

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

JÚLIA AGUILLAR IVO BASTOS

ARTE-EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DE PROJETOS:
APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CULTURAL

Niterói

2013



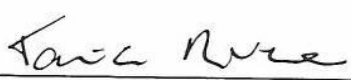
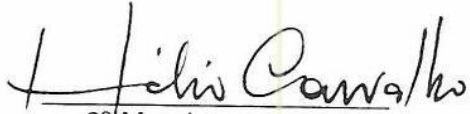

ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Nome do Candidato: JULIA AGUILLAR IVO BASTOS	Matrícula: 109.33.085
Título do Trabalho: ARTE-EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DE PROJETOS: APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CULTURAL	
Orientador: Drª Tania Rivera	
Categoria: Monográfica	Data da Apresentação: 12.08.2013

BANCA EXAMINADORA
1º Membro (Presidente) Drª Tania Rivera
2º Membro: Me. Helio Carvalho
3º Membro: Dr. Luiz Augusto Fernandes Rodrigues

AVALIAÇÃO:
Análise / Comentário
<p>A BANCA NESSALTA A QUALIDADE DO TRABALHO APRESENTADO, E APONTA EM PARTICULAR A PERTINÊNCIA DA QUESTÃO DAS RELAÇÕES ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PRODUTOR CULTURAL.</p>

Nota Final (média dos três integrantes da Banca Examinadora):
10,0

ASSINATURAS		
 1º Membro (Presidente)	 2º Membro	 3º Membro

JÚLIA AGUILLAR IVO BASTOS

ARTE-EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DE PROJETOS:
APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CULTURAL

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Produção Cultural da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para obtenção do
Grau de Bacharel.

Orientadora: Prof. Dra. Tania Rivera

Niterói

2013

JÚLIA AGUILLAR IVO BASTOS

ARTE-EDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DE PROJETOS:
APONTAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO CULTURAL

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Produção Cultural da Universidade Federal
Fluminense, como requisito parcial para obtenção do
Grau de Bacharel.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Tania Rivera - Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Luiz Augusto F. Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Hélio Jorge P. de Carvalho
Universidade Federal Fluminense

*Às "tias" da escola, que marcaram minha vida
e são responsáveis por muitas das escolhas que fiz.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelas escolhas que me possibilitou fazer na vida, à minha família, que, a sua maneira, sempre torce por mim e, especialmente, à mãe mais incentivadora, amiga e correta que alguém pode ter, a minha, Elizabeth.

A João Marcos, o namorado, amigo e parceiro de todas as horas, responsável pelo empurrãozinho necessário à este trabalho e por todos os "empurrões" que me encorajam.

Agradeço a Rosário Malcher pela confiança e boa vontade ao entender minhas necessidades e dar força para que esta monografia pudesse ser finalizada.

Aos que comigo estiveram nesses anos de faculdade, aos amigos amados da turma de 2009.1 do Pólo Universitário de Rio das Ostras, principalmente as que também vieram para o IACS, Thaiane Dutra e Gabrielle Garcia, companheiras de aulas, conversas e seminários. À querida professora Tania Rivera, que me encantou com suas aulas e que com carinho e paciência me orientou, obrigada por acreditar nas minhas ideias. Aos professores Hélio Carvalho e Luiz Augusto Rodrigues, que prontamente aceitaram fazer parte desta etapa, avaliando o que foi produzido.

À Escola Nossa, que superou minhas expectativas e me recebeu de braços abertos. À coordenadora Marize Agostinho, às professoras Cecília, Sandra, Lisiane e Tatiana, aos alunos e ex-alunos, particularmente à Maitê Nolasco, que sempre solícita, auxiliou muito nos primeiros contatos. Obrigada a todos desta escola que me deram a alegria de ver que a ideia de se ter arte e cultura na educação de crianças e jovens é possível e gera bons frutos.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”

Cora Coralina

RESUMO

Tema de grande relevância e foco de discussões por todo o mundo, a educação, ao longo dos anos, vem sendo abordada em inúmeras pesquisas e ações para que se possam encontrar maneiras cada vez mais eficientes de educar, transmitir conhecimentos, partilhar experiências, trocar informações e gerar discussões em torno de diversos assuntos, dentro de um mesmo ambiente, a escola.

Procuramos neste trabalho buscar embasamentos acerca de como realizar estudos da cultura nas escolas de ensino fundamental, a partir da hipótese de que a inclusão de tal estudo da cultura é imprescindível e visando entender, através das investigações, como tal ensino poderia ser praticado.

A investigação histórico-bibliográfica e os questionários aplicados em uma escola alinhada com a pedagogia de projetos levaram-nos a concluir que a “educação cultural” é fundamental para a formação do senso crítico, discussão e reflexão sobre cultura e seus conceitos e a criação de espaços para que os estudantes opinem sobre os temas mais variados dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Arte-Educação, Pedagogia de Projetos, Educação Cultural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL: SUA HISTÓRIA E SUAS PRÁTICAS DO SÉCULO XIX AO XXI	11
1.1 O ensino das artes no século XIX	11
1.2 O século XX e suas leis, até a chegada do modernismo	12
1.3 Com o modernismo, a espontaneidade	18
2. PEDAGOGIA DE PROJETOS: A MUDANÇA NO ENSINO AO LONGO DOS ANOS	25
2.1 John Dewey	25
2.2 Anísio Teixeira e a Escola Nova	27
2.3 Construtivismo	28
2.4 Trabalho com projetos - uma ideia colocada em prática	30
- 2.4.1 Características, funcionalidades e objetivos	30
- 2.4.2 Práticas, etapas e formas de abordagem	32
2.5 Os projetos e a globalização	35
3. ESCOLA NOSSA: UM ESTUDO DE CASO	37
3.1 Realização do estudo	37
3.2 A escola	40
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICES	57

INTRODUÇÃO

Temos como hipótese que é imprescindível a inclusão do estudo cultural nas escolas. E que esta educação pode abrir espaços para o ensino de matérias regulares de forma mais participativa e menos mecanizada, já que um “sistema baseado na autoridade corre o sério risco de promover a alienação, oposição e incompetência, e, em última instância, comprometer a própria cultura” (LEME, 2011, p.51).

Este estudo será apresentado de forma que, no primeiro capítulo, seja exposta a trajetória e os usos do ensino da arte no Brasil, desde a influência dos franceses, no século XIX, até os usos que se faz da arte em sala de aula, a partir das inovações vistas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamentou as Artes como disciplina do currículo, em 1996. Passando por importantes etapas, como a influência dos Estados Unidos, a criação dos Pareceres sobre o Ensino, de Rui Barbosa, a utilização das aulas de desenho visando à melhoria da qualidade técnica e de trabalho. Até chegar ao modernismo, com a valorização do espontaneísmo, a introdução dos estudos de música, o Movimento Escolinhas de Arte, a influência de Augusto Comte, as mudanças dos anos 50 e 70 e a importante mobilização dos professores de artes nos anos 80, iniciando as mudanças no ensino que culminaram na já mencionada Lei de 1996. E chegando, por fim, ao que se vê hoje nas escolas, baseando-se nas propostas do Ministério da Educação e Cultura, dois anos seguintes às Diretrizes e Bases, com os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a Arte.

No segundo capítulo, formas de educação participativa serão apresentadas, como a grande influência do norte americano John Dewey, que gerou uma identificação por parte de Anísio Teixeira, para a concepção da Escola Nova, no Brasil, e, passando por importantes conceitos do Construtivismo idealizado por Jean Piaget, para então chegarmos à Pedagogia de Projetos. Esta maneira inovadora de trabalho nas escolas será exposta em suas características, objetivos e das etapas necessárias para a construção de suas práticas. Mostrando-se como uma abordagem de ensino que enxerga o aluno como foco principal, fazendo da participação de todos o meio de se alcançar um processo pleno de

aprendizagem. Analisando, por fim, a importância dos projetos para a formação de cidadãos em um mundo globalizado, como o do século XXI.

O capítulo seguinte trará o estudo de caso realizado na Escola Nossa, em Niterói. O fato desta escola optar pelo trabalho por projetos e pela utilização das artes como uma constante em seu processo de ensino/aprendizagem será explicitado de forma a realizar a busca de uma prática educacional que faça usos de elementos culturais e de expressões artísticas em suas mais variadas atividades, e que enxerga o aluno como um participante da construção de seu conhecimento e relevante para o aprendizado do outro, através das frequentes trocas realizadas no ambiente escolar. Este relato se baseará em observações realizadas durante visitas à escola e em entrevistas, em anexo ao final deste trabalho, com professoras, coordenação e alunos do Ensino Fundamental I e ex-alunos da escola.

Buscamos, assim, ferramentas, através dos caminhos da educação pela arte e de algumas práticas pedagógicas, para entender as mudanças nos sistemas educacionais e seus usos, até chegar à prática atual observada na Escola Nossa, objetivando explicitar as bases para um ensino da cultura nas escolas.

1. ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL: SUA HISTÓRIA E SUAS PRÁTICAS DO SÉCULO XIX AO XXI

A arte-educação, com esta denominação, se constituiu a partir de uma organização de professores de arte somente por volta dos anos 80. Este movimento, dentre outras mudanças, “fez surgir novas concepções e metodologias para o ensino e a aprendizagem de arte nas escolas” (BRASIL, 1998, p.28). Porém, o ensino de artes, independente de como tenha se dado, tem uma história bem mais antiga, que pode ser vista a partir da influência dos franceses, no século XIX.

1.1 O ENSINO DAS ARTES NO SÉCULO XIX

Neste período,

Os esforços a favor de uma organização pedagógica do ensino das belas artes começaram a se fazer necessários. Vindos com a Missão Artística, em 1816, os mestres franceses deram à Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios um cunho predominantemente convencional, acadêmico, valorizando acima de tudo a pintura histórica e a retratística, por natureza uma produção que tem na figura humana o seu centro. (PORTELLA, 2008, p.215)

Mas foi com a criação da *Academia Imperial de Belas-Artes* – como ela passa a ser chamada por D. Pedro I –, ainda coordenada por franceses, que se teve um grande impulso no ensino da arte no Brasil. Sendo a orientação neoclássica, com a metodologia de ensino através da cópia de estampas, a corrente que guiava a educação artística nas escolas. Contudo, no Brasil vigorava, sobretudo, o barroco-rococó, em toda sua diferença em relação ao neoclássico francês. A implantação de uma corrente elitista trazida de outro país afastou as massas do interesse pela arte, pois essas viam no barroco uma melhor representação da imagem cultural do Brasil (BARBOSA, 2006, p.20).

Quando assumiu a Academia, o diretor desta instituição, Araújo Porte Alegre, mudou a forma de ensino com o intuito de unir, em um mesmo ambiente, artesãos e artistas, que frequentariam as mesmas disciplinas básicas do estudo das artes, procurando estabelecer uma relação entre as culturas de elite e de massa. Isso foi feito, baseado em um ideal romântico, com o intuito de revigorar a educação elitista através do contato com o povo, artesãos, que participariam das aulas até o nível básico. Quem seguia adiante nos estudos eram os artistas, a elite. (IBDEM, p.28)

“O preconceito contra a arte centrou-se na arte aplicada à indústria, na arte como trabalho, advinda do preconceito contra a atividade manual com raiz no hábito português de viver do trabalho de escravos” (KUSSAKAWA, 2010, p.27). A arte, assim, passou a ser cada vez mais vista como algo distante das massas.

1.2 O SÉCULO XX E SUAS LEIS, ATÉ A CHEGADA DO MODERNISMO

No século XX, o ensino de artes pode ser visto como um prolongamento ideológico do que foi pesquisado, estudado e falado no século anterior. É também de acordo com essa continuidade do período anterior que vemos a grande relevância dada ao ensino do “Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico” (BRASIL, 1998, p.23) em relação ao ensino das outras artes, que no século XIX tinham maior expressividade com a música, que era ensinada fora das escolas, e ligada a instituições religiosas e ao Conservatório de Música do Rio de Janeiro, criado com a vinda da família real¹.

No final do século XIX, foram as ideias e reformas do ensino primário e secundário por Rui Barbosa² que vigoraram na educação artística das escolas. O ensino de artes resumia-se ao ensino do desenho, que era visto inicialmente como apenas mais uma forma de expressão, não como uma arte plástica. “A disciplina Desenho, [...] evidenciava-

¹ “Na mesma época, o ator João Caetano publicou o primeiro manual para a formação de atores, introduzindo, assim, a discussão sobre a necessidade da criação de alternativas para o ensino das técnicas teatrais.” (http://www.escolainterativa.com.br/canais/02_arte_estudo/paginas/arte-educacao/historico-arte-brasil.asp) O que não significa que esta seria logo implantada nas escolas.

² Jornalista, fundador da Academia Brasileira de Letras e figura pública nacional que, como Deputado Geral, participou das Reformas dos ensinos primário, secundário e superior (1882/83), tendo dentre suas obras os Pareceres referentes a estas Reformas.

se pela busca e predominância de reprodução naturalista e das formas [...]; ou seja, era considerada mais por sua função do que uma experiência artística.” (IBDEM, p.23-24). Tendo então, segundo os idealizadores da educação da época, seu uso para importantes funções vinculadas a diversas profissões, onde a comunicação através do desenho poderia se fazer mais simples e prática para o entendimento, muitas vezes, mais que a escrita.

Sendo o Brasil um país de cultura predominantemente literária, o ensino do desenho veio então para superar o preconceito que se tinha contra a arte, ao ser colocado como um meio de expressão complementar à escrita. O desenho, sendo visto como algo natural, uma forma de comunicação, tornou-se, então, mais próximo da realidade da maioria, e possível de ser aprendido nas escolas.

Com a ideia trazida ao Brasil, ainda nos fins do século XIX, através de notícias que chegavam dos Estados Unidos de que o progresso industrial norte americano estava associado ao precoce ensino do desenho em suas escolas (BARBOSA, 2006, p.39-40), os brasileiros envolvidos na questão da educação e do trabalho enxergaram no ensino do desenho uma mola propulsora para a indústria nacional. Tendo na ideologia liberal uma aliada, já que, para os liberais, o ensino do desenho era uma forma de preparação do povo para o trabalho, uma iniciação profissional, já que era visto como uma linguagem técnica.

Para o liberal Rui Barbosa, o desenho tinha grande relevância no currículo escolar e seria uma base sólida para a educação popular.

Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e profissional do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento. (IBDEM, p.44)

Na sua concepção de ensino, o desenho, como forma de expressão, deveria ser ensinado antes mesmo da escrita para as crianças, e seria útil, principalmente, para o aprendizado de outras disciplinas, nunca como mero desenho de adorno ou com fins ilustrativos.

Rui Barbosa utilizou-se de muitas ideias do norte americano Walter Smith em seus conceitos de educação artística. Muitos destes conceitos haviam sido trazidos ao Brasil por Abílio César Pereira Borges, criador do manual de desenho geométrico (adotado por Rui Barbosa), que se apoiava bastante na teoria e metodologia de Smith. Um dos tópicos deste manual, que foi retirado dos escritos do autor norte americano, é o fato de demonstrar que não há necessidade de um professor especialista em desenho para o ensino desta disciplina – qualquer professor poderia fazê-lo, desde que utilizasse os tópicos presentes no manual. Alguns deles eram: a cópia de gravuras pelos alunos, a definição de desenho geométrico e técnicas para sua realização, ditados e memorização de imagens, e, para os mais adiantados, o uso de traços da arquitetura neoclássica.

Até aquele momento da história deste país, Rui Barbosa foi quem deu maior importância ao ensino da arte/desenho. Em seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior e sobre a Reforma do Ensino Primário, constava que a pedagogia deveria ser intuitiva, através dos sentidos³, o que para ele “foi reduzido no Brasil a mera visão ou descrição de objetos desligados do seu ambiente natural e quase sempre sem relação com a vida da criança.” (IBDEM, p.57) Isso, sem nunca deixar de lado o discurso de que o ensino do desenho era, na verdade, um estímulo para o crescimento do trabalho, pois seria usado para melhor representar aspectos de determinadas profissões. Como também, o fato de auxiliar as outras matérias escolares sendo que “a educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam a necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos” (IBDEM, p.60).

As figuras geométricas tinham enorme predominância no ensino do desenho no Parecer de Rui Barbosa, era de grande importância o uso destas imagens com traçado a mão livre, inclusive reduzindo as formas naturais para geométricas, chegando assim, a um traçado mais regular.

Com a proclamação da República, estas ideias começaram a perder espaço. Principalmente com os positivistas, que chegaram com força total ao poder, e por terem grandes diferenças com relação aos liberais quando se fala em política educacional. Sua

³ De acordo com o método intuitivo, o professor deveria respeitar a produção inicial dos alunos, não sendo autorizados a corrigir os trabalhos sobre a base utilizada pelos estudantes. Pois esta correção fazia com que na apresentação final dos desenhos de uma turma aparecessem resultados praticamente iguais.

maior preocupação era o aprimoramento intelectual e de caráter, e “a arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma” (IBDEM, p.95).

Augusto Comte, que foi um dos principais positivistas da época, sugeriu para crianças até 14 anos o ensino baseado em poesia, música e desenho – só depois destes aprendizados elas deveriam ser apresentadas às ciências. Mas foi Benjamin Constant quem teve sua reforma instaurada no ensino do país, e ele, ao contrário de Comte, priorizava as ciências. Ele fez do desenho, no currículo, apenas algo associado ao aprendizado da geometria, ou seja, era utilizado como uma forma de contribuição para o ensino das ciências, e visto como importante “mais ao desenvolvimento da inteligência e do corpo do aluno do que ao propósito de ensinar-lhe algum conteúdo.” (IBDEM, p.71)

Com a morte de Benjamin Constant, entrou em vigor o Código Fernando Lobo, que tinha como objetivo, basicamente, o desenvolvimento do raciocínio, visando a preparação dos alunos para o ensino superior. Logo, passou a haver nas escolas provas de desenho, mas isso não pelo desenho em si, e sim pelo fato desta disciplina estar cada vez mais associada à geometria, sendo esta última importante para o ingresso nas universidades. Para os positivistas, o importante era o caráter social⁴ das artes, o que cada um desenvolvia com seu conhecimento de desenho não lhes importava, queriam ver resultados na prática, números totais.

Em 1901, com o início do Código Epitácio Pessoa, pode-se observar uma mescla das duas correntes que vigoraram anteriormente, o liberalismo e o positivismo. O Código tinha como objetivo, seguindo as ideias positivistas, o desenvolvimento do raciocínio, e como metodologia, de acordo com o que o liberalista Rui Barbosa desenvolveu em seu Parecer, a cópia a mão livre, pelos alunos, de modelos naturais⁵.

Neste código, utilizando um ponto de convergência entre as duas correntes citadas, o desenho continuou a ser visto como uma forma de linguagem. E aqui, era de grande importância para o reconhecimento do desenvolvimento do aluno, assim como as

⁴ Aqui o “social” aparece no sentido de demonstrar totalidade dentro de uma comunidade em questão, neste caso, os estudantes.

⁵ “os modelos naturais eram restringidos a objetos e, portanto, não se confundiam com aquela visão mais ampla da natureza em forma de paisagem, característica do romantismo.” (BARBOSA, 2006, p.78)

demais matérias, por isso não diferente das outras disciplinas: havia provas, neste caso gráficas, para avaliação dos estudantes.

Então, pode-se dizer que, a partir do ano em questão, uma gramática foi criada pensando o desenho geométrico sob apenas uma ótica, “como um meio, não um fim em si mesmo” (IBDEM, p.81), deixando para o passado as separações das ideias racionais dos positivistas, e sua preparação para as ciências, e a linguagem técnica e objetiva dos liberais, apesar de que ainda havia formas de ensinar baseadas em um ou outro pensamento mesmo depois do Código ser criado.

Mesmo com o incentivo ao desenho geométrico na época, o desenho natural tinha como defensor, o professor, pintor e historiador da arte Theodoro Braga. Ele argumentava que o uso de elementos reais para iniciar o ensino do desenho instigaria mais os alunos e, com isso, os levaria a aprender, conseqüentemente, o desenho geométrico, já que os elementos naturais são, em sua maioria, constituídos por formas da geometria.

Logo essa “união” entre correntes positivistas e liberais chegou ao fim, com a Lei Rivadávia Correa, de 1911. Esta, positivista radical, descentralizou o ensino, tirando das mãos do governo a responsabilidade sobre a forma de educação nas escolas, fazendo com que se tornassem instituições autônomas. O desenho continuou sendo matéria obrigatória e a exigência de provas gráficas também, mas, como foi o início das provas de vestibular, esta disciplina era vista, mais do que nunca, como uma maneira de apenas ingressar no ensino superior, graças às boas notas referentes à geometria.

Já o uso dos ornatos para o ensino nas escolas era defendido por sua importância cultural, tendo em seu ensino a função de disseminar a cultura desta expressão artística, exercitando, também, a capacidade imaginativa dos alunos antes que estes ingressassem no ensino superior. Neste caso, a metodologia que deveria ser utilizada pelos professores era, primeiramente, mostrar aos alunos como os artistas trabalhavam e qual era o contexto histórico e social em que viviam, e, seguido destas explicações, se iniciaria a prática, através do uso de cópias dos ornatos já estudados.

Já em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano instaura a não reprovação de alunos na disciplina de desenho. Isso, então, criou uma cultura de que esta matéria não reprovava, e logo passou a ser ignorada pelos estudantes. A solução encontrada foi, novamente, a

aproximação do ensino do desenho das formas geométricas, já que a geometria continuava a ser disciplina importante nos exames de admissão.

Anos depois, tornou-se oficial a opinião contrária de autoridades e professores que, em 1921, participaram da Conferência Interestadual de Ensino Primário, sobre o ensino do desenho através de cópias. E foi na mesma Conferência que se iniciou a discussão a respeito da importância da utilização de outras maneiras de fazer arte, já que para seus defensores "a modelagem em argila, cera, e outras massas era considerada importante para dar à criança a sensação material da forma" (IBDEM, p.95) e, assim, tornar o trabalho com a arte em sala de aula uma atividade mais prazerosa.

Neste mesmo ano, a ideia de ensino do desenho se modificou, tendo como objetivo a troca de informações com os alunos, o interesse pelo cotidiano deles, pela sociedade e cultura em que viviam, para que as aulas fossem, então, baseadas na realidade das crianças. Essa foi uma importante mudança em uma educação que vinha sendo feita de forma engessada, e rígida em sua metodologia, há tantos anos.

Foi no Estado de São Paulo, que se sobressaía quanto à educação no Brasil, que tornaram-se públicos os estudos a respeito da Psicologia Pedagógica ou Psicologia aplicada à educação – evidenciando, mais uma vez, a importância de enxergar a criança, com suas características diferentes dos adultos, e saber quais eram suas reais necessidades de aprendizado. "Estabeleceu-se assim um novo modo de ver o Desenho como elemento informativo de natureza psicológica" (IBDEM, p.103), fato de extrema relevância, que nos fica claro com o que diz Herbert Read:

A natureza humana é infinitamente variada, e nosso primeiro cuidado deve ser o de não quebrar os ramos que não se inclinarem numa direção desejada. Ou seja, a educação deve basear-se numa compreensão das diferenças de temperamento, e o que agora desejamos deixar claro é que os modos de expressão plástica da criança constituem a melhor maneira de atingirmos seu temperamento próprio. (READ, 2001, p.81)

Porém, o valor do espontaneísmo de uma produção artística infantil só vem a ser realmente reconhecida a partir da Semana de Arte Moderna de 1922.

1.3 COM O MODERNISMO, A ESPONTANEIDADE

Os anos 20 trouxeram ao Brasil movimentos culturais que até hoje ecoam na história do país. O crescimento vindo com os modernistas repercutiu em diversos campos da arte, dentre eles o ensino dos movimentos artísticos nas escolas.

Com a influência da psicologia e psicanálise, o ensino de arte passa a ser focado nas crianças, a figura do professor deixa de ser o centro da disciplina e a criação dos alunos se torna o fator mais importante das aulas. Valorizam-se, assim, os fatores relevantes na vida de cada indivíduo, seu cotidiano, sua cultura e sua expressividade. É o valor da produção espontânea da criança.

Talvez precisemos, como primeiro passo nesta discussão, de uma definição de *espontaneidade*, especialmente com relação a termos como *inspiração*, *criação* e *invenção*. O termo oposto a espontaneidade é *contenção*, e, de maneira negativa, a espontaneidade pode ser definida como fazer algo ou se expressar sem contenção. A noção é sempre de uma atividade ou volição interna, e de ausência de obstáculos a essa atividade interna no mundo exterior. (IBDEM, p. 122)

Após o boom da Semana de Arte Moderna de 1922 muito começou a ser pensado para as inovações no campo das artes. E foi, então, no início dos anos 30 que importantes artistas iniciaram seus trabalhos com a educação artística como atividades extracurriculares. Theodoro Braga, citado anteriormente, criou a Escola Brasileira de Arte, onde crianças e jovens estudavam pintura, desenho e música gratuitamente. “Uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo só se iniciaria nas aulas para crianças que Anita Malfatti [...] mantinha em seu atelier” (BARBOSA, 2003), tendo como grande contribuinte destas ideias, o poeta e crítico de arte Mário de Andrade, à época, diretor da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo.

Também na década de 30, a música estava presente nas escolas através do Canto Orfeônico, que era introduzido sistematicamente, através de memorização de peças cívicas e que exaltavam a nação, de acordo com a política ditatorial da época, o Estado Novo.

É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional (IDEM).

Ao final da década de 40, o Movimento Escolinhas de Arte, realizado por Augusto Rodrigues, foi criado com a finalidade de desenvolver a capacidade de criação das crianças, e ensinar seus métodos, através de cursos de formação de professores de artes, tentando, em seguida, convencer as escolas da importância de exercitar com as crianças a livre expressão através de materiais artísticos, sabendo-se que

Desenhos livres só são possíveis quando temos uma criança livre à qual tenha sido permitido crescer e se aperfeiçoar na assimilação de seu meio ambiente e na reprodução mecânica; e que, quando liberada para criar e se expressar, realmente cria e se expressa. (READ, 2001, p.126)

Os colégios porém, seguiam à risca o que era proposto pelo Ministério da Educação a respeito do ensino, proposta esta, que não apresentava abertura para as artes.

É somente a partir do final dos anos 50 que o Ministério da Educação iniciará trabalhos em relação ao ensino da arte, sendo esta agora incluída no currículo e relacionada às outras disciplinas escolares. Mas ainda não como matéria obrigatória. Foram as duas décadas seguintes que mudaram os rumos da arte-educação no país.

É neste período que o ensino do Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, e o enfoque do ensino passa a ser a sensibilidade dos alunos perante às músicas, sons e ritmos. O uso de instrumentos vira uma prática em sala de aula, o que provoca maior interesse pelos estudos, estimulando a improvisação, expressão corporal e sociabilidade entre as crianças. É também o momento em que estão ocorrendo os grandes festivais de música e teatro, facilitando a mobilização dos estudantes, professores e das escolas para a promoção de festivais estudantis. O que ajudou no desenvolvimento do ensino das artes cênicas de forma participativa e interessante para os alunos, já que na primeira metade do século XX o teatro só era utilizado pelos professores para apresentações comemorativas, sendo tratado com rigor e frieza.

Já a dança, mesmo após esses novos ares modernistas, continuou tendo uma expressividade predominantemente fora das escolas, e que até hoje busca seu espaço específico dentro das aulas de educação artística.

No ano de 1964 eclodiu o Golpe Militar, levando para as escolas as representações de arte voltadas para as comemorações cívicas, nacionais e religiosas. Mas foi também a partir dos primeiros anos deste período que vimos mudanças no pensamento do ensino das artes, mais uma vez baseadas no que estava sendo proposto nos Estados Unidos e na Europa, que procuravam definir a real contribuição da arte para a educação e do papel do professor nas experiências vividas pelos alunos, e concluíam que “tal experiência pode ser orientada pelo professor e nisso consiste sua contribuição para a educação no campo da arte.” (BRASIL, 1998, p.22)

As pesquisas em outros países acabaram trazendo bons frutos ao Brasil, de modo que, em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar, e passou a ser obrigatória em todo território nacional – mas não exatamente como disciplina, já que foi intitulada “atividade educativa”. As artes seriam, neste momento, “a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo” (BARBOSA, 1989). Trazia também alguns problemas para seu ensino, o fato do ensino de artes plásticas, música, teatro e dança ser feito pelo mesmo professor – e a falta de preparo dos profissionais para ensinar tantas e diferentes linguagens em uma mesma aula.

Essa tendência implicou a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas. (BRASIL, 1998, p.27)

Esta, porém, é uma realidade que acabou se fixando nas escolas brasileiras, tirando das crianças e jovens a possibilidade de aprenderem integralmente os conteúdos de todos os campos das Artes.

A demanda, na prática pedagógica, é uma dispersão que poderia ser sanada a partir de um trabalho integrado de professores de diferentes artes, uma prática interdisciplinar não permitida pela realidade educacional que quer o professor concentrado em seu campo de conteúdos a partir da área de formação, apenas transitando de forma cuidadosa e segura nas outras linguagens artísticas (HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL⁶).

Com a entrada dos anos 80 houve a mobilização dos professores de artes, com a denominação arte-educação, surgindo novas formas de ver, ensinar e aprender nas escolas. “A arte passou a ser concebida nos projeto de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade” (BARBOSA, 2002, p.13). A valorização do aprimoramento de conhecimento e habilidade dos professores foi bastante discutida, devido aos problemas enfrentados por eles desde anos anteriores.

Ana Mae Barbosa em artigo escrito no final do anos 80, intitulado “Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras”, prevê para o futuro da arte-educação

três propostas complementares: o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte em particular e na educação em geral; a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente; e a forte influência dos movimentos de arte comunitária na arte-educação formal.” Garantindo para a Arte-Educação o papel de transmissor de valores estéticos e culturais no contexto de um país do Terceiro Mundo. (BARBOSA, 1989)

A partir da Constituição de 1988, as manifestações dos professores aumentaram com o proposito de haver mudanças na legislação da educação nacional. E foi apenas em meados dos anos 90 que isso aconteceu.

⁶ Título do texto do qual a citação foi retirada, não consta nome do autor. Presente em: http://www.escolainterativa.com.br/canais/02_arte_estudo/paginas/arte-educacao/historico-arte-brasil.asp, acesso em 13 de maio.

A Educação Artística, como era chamada até então, agora, com a Lei 9.394/96, passa a ser designada como *Artes*. E não é mais uma “atividade educativa” apenas, está incluída no currículo como uma área que possui seus próprios conteúdos, associados à cultura artística. O final do século XX foi importante pelo desenvolvimento de pesquisas e trabalhos feitos por arte-educadores com o intuito de melhorar suas propostas pedagógicas e as formas de aprendizagem dos alunos. É um momento em que a educação é vista de maneira abrangente, “trata-se das tendências que estabelecem as relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos” (BRASIL, 1998, p.28), unindo as diferentes culturas existentes, suas expressões artísticas, histórias, modo de desenvolvimento das artes e a apreciação do fazer artístico de um modo geral, gerando uma melhor apreensão da realidade e uma maior compreensão histórico-cultural dos alunos. Foi o que previu, com suas pesquisas, Ana Mae Barbosa, em BARBOSA (1989). E neste momento começa a tomar forma e guiar a arte-educação para um caminho mais consistente.

Os cursos de pós-graduação e especialização em Artes começam a crescer no Brasil⁷ graças ao interesse dos profissionais em se especializar em determinados setores das Artes, podendo assim, habilitar melhor os professores para o ensino nas escolas ou para suas atuações fora dela.

Tem-se, então, em 1998, com o documento denominado “Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte”, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Secretaria de Educação Fundamental, uma base sólida para servir como guia de educação pelas Artes nas escolas de Ensino Fundamental. Com diretrizes a serem seguidas para que cheguem às práticas ideais de trabalho em cada sala de aula, de acordo com o grupo de alunos e suas culturas, professores e estudiosos têm neste documento um respaldo oficial para o ensino de Arte.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil,

o ensino de Arte deverá organizar-se de modo que, ao longo do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de⁸:

⁷ Esse aumento teve seu início entre os anos 80 e 90, como pode ser visto na pesquisa feita pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa em livro organizado por ela, “Arte-educação: leitura no subsolo”, onde buscou e estudou teses de pós-graduandos na área da arte-educação entre os anos de 1981 e 1993.

⁸ Os tópicos foram resumidos.

- experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística;
- compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva;
- experimentar e conhecer materiais, instrumentos e procedimentos artísticos diversos em arte;
- construir uma relação de autoconfiança com a produção artística, sabendo receber e elaborar críticas;
- identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas;
- observar as relações entre a arte e a realidade;
- identificar, relacionar e compreender diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas;
- identificar, investigar e organizar informações sobre a arte;
- pesquisar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, obras de arte, fontes de comunicação e informação. (BRASIL, 1998, p.48).

Estes objetivos são os que devem ser buscados até hoje quando os professores ensinam aos alunos as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mesmo que as práticas de ensino de Arte apresentem diferentes formas.

Em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados [...]. Em outras, ainda se trabalha apenas a auto expressão, sem introduzir outros saberes de arte. [...]. Por outro lado, já existem professores preocupados em também ensinar história da arte e levar alunos a museus, teatros e apresentações musicais ou de dança (IBDEM, p.29).

Independente da maneira que se vá educar em sala de aula, o arte-educador precisa estar atento e saber utilizar, segundo FREIRE (2011, p.159-160), “a educação como tarefa humanizante, libertadora, [...] um ato de conhecer” e contrária à educação dominadora. Importando, assim, seu “caráter ativo indagador, pesquisador da consciência, como consciência reflexiva e não apenas reflexa”.

Hoje, século XXI, as escolas mantêm os objetivos propostos pelo Ministério da Educação com seus Parâmetros Curriculares. Porém, 15 anos depois deste serem divulgados, muita coisa mudou na vida e no cotidiano dos alunos brasileiros. O uso de

tecnologias, o acesso rápido às informações, gerando interesse maior por culturas estrangeiras, as mídias sociais bombardeando os jovens com opiniões, críticas, fatos, fotos, vídeos, e possibilitando que todos exponham suas opiniões publicamente de forma rápida e prática, leva para as salas de aula a necessidade de mudanças constantes. O professor, mais do que nunca, deixa de ser o centro de todo o ensino, a educação perpassa a transmissão de informações e faz com que a troca de ideias, conceitos e gostos seja imprescindível na arte-educação, sendo as artes um “processo orgânico da evolução humana” (READ, 2001, p.16).

“As artes, seja lá como as definimos, estão presentes em tudo que fazemos para satisfazer nossos sentidos” (IDEM), dessa forma, estão a todo momento rondando a vida dos jovens. E quando levadas para dentro das escolas, devem respeitar a capacidade crítico-argumentativa que os alunos já possuem, com aulas dinâmicas, ouvindo o que todos têm a dizer e opinar, interagindo professor e turma na busca dos objetivos finais da educação. “O que precisamos é manter uma atmosfera investigadora na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos” (BRASIL, 1998, p.43).

2. PEDAGOGIA DE PROJETOS: A MUDANÇA NO ENSINO AO LONGO DOS ANOS

A Pedagogia de Projetos é uma postura pedagógica que não tem por função principal ser uma forma de ensino mais fácil ou prazerosa para os alunos. O trabalho é, na verdade, feito de uma maneira que possibilita o aluno ter espaço necessário para que desenvolva uma capacidade de construir conceitos próprios a partir do que é trabalhado em sala de aula. Além de fazer com que o educando se veja como um indivíduo participante do projeto de aprendizagem, fazendo-o ser, mais que um estudante em meio aos outros, um ser único e presente na história e na sociedade.

O verdadeiro sentido de uma educação com amor não deveria ser o acalanto do sonho de apenas desejar felicidade, mas de poder procurar as pequeninas coisas que a estruturam e, serenamente e a cada dia, construir o objetivo de buscar descobri-la. (ANTUNES, 2010, p.70)

Esse conceito, que hoje, em um mundo globalizado, começa a ser, cada vez mais, discutido teve seu início com as publicações de John Dewey, que viveu entre fins do século XIX e meados do século XX nos Estados Unidos.

2.1 JOHN DEWEY

O norte americano John Dewey é mais que um educador de grande relevância para a história e rumos da educação em todo o mundo. Segundo APPLE; TEITELBAUM (2001), tinha completo domínio de áreas como a filosofia, psicologia, política e sociologia, o que o auxiliou em suas pesquisas e ideias pedagógicas, dando-o embasamentos concretos e permitindo-o, assim, ir além dos estudos pedagógicos. Acreditava, ainda, em uma orientação baseada no experimentalismo, no momento presente. E, por dez anos, ele

próprio, como professor da Universidade de Chicago, fundou, ali, uma escola-laboratório, onde podia desenvolver suas pesquisas educativas.

Sempre engajado e participativo, buscava respostas à questões do dia-a-dia. E como filósofo, acreditava que seu dever era estar atento às críticas sociais, e fazer parte de seus processos de investigação e construção, indo além do mero processo de observação.

Quando um aluno aprende fazendo, ele está revivendo, mental e fisicamente, uma experiência que se mostrou importante para a raça humana; ele passa pelos mesmos processos mentais pelos quais passaram as pessoas que fizeram essas coisas originalmente. Porque ele as fez, ele sabe o valor do resultado, ou seja, do fato. Uma afirmação, mesmo a respeito de fatos, não revela o valor do fato, ou o sentido de sua verdade – o fato de ser um fato. Onde as crianças são alimentadas apenas com o conhecimento livresco, um 'fato' é tão bom quanto outro; elas não têm parâmetros para o julgamento ou a crença... Assim, vemos que é erro supor que as atividades práticas só têm um valor utilitário na sala de aula, ou principalmente nela. Elas são necessárias para que o aluno entenda os fatos que o professor deseja que ele aprenda; para que esse conhecimento seja real, e não verbal; para que sua educação forneça parâmetro de julgamento e comparação. (DEWEY, 1915 apud READ, 2001, p.271)

Logo, fica claro que Dewey pensa uma sociedade em evolução aquela que conta com a participação ativa de todas as suas comunidades em suas respectivas questões. Sendo a escola o lugar ideal para este progresso, já que, para ele “a escola é a vida e não uma preparação para a vida” (APPLE; TEITELBAUM, 2001, p.198), onde os interesses das crianças devem ser levados em consideração, “como uma forma de ensinar a relação essencial entre conhecimento humano e experiência social” (IDEM), podendo, inclusive, eliminar barreiras de classes, que até hoje são frequentes em nossa sociedade.

O autor criticava o fato das disciplinas serem ensinadas separadamente, segundo ele, a união poderia acontecer em torno da realidade vivida pelos alunos, associada com o conteúdo a ser aprendido por eles. Tendo na figura do professor alguém de extrema importância para garantir o real aprendizado às crianças.

Melhorias sociais e culturais viriam, e seria

através do estudo e do envolvimento ativo nas atividades sociais básicas (aquilo que denominou “ocupações”) tais como cultivo de alimentos, cozinhar, construir abrigo, fabricação de vestuário, criar histórias e trabalhos artísticos, etc., a criança

estará em melhores condições para se iniciar no envolvimento moral e social. (...) Com efeito, a sala de aula deveria abarcar uma espécie de vida comunitária democrática, preocupada com a dignidade humana e com a inteligência científica que era pensada fora da escola. Os “meios” eram, na verdade, os “fins”. (IBDEM, p.199)

É claro que o pensamento de Dewey é de total confluência com a época em que viveu, em plena Revolução Industrial, mas, apesar de certos aspectos parecerem atrasados para os leitores de hoje, em sua época, era considerado um pensador a frente quando o assunto era a educação nas escolas.

Foi, então, de acordo com os ideais que sempre defendeu, que Dewey, juntamente com o pedagogo e seu discípulo contemporâneo, William Kilpatrick, criaram a chamada “Pedagogia Ativa” e o “Método de Projetos”, que, na verdade, perpassava os limites de um método pedagógico, devendo ser considerada como uma postura a ser seguida nas escolas. “Nesse contexto, pedagogia de projetos era o caminho para evitar a fragmentação do ensino.” (FERNANDES, 2011, p.45)

2.2 ANÍSIO TEIXEIRA E A ESCOLA NOVA

No Brasil, o trabalho por projetos nas escolas chegou com força total juntamente com o movimento da Escola Nova, trazido pelo educador Lourenço Filho e por Anísio Teixeira, escritor e também educador, e um dos maiores seguidores de Dewey neste país (FERNANDES, 2011, p.45), e, por esta razão, objeto de uma breve análise sobre sua contribuição para a transformação da educação nacional.

A partir de uma identificação com as ideias de John Dewey, Teixeira foi além do campo teórico, colocando em prática o que acreditava ser o melhor para o ensino nas escolas brasileiras. De acordo com CORDEIRO (2001), ele acreditava que o desenvolvimento social e pessoal era fruto de uma boa educação e, como um liberal, em sua visão, a consequência seria a ascensão social dos alunos. Mas, para além desta concepção, os ideais da Escola Nova vieram para modernizar de vez o ensino com novas abordagens feitas dentro das escolas.

É na década de 30, com a Revolução⁹, que os escola-novistas enxergaram a possibilidade de mudar o ensino do país. Mais precisamente, em 1932, quando lançaram o “Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação” (PARDIM; SOUZA), que abordava suas propostas educacionais, onde, entre elas, estão seus pontos básicos:

A “revisão crítica” dos meios tradicionais do ensino, nos quais a individualidade não era fator de preocupação; Inclusão de fatores históricos e culturais da vida social na formação educacional; A utilização dos novos conhecimentos da biologia e da psicologia para que o educador estabeleça os estágios de maturação do indivíduo na infância, assim como o desenvolvimento de sua capacidade individual; E a transferência da responsabilidade da ação educadora da família e da Igreja para a Escola, como forma de amenizar as diferenças sociais e culturais existentes entre os diversos grupos e, juntamente com isso, a responsabilização do Estado pela educação do indivíduo. (LAMEGO, 1996 apud PARDIM; SOUZA)

Na década de 50 o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, na Bahia, foi inaugurado por Anísio Teixeira, e onde ele pode, efetivamente, colocar em prática toda sua vasta teorização a respeito da pedagogia de projetos e de seus desejos enquanto integrante do movimento Escola Nova. “O desenvolvimento de lideranças, o fortalecimento de autoestima, a caracterização das potencialidades, o trabalho diversificado e independente eram responsáveis pelo sucesso de desempenho dos alunos” (CORDEIRO, 2001). Inspirando, assim, sistemas educacionais por todo país, como a criação dos CIEPS¹⁰ e CIACS¹¹, e iniciando um processo de mudanças que vê resultados até hoje.

2.3 CONSTRUTIVISMO

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial o trabalho por projetos estagnou dando lugar a uma educação mais tradicionalista, retornando apenas na década de 60, mas

⁹ A Revolução de 30 desafiou o domínio de oligarquias poderosas, que eram formadas por fazendeiros e industriais influentes e organizados em torno do Partido Republicano Paulista, pondo fim, com a vitória, à estas oligarquias e à Primeira República e levando Getúlio Vargas à presidência do país (PRIORE; VENANCIO, 2010, p.248-249).

¹⁰ Centros Integrados de Educação Pública, implantados no Rio de Janeiro durante os governos de Leonel Brizola (1983 a 1987 e 1991 a 1994), tendo Darcy Ribeiro como autor do projeto educacional.

¹¹ Centros Integrados de Atendimento à Criança, instituídos em 1991 no governo Collor, e inspirados nos CIEPS.

tendo seu auge em 1980, coincidindo com o auge do Construtivismo. Voltando a ter importância a construção do conhecimento por parte do aluno, visando a formação de sua autonomia (FERNANDES, 2011, p.46).

O Construtivismo é uma teoria do conhecimento fundada por Jean Piaget¹² a partir de suas pesquisas no campo da pedagogia e da psicologia. Segundo o pensamento construtivista, o saber faz parte de um processo de construção através da troca de informações e experiências, de acordo com BECKER (1994, p.88), “o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado”.

Para Piaget, a contradição é uma maneira do indivíduo formar suas próprias ideias e argumentos, necessitando dos conflitos com outros para que seja capaz de formular opiniões. Segundo FREIRE (1993, p.164), “estudar, estudamos, conversando sozinhos com o nosso outro, mas construir conhecimento é no grupo que se dá”.

O que Piaget e os pós-piagetianos defendem é que esta faculdade de julgar, pensar, argumentar é uma *potencialidade* que precisa ser desenvolvida no decorrer da vida. O Construtivismo se encaixa nesta lógica. A construção que se dará, o que a criança fará desta faculdade potencial, visa chegar aos patamares mais elevados desta competência: isto é pensar logicamente, julgar o certo e o errado, julgar o belo e o feio e argumentar com outros num esforço de reciprocidade, de transmissão de ideias, de compreensão do que diz o outro. (FREITAG, 1993, p.27-28)

Logo, vemos que, tanto a Pedagogia de Projetos como a corrente Construtivista são práticas que vêm na educação um sistema insatisfatório. Nas duas abordagens de ensino a contextualização de fatos cotidianos da vida dos indivíduos é levada em consideração, associando-os aos conteúdos curriculares. Fazem do aluno um ser responsável por suas descobertas e aprendizagens e do professor, não mais um transmissor de conhecimentos, mas um mediador das propostas e problemáticas criadas em sala de aula.

¹² Suíço, biólogo por formação e especializado em psicologia infantil, viveu de 1896 a 1980, e “dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança” (<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>).

Suas concepções e conhecimentos prévios são levantados e analisados para que o educador possa problematizá-los e oferecer-lhes desafios que os façam avançar, atingindo o processo de equilíbrio/desequilíbrio que é a base do Construtivismo e ao mesmo tempo da Pedagogia de Projetos (MOURA, 2010).

2.4 TRABALHO COM PROJETOS – UMA IDEIA COLOCADA EM PRÁTICA

“Na década de 1990, se estabelece no Brasil o trabalho com projetos com o objetivo de repensar as teorias e as práticas educativas como um caminho para reorganizar o cotidiano escolar” (FERNANDES, 2011, p.46). E, como aconteceu em outros países, como Portugal e Espanha¹³, esta prática pedagógica começou a ser trabalhada seguindo suas características, demarcando um processo de mudança que se estende até hoje.

2.4.1 Características, funcionalidades e objetivos

A Pedagogia de Projetos aparece como um meio para uma mudança na educação através do envolvimento de professores e alunos no processo de desenvolvimento e prática do que será trabalhado em sala de aula. Sempre devendo respeitar os interesses e necessidades dos educandos. É um ensino que supera a teorização, com uma abordagem diária, trabalhada, experimentada, mudando de acordo com a prática em sala de aula. Devido ao fato do projeto trabalhar com as reações dos educandos à aprendizagem, e, cada um, cada turma reagirá de uma maneira.

A função do projeto é tratar com importância as informações recebidas, tornando-as significativas e possíveis de serem utilizadas na prática. A função do professor deixa de ser a de transmitir os conhecimentos, que devem ser descobertos em conjunto e a partir de discussões. Cada projeto tratará as informações de acordo com a necessidade de seus alunos. É imprescindível, então, que o educador ensine de maneira que o aluno aprenda e entenda o porquê de tal aprendizado,

¹³ Com exemplos bem sucedidos de escolas que trabalham com projetos e são referências de estudos e análises, como a Escola da Ponte, em São Tomé de Negreiros, e a Escola Pompeu Fabra, em Barcelona.

o aluno que compreende o valor do que está aprendendo desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem. Assim, o professor planeja as atividades educativas a partir de propostas de desenvolvimento de projetos com caráter de ações ou realizações com objetivos concretos e reais. (HERNÁNDEZ, 1998, p.56)

Fazendo com que seja coerente, para o estudante, a relação entre o que é aprendido na escola e o que ocorre na realidade em seu cotidiano. Vendo na interdisciplinaridade a amplitude do ensino, uma união para descobertas e aprendizagens e, segundo HERNÁNDEZ; VENTURA (1998, p.40), ser algo mais que a soma de matérias em torno de um tema.

Os conteúdos curriculares continuam a ser trabalhados normalmente nas escolas, porém de uma maneira que vá além da transmissão de conteúdo, “uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação” (MOURA, 2010). Ou seja, a formação dos alunos através dos conteúdos regulares deve ser mantida, visto que é uma preparação para suas futuras vidas profissionais. Há também, a preocupação com o ensino de valores éticos, de extrema importância para a vida social dos indivíduos.

Nos projetos, o currículo é estudado por temas de trabalho e a aprendizagem se dá de forma significativa, seguindo na busca pelas temáticas que sejam relevantes para a vida e interesse dos alunos. Isso ocorre porque o aluno vai além da execução de tarefas, ele é, na verdade, um participante ativo, tomando decisões em conjunto e guiando suas pesquisas. Qualquer tema pode ser trabalhado, desde que este seja escolhido através de discussões entre os membros da escola, baseado no saber inerente e nos argumentos apresentados por cada um.

Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é *favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o*

tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.61, grifos do autor).

Como dito no item 2.1, este trabalho não é considerado um método, pois o uso de métodos significa ter objetivos e conteúdos pré-determinados e pré-fixados (MOURA, 2010). E o uso de projetos possui um percurso que não é, e nem deve ser, fixo, pois, ao longo do trabalho, é preciso muitas vezes reformular diretrizes à medida que novos questionamentos vão surgindo.

2.4.2 Práticas, etapas e formas de abordagem

O trabalho nas escolas a partir do uso de projetos se dá de forma natural e de acordo com o tempo necessário a cada turma para que se chegue, ao final, à escolha do tema ideal para que a aprendizagem ocorra de maneira que aprendam por meio de pesquisas e de que fixem este aprendizado. As atividades exercidas por professores e alunos sofrem modificações para que o trabalho se adeque à turma e ao tema, de acordo com cada projeto.

“Numa concepção sobre a relação de ensino e aprendizagem como a que sustenta o trabalho por Projetos, as três fases da prática docente – planejamento, ação e avaliação – não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.91). Detalharemos a seguir cada um desses passos, porém, para melhor exposição do processo.

O primeiro passo é de responsabilidade de todos envolvidos na comunidade escolar, é a escolha do tema que será trabalhado. Devendo este estar de alguma forma relacionado à realidade dos alunos, desde problemas enfrentados por eles na sociedade à qual pertencem até eventos de grande representatividade que atinjam a todos igualmente ou de alguma maneira.

Durante o processo de escolha por uma temática, há a problematização desta através de discussões que envolvem alunos e professores. Os alunos falam ou expressam de diversas maneiras, pode ser inclusive através de desenhos ou textos, tudo o que sabem e pensam sobre o tema escolhido, o professor deve reunir informações e detectar o que “sabem, o que querem saber e como poderão saber” (MOURA, 2010). Após a escolha, esta deve ser divulgada em local visível da escola, para que as famílias dos alunos saibam qual é o objeto de estudo daquele projeto, sendo, assim, incluídos como copartícipes.

Parte-se, então, para a fase do desenvolvimento, que é a criação de estratégias para a busca das respostas às perguntas surgidas na etapa anterior, com a criação, pelos educadores, de situações que coloquem os alunos em conflito com as hipóteses antes dadas.

(...) é preciso que criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos ou grandes grupos para as pesquisas, a socialização do conhecimento através de trocas de informações, vivências, debates, leituras, sessões de vídeos, entrevistas, visitas a espaços fora da escola e convites a especialistas no tema em questão. (IDEM)

Na Pedagogia de Projetos, como já se sabe, o professor deixa o papel de transmissor em sala de aula, mas sua presença ainda é de extrema relevância. É ele quem guia os estudantes por onde seguir nas pesquisas e na busca inicial dos materiais. É de sua responsabilidade, também, mostrar ao grupo seu desenvolvimento e transformar as referências encontradas em materiais de aprendizagem, focando na criticidade e na reflexão. “A riqueza do projeto depende mais da comunicação em sala de aula do que da quantidade de conteúdos” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.71).

A aplicação vem como próximo passo no sentido de que os alunos se sintam, neste momento, aptos a aplicar o que foi aprendido na escola, e a forma com que isso se deu, em suas realidades, nas experiências do dia-a-dia. Colocando em prática exercícios feitos em sala de aula por mediação do professor, que explica a funcionalidade daquele projeto, associando os conteúdos trabalhados a situações rotineiras. Basta saber que um dos grandes intuítos desta pedagogia é fazer brotar nas crianças e jovens o entendimento de que

são sujeitos capazes de agir e modificar diversas situações através de suas capacidades de conhecimento, análise, conclusão e argumentação.

Por último, mas não apenas no final do processo, tem-se a avaliação. Segundo Hernández e Ventura (1998, p.85), esta tem por objetivo responder às seguintes perguntas: “O aluno está realizando uma aprendizagem significativa?” e “Está aprendendo a aprender ou o que se pretende ensinar?”.

O fato de fazer parte de todo o período é de extrema importância para o caminho do próprio aluno, já que, primeiramente, a avaliação perde o peso de vir com data marcada, tirando dos estudantes a responsabilidade de estudar/decorar conceitos de tempos em tempos para provas ou testes. Outro fato relevante que mostra a importância deste modelo é que os próprios alunos sabem, ao longo do processo, seus avanços e as possibilidades de irem além do caminho que estão seguindo, “é importante que eles possam ser críticos de seu desempenho e de sua capacidade de trabalhar harmoniosamente em grupo” (ANTUNES, 2010, p.52). E, claro, os educadores concluem se estão seguindo rumo ao que foi discutido inicialmente como finalidade daquele projeto.

A avaliação vai além de um processo para saber se os alunos memorizaram o que lhes foi ensinado. É importante, para os professores, entender os educandos estão acompanhando o percurso do trabalho e se caminham em direção ao objetivo discutido por eles inicialmente.

Um portfólio, que segundo o dicionário (PRIBERAM¹⁴), é um documento com registro individual de habilitações ou experiências, é construído por cada aluno, sendo a representação de um documento sobre os passos do trabalho realizado. Nele estão os caminhos de suas pesquisas, representados da maneira que melhor convier a cada um, ilustrações, textos, imagens, tabelas, fotografias, gráficos, bibliografia pesquisada, o que representar melhor os estudos sobre aquele tema. Este, então, será, ao longo do projeto usado para avaliar a trajetória dos estudantes. “É interessante destacar que a criação do portfólio, por si só, não garante um processo de avaliação significativo. É preciso que se discutam seus usos e funções” (MOURA, 2010), voltando-se sempre para a evolução no aprendizado dos alunos.

¹⁴<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=portefolio>

Quando há a utilização de provas, como conclusão da avaliação de um projeto, estas têm como intuito entender como o alunado formou seus conhecimentos sobre o tema – não se espera deles uma resposta pronta, mas uma coerência entre os objetivos propostos para o projeto, as pesquisas e as discussões em sala de aula com as respostas dadas em cada questão. Os erros são vistos como falhas no processo de tratamento da informação ao longo do trabalho. Logo, “os conteúdos sobre os quais se avaliam os alunos devem estar relacionados com as estratégias de aprendizagem e com os procedimentos relacionais trabalhados no Projeto” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.138).

2.5 OS PROJETOS E A GLOBALIZAÇÃO

A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, e também uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea (IBDEM, p.45).

O conteúdo ensinado, além das temáticas de disciplinas regulares, tem um enfoque global¹⁵, saindo somente do ambiente escolar para encontrar problemas reais a serem discutidos. Em uma sociedade globalizada, que vive um processo de modificação contínuo, o ensino de caráter global faz do aluno um indivíduo crítico de sua realidade, participante ativo das questões cotidianas e possuidor de capacidade de questionamento e argumentação, necessárias para a convivência com o outro.

Segundo HALL (2006, p.67), a globalização se refere aos processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado. É esta interconexão que a Pedagogia de Projetos busca, inicialmente, nas escolas, procurando “relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.47).

¹⁵ Através das noções de pluridisciplinaridade, ensino integrado, interdisciplinaridade. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, P.48)

O processo de globalização chegou aos dias de hoje de forma crescente, levando seus conceitos e transformações como algo inerente a todos. E tendo em suas conexões, cada vez mais instantâneas, entre indivíduos, sua principal característica. Uma evolução que deve ser acompanhada por todos os setores da sociedade, começando por onde se aprende a formar relações e construir informações, na escola.

O objetivo da aprendizagem, na perspectiva de Bruner¹⁶, deve, além de propiciar o prazer do domínio, ser útil no presente e no futuro, permitindo avançar seja pela transferência específica, isto é, da aplicação do aprendido em situações semelhantes, seja pela geral, de princípios e atitudes em campos vizinhos. Esta transferência é essencial e deveria estar no âmago do processo educativo, levando ao contínuo aprofundamento e ampliação do saber. Contudo, só o domínio dos princípios fundamentais não é suficiente. É preciso também desenvolver atitudes frente à investigação, acreditar na possibilidade de utilizar o conhecimento para descobrir regularidades e semelhanças entre ideias (LEME, 2011, p.36).

Sendo assim, nota-se a contribuição significativa do trabalho por projetos como uma prática globalizadora frente ao um mundo globalizado, fornecendo subsídios para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno (MOURA, 2010).

¹⁶ Psicólogo norte americano, educador e pesquisador de processos, como o de ensino-aprendizagem.

3. ESCOLA NOSSA: UM ESTUDO DE CASO

A Escola Nossa, localizada no bairro de Pendotiba, em Niterói, foi escolhida para o presente estudo pela sua abordagem de educação, desde o ensino infantil até o 9º ano do ensino fundamental. É uma escola, criada em 1987, por pais e professores e que, ainda hoje, é coordenada por uma associação que se reúne periodicamente para discutir assuntos relacionados à educação de seus filhos e alunos.

O trabalho com projetos, a valorização das artes e da cultura, aliados a um intenso trabalho de debates e questionamentos entre todos os membros da escola, fez com que a pesquisa se direcionasse para esta instituição, com o intuito de entender melhor os caminhos e os objetivos propostos e alcançados pela equipe pedagógica.

Aqui educação é um processo compartilhado. Para que isso se concretize, a proximidade é fundamental. Proximidade entre os alunos, para a valorização do trabalho coletivo; proximidade entre estudantes e professores, em nome do incentivo a um aluno-sujeito do processo de construção do conhecimento; proximidade entre professores e a escola, para incentivar a criatividade e a autonomia de nossos profissionais; e, finalmente, proximidade entre os pais e a instituição, em nome de uma educação democrática e transparente. (SITE ESCOLA NOSSA)

3.1 REALIZAÇÃO DO ESTUDO

O recorte de pesquisa dentro da Escola Nossa foi o Ensino Fundamental I, que compreende as turmas de 1º a 5º anos, e crianças com idade média entre 6 e 11 anos. Isso porque são séries onde ainda há um maior espaço para trabalhos e discussões artístico-culturais, pois é o momento em que os alunos passam pela formação de seus gostos, atitudes e de opiniões. Onde o estímulo à criação e a criatividade é fundamental para a construção de ideais e objetivos futuros.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁷ de 1ª a 4ª série,

a contribuição da escola, portanto, é a de desenvolver um projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Um projeto pedagógico com esse objetivo poderá ser orientado por três grandes diretrizes:

- posicionar-se em relação às questões sociais e interpretar a tarefa educativa como uma intervenção na realidade no momento presente;
- não tratar os valores apenas como conceitos ideais;
- incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar (BRASIL, 1997, p.24).

Foram feitas duas visitas à escola, a primeira para conhecer o funcionamento do colégio e ter contato com a responsável pela coordenação pedagógica do Ensino Fundamental I. Houve uma conversa com a coordenadora, que apresentou a estrutura física e curricular da Escola Nossa, permitindo que as dúvidas iniciais fossem sanadas, e confirmando que era o lugar e o segmento ideais para a realização do estudo.

A segunda visita foi agendada e as professoras já estariam cientes e preparadas para que pudessem auxiliar na pesquisa respondendo a alguns questionamentos sobre o ensino na escola. Esta pesquisa foi realizada apenas com as professoras regulares do 2º e 5º anos, com o intuito de recolher informações de duas turmas diferentes, tendo a maior diferença de idade e conteúdo possíveis, dentro do Fundamental I¹⁸. Assim, poderia ser obtida uma amostra significativa deste segmento.

Não foi possível o acompanhamento das aulas, devido a época do ano, final do primeiro semestre, onde as aulas estavam voltadas para as avaliações que precedem o recesso no mês de julho. Mas, em um momento do dia, a professora e dois alunos do 2º ano me apresentaram sua sala de aula, explicando o significado de cada trabalho exposto no mural. Nesse momento as crianças se mostraram bastante autônomas, entendiam sobre o que falavam e a finalidade de tudo que haviam produzido. A conversa, com perguntas pré-

¹⁷Os chamados PCNs são referenciais de padronização do ensino no país, divulgados pelo MEC (Ministério da Educação) no ano de 1996.

¹⁸O 1º ano, nesse caso, não foi estudado, pelo fato de ser uma fase de transição, principalmente para os alunos, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

estabelecidas, foi feita ali mesmo, primeiro com os alunos, com a presença da professora e, depois, somente com a professora.

Na sala do 5º ano estava somente a professora. Foi a sala que me foi apresentada durante minha primeira visita à escola, e possuía as mesmas características da anterior, com relação a exposição dos trabalhos dos alunos nas paredes. Propositalmente, para recolher informações sobre os mesmo questionamentos em séries diferentes, as mesmas perguntas foram usadas como base para as entrevistas com as duas professoras citadas.

As crianças retornaram à sala, da aula de teatro, e duas foram escolhidas pela professora para que fôssemos conversar. Sentados em um dos muitos espaços ao ar livre, com bancos de madeira e área verde, falamos sobre os mesmos temas abordados com os alunos da outra turma. Foi uma conversa individual, mas com a presença dos dois a todo momento, um deles falava e o outro participava ouvindo e, algumas vezes, concordando com determinadas falas.

Uma entrevista com a coordenadora também foi realizada, baseada em nosso primeiro encontro. A respeito do que não havia ficado totalmente claro ou o que ainda precisava acrescentar para se chegar a uma conclusão mais completa.

Por fim, na sala de artes, enquanto eram confeccionados livros para um dos projetos, “Livro Artesanal”, com a presença da coordenadora, de uma professora, mais as professoras de artes e a de teatro e de duas alunas do 5º ano, houve uma conversa com a professora de artes, que expôs suas opiniões a respeito dos meus questionamentos. Porém, pela falta de tempo, somada às tarefas daquele projeto que precisavam ser finalizadas, foi acordado que nossa conversa terminaria via internet, através da troca de e-mails.

Para complementar os dados da pesquisa, um questionário foi enviado por e-mail para ex-alunos da Escola Nossa, que cursaram o Ensino Fundamental I no colégio em diferentes anos, com o intuito de entender como, hoje, enxergam a formação que tiveram, e as consequências desta. Enriquecendo o estudo, graças a depoimentos que nos fazem ver a escola sob a perspectiva de quem já está fora dela há algum tempo, e reconhece o que lhes foi transmitido, anos depois, como disse uma ex-aluna:

O nome da escola é Escola Nossa e não é a toa, não existia ninguém para dar ordens específicas, pois quem fazia a escola eram os alunos. Eu via muito o aprendizado na Escola Nossa como uma troca de sabedorias, os professores ensinavam, nós aprendíamos, mas também tínhamos muito o que ensinar e opinar. Hoje posso ver que isso me ajudou muito a trabalhar em grupos, me colocar frente aos problemas, como resolvê-los, ser educada, saber como lidar, como falar e o que, na minha opinião, é o mais importante, me ajudou a desenvolver autonomia. (A.N.)

Em todas as entrevistas foi enfatizado o fato de que o segmento abordado seria o Fundamental I, bem como o enfoque das pesquisas sobre a escola. Logo, as respostas e características apresentadas sobre a Escola Nossa serão relacionados a este segmento. Quando houver citações a respeito de outros ou da escola como um todo, estes serão identificados.

3.2 A ESCOLA

Toda arte é filha do seu tempo. Está inserida em uma época, em um lugar, no seio da cultura. E, ao mesmo tempo, ao produzir arte você se constrói enquanto sujeito, enquanto humanidade. A reflexão entre arte e cultura é feita no processo da aula, é ela que dá a liga na educação estética (...). Podemos ainda, nos projetos, valorizar e proporcionar vivências com as nossas tradições (LISIANE, PROFESSORA DE ARTES).

É, resumidamente, esta a característica fundamental da Escola Nossa, a utilização de arte e cultura além dos pinceis, dos livros e das teorias, para a construção de sujeitos autônomos e conscientes do seu lugar na sociedade. “A gente inspira a nossa inspiração e cada vez vai aprendendo mais sobre a arte e coisas legais sobre a vida. A gente desenha e tem uma certa expressão”, disse, seguramente, uma aluna do 2º ano.

A Escola Nossa é um ambiente agradável, que proporciona a integração de todos em seu espaço, e a presença das crianças e dos membros da escola é constante nas partes comuns a todos. As salas de aula são pequenas casas coloridas espalhadas por um terreno amplo, com uma grande área verde ao redor, e a localização física do 1º ano do Fundamental é intermediária, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental,

“suavizando as grandes transformações por que passam seus alunos na transição entre um segmento e outro” (SITE ESCOLA NOSSA).

Notei que os alunos se dirigem por conta própria à secretaria para resolver seus problemas, quaisquer que sejam. E que, entre uma aula e outra, quando mudam de ambiente, vindos de uma aula regular para uma especializada¹⁹, por exemplo, se dirigem sozinhos para seu destino, sem desvios ou confusões.

Não há a obrigatoriedade do uso de uniformes, todos são livres para usar o que lhes deixa confortável. Um fato interessante que ocorreu, quando a turma de 5º ano voltava da aula de teatro para uma das aulas regulares, uma das alunas entrou em sala caracterizada de Emília, personagem a qual interpretará na encenação do Sítio do Pica-Pau Amarelo²⁰, e assim permaneceu durante a aula que se iniciou, sem que causasse estranhamento para os outros alunos ou para a professora.

Existe, claramente, uma relação de troca entre todos, e para manter esta relação, os conteúdos curriculares são trabalhados através de projetos, como explica Marize, coordenadora pedagógica do Fundamental I,

A escola tem um projeto anual, que isso é pensado entre a equipe pedagógica da escola. A escola tem um conselho pedagógico que tem um representante de cada segmento, do segmento do Fundamental I, do segmento do Fundamental II, da Educação Infantil, dos professores especializados, direção, coordenação, orientação. Então é um conselho pedagógico, que é a instância de decisões da escola. Nesse caso as sugestões, que às vezes até partem dos próprios professores, isso é levado pra esse conselho e lá se pensa num projeto, que é o projeto anual, que é o fio condutor até dos outros projetos. Então, na escola a gente trabalha com esse projeto anual, cada segmento também tem um projeto e cada turma também tem seus projetos (MARIZE, COORDENADORA FUNDAMENTAL I).

Este plano de trabalho, por meio dos projetos, se insere anualmente no currículo proposto pela escola, conceituando-o como

¹⁹ Aulas complementares, como artes, teatro, música, biblioteca e informática têm seus espaços próprios.

²⁰ A apresentação de uma peça de teatro é um dos projetos da escola para o 5º ano. Ocorre todos os anos e cada ano com uma temática diferente.

um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais. (...) Na ideia de currículo como práxis mais se reforça a interdependência do processo de desenvolvimento do currículo, compreendido como uma problemática e visto como um percurso em que professores, alunos pais e outros actores da comunidade educativa têm a liberdade para negociar e determinar os conteúdos curriculares (...) já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva (PACHECO, 2005, p.33-44).

Neste sentido,

O currículo do Ensino Fundamental prioriza o desenvolvimento amplo do aluno, estimulando todas as suas potencialidades. Além das disciplinas curriculares convencionais, nossos alunos participam de atividades teatrais e musicais e aprendem Culinária. Tais opções são guiadas por estudos nas áreas de Pedagogia e Neurociência que indicam a importância dessas atividades para o desenvolvimento cognitivo da criança. Tudo isso se concretiza no currículo através de uma perspectiva interdisciplinar e de uma forma de avaliação que inclui a pluralidade de linguagens, avaliações processuais e um número maior de atividades mensuradas, dando diversas chances ao aluno de retomar os objetivos propostos (SITE ESCOLA NOSSA).

No currículo é inserido o que está estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, da mesma maneira que deve ocorrer em todas as escolas. A diferença, aqui, é a forma com que o aluno aprende este conteúdo programático,

não adianta, porque daqui eles vão sair e vão lá pra fora. Então a gente não pode viver num mundo, sabendo que lá fora as coisas são bem diferentes. Eu acho que é tudo um pouco, é um equilíbrio (...). E daí você vai inserindo o que você precisa naquele momento, até como conteúdo, buscando bons textos para se trabalhar uma simples interpretação, mas dentro do que você acredita como proposta e filosofia da escola (SANDRA, PROFESSORA DO 5º ANO).

Se a escola quer construir um cidadão responsável, que deseja mudar uma sociedade, mudar o mundo, tornando a sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária, ele não pode esquecer de nada disso, tem que ver o que fizeram, o que fazemos e o que deveremos fazer, de maneira geral, olhando para todos os lados. Então eu acho que a escola tem que se preocupar com esse cidadão que está formando, e, é óbvio, levando essas informações, essas vivências, essas experiências (...) pra chegar a esse cidadão consciente que a gente quer (MARIZE, COORDENADORA FUNDAMENTAL I),

sem que seja necessário tolher este aluno de sua expressão e de questionamentos que vão além do que está na cartilha do MEC.

O que acho que pode ter sido diferente na minha educação é que não foi uma formação engessada, focada nas matérias convencionais. A arte abre o nosso olhar sobre os temas e nos permite às experiências, sentir o mundo de forma mais ampla que a relação aluno livro ou aluno professor. Acho que a arte permite que a gente descubra sensações, envolva sentimento no tema trabalhado, o que eu acho que não é possível num sistema em que o professor despeja informações e as crianças tem que absorver (L.N., EX-ALUNA).

Já o ensino, de artes, em si, envolve diferentes questões, pois há

arte enquanto metodologia: o ensino através da arte proposto por Hebert Read, como linguagem expressiva. E Arte como disciplina do currículo comum no ensino básico, que foi regulamentada, muito recentemente, na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (...) Embora o texto da lei seja claro quanto a sua obrigatoriedade, com professor licenciado em artes visuais, teatro, música ou dança, não especifica em quais séries e nem a carga horária correspondente. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), há a sugestão de dois tempos semanais, mas fica a cargo das secretarias (municipais e estaduais) estabelecer a carga horária em cada segmento. (...) A Escola Nossa, no ensino fundamental I, adota dois tempos semanais, mas com linguagens diferentes, um tempo para cada linguagem. Teatro e música no 1º ano. E artes visuais e teatro, do 2º ao 5º ano (LISIANE, PROFESSORA DE ARTES).

As atividades complementares, além das convencionais de sala de aula, são organizadas pela equipe pedagógica durante todo o processo de aprendizagem. Há um estímulo à criação, ao debate, e à reflexão acerca da cultura, da realidade, do passado histórico e de bases para a formação do futuro, não só durante processos lúdicos ou em aulas de artes e teatro, como se depreende da seguinte fala:

O contexto, por exemplo, da cultura indígena, a gente não faz aquela abordagem normal, a gente pega imagens, pesquisas, cria artes e observa. Alguma tribo vem aqui, fala do artesanato, observa-se a cultura deles, não aqueles fatos históricos por ensinar, a gente tenta conhecer a cultura do índio. (...) e sempre com o intuito de pesquisa. Até se eles trazem alguma coisa que a gente mesmo desconhece, tentamos pesquisar e ir atrás. Lógico que a gente tem um currículo inteiro pra seguir e vamos tentando adaptar aquilo ao currículo. "O que eu posso pegar desse quadro ou desse livro que tem a ver com meu currículo?" Ai fazemos uma

atividade dentro daquele contexto, que falamos que é transdisciplinar, que vai além das disciplinas que somos obrigados a dar por causa do MEC, a gente tem que cumprir, fazemos então a interdisciplinaridade, mas também a *trans*, que é ultrapassar aquelas barreiras da escola pra gente encontrar meios de trazer esses questionamentos, a criticidade deles (CECÍLIA, PROFESSORA DO 2º ANO).

E a declaração da professora do 5º ano complementa esta ideia da reflexão sobre cultura dentro da escola, quando cita que

a proposta da escola em trabalhar projetos facilita muito, porque a gente tem uma abrangência maior de temas. Trabalhamos assim, não necessariamente a gente para pra falar sobre isso, mas a gente, dentro de um contexto, analisa sim essas questões. (...) sempre ligando tudo a todo momento, o trabalho com artes, tem o trabalho de teatro, então está sempre a 100 por hora (SANDRA, PROFESSORA DO 5º ANO).

A participação dos alunos em classe e nas propostas da escola facilita muito as discussões acerca da cultura, que, de forma geral, norteia toda a temática do ensino. Fazendo com que os estudantes sejam, também, responsáveis pelo seu aprendizado, tanto dentro como fora da escola, com a prática desta em estimular a busca por novos conhecimentos baseados nas vivências de cada um, visto que

O aluno, submetido a um ensino arbitrário e descontextualizado não acreditará no poder de seu pensamento para descobrir relações e tirar conclusões válidas e se tornará passivo e dependente, ao invés de ativo e autônomo, capaz de aprender fora da escola (LEME, 2011, p.57-58).

A autonomia dada às crianças é vista em diferentes instâncias da escola, desde os momentos em que se reúnem para decisões a respeito dos caminhos a serem seguidos nas atividades de sala de aula, até nas horas de descontração em festas e eventos, por exemplo.

Uma das coisas que diferia a Escola Nossa das demais escolas é o fato de o conselho de classe ser dividido em duas etapas: a primeira na presença dos alunos e a segunda somente com pais e professores. Acredito que dessa forma, o corpo docente consegue ouvir as reclamações e elogios dos alunos, melhorando o convívio e nos fazendo sentir que podemos mudar detalhes para que o combinado atenda às necessidades de todos, alunos, pais e professores. Além

disso, nenhuma decisão, desde a escolha de sentar em lugares pré-definidos em sala até a brincadeira da barraca da festa junina, era tomada sem que a opinião dos alunos fosse ouvida (C.M., EX-ALUNA).

Este foi o relato de uma ex-aluna, que há mais de dez anos terminou o Fundamental I. Mas o fato é que esta atividade constante dos estudantes, não como meros ouvintes das aulas, ainda permanece,

como que nas manifestações que estão acontecendo, as pessoas foram trazendo coisas e ela (a professora) resolveu fazer um debate, ela trouxe vídeo e várias coisas pra gente poder falar sobre as manifestações. (...) quando uma pessoa trás alguma coisa interessante de casa (...) a gente começa falar, falar, e a aula muda inteira (ALUNO D, 5º ANO).

A professora do 5º ano acredita que, como todos têm voz dentro da escola, é algo trabalhoso, mas prazeroso também, pois

tudo é avaliado, tudo é repartido, tudo tem colaboração de todos, tem envolvimento, produções de texto... também é uma prática diária do nosso trabalho. Até as correções, corrigir em dupla, corrigir em grupo, ai ver quem errou, quem não errou, quantos números de acertos, pra eu até ter uma noção de como está rolando aquele processo, se teve dúvida, então, assim, também é uma prática diária. Ainda mais o quinto ano que tem também a questão do teatro né? Que eles apresentam a peça no final do ano, que é um projeto do quinto ano, então eles estão, a todo o momento, muito unidos. A gente trabalha muito essa questão, é muito difícil a questão do individual aqui (SANDRA, PROFESSORA 5º ANO).

Esta questão do individualismo (não da individualidade, que é muito respeitada em cada um) é outro ponto trabalhado pela escola, com as constantes atividades em grupo, de compartilhamento de espaço, opiniões e conteúdos. E é uma característica que se nota claramente em todas as turmas, em consonância com o que afirma Leme:

tendo em vista que a aprendizagem humana se dá na interação com o outro, graças à linguagem e à intersubjetividade, a educação deve maximizar essa característica, evitando centralizar a obtenção de conhecimento em uma única

figura, como o professor, observando-se as peculiaridades do saber a ser construído (LEME, 2011, p.40).

Segundo a professora Cecília, do 2º ano, “eles estão sempre em pequenos grupos ou em duplas, no mínimo, nunca são atividades individualizadas.” A sala em que estávamos, por exemplo, tinha a disposição das cadeiras em formato da letra u e, ainda de acordo com ela, sempre está organizada desta forma

ou em círculo, sempre pra troca de ideias. Sempre de uma forma para que todos possam olhar pra todos, nunca enfileirada e o professor aqui na frente, mal a gente senta assim na frente, a gente senta às vezes, bota aqui pro cantinho, que a gente nem quer que eles vejam o professor como aquele que sabe tudo e eles não sabem nada. Então, geralmente, tem essa disposição. A mais formal, perto do tradicional são duplas enfileiradas de frente, quando tem alguma coisa que eles precisam copiar, que fica melhor pra cópia deles. (...) a gente procura livros que estejam mais atualizados com essa forma de ensinar. E também, às vezes, trazem muitas coisas interessantes até de como podemos relacionar a arte com o material concreto, e a gente tenta utilizar o máximo e eles sempre em pequenos grupos trocando ideias e compartilhando (CECÍLIA, PROFESSORA 2º ANO).

Nas aulas de artes, música e teatro a abordagem aos alunos acompanha a proposta da escola como um todo, e é onde há a possibilidade maior de percepção concreta do que é trabalhado, através da visualização de produções artístico-culturais das crianças.

Percebo que cada vez mais nesta sociedade consumista, frenética, instantânea, o aluno tem mais dificuldade de se concentrar, elaborar seu trabalho, de fazer a arte final, o acabamento. Mas é papel da escola ser este contraponto da vida: fornecer estímulos e acessos. Ao produzir nos produzimos, é uma via de mão dupla. Nem sempre temos como mensurar. É plantar para colher um dia. No entanto, de modo muito geral, sou feliz com o retorno que tenho dos alunos, especialmente quando, através dos trabalhos, vejo sujeitos críticos, que sabem fazer relações com o mundo. Percebo um amadurecimento no olhar. São crianças criativas (LISIANE, PROFESSORA DE ARTES).

Uma educação cultural nesta escola é apresentada no sentido de construção de cidadãos e de conhecimentos, para que os alunos se tornem capazes de seguir aprimorando-se por conta própria, também fora do ambiente escolar. A estrutura de trabalho com projetos é essencial para esta formação cultural, pois é o fio condutor de todo

ano letivo, e o ponto de partida para a integralização de todas as coordenações, segmentos, séries, disciplinas e membros da escola, para que se pense nos projetos que serão criados a partir deste primeiro. É um trabalho contínuo, que sem a participação de todos não ganharia força e nem daria certo por tanto tempo.

As turmas eram pequenas, todos os professores sabiam o nome de todo mundo, todos os alunos se conheciam e viviam juntos, até mesmo os de séries diferentes, o que ajudava no compartilhamento de ideias e experiências. Outro ponto importante é que não existia um método pré-estabelecido, os alunos se sentiam livres pra darem opiniões a respeito das aulas e do que eles estavam achando (A.N., EX-ALUNA).

Estas turmas reduzidas fazem com que os professores foquem seus trabalhos nos alunos, não nos conteúdos, enxergando-os como indivíduos com seus pontos de vista, gostos e características distintas uns dos outros. Essa proposta aproxima-se, assim, das ideias de Edgar Morin, por exemplo, ao afirmar que

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2004, p.15).

E é onde a Escola Nossa tenta chegar, no conhecimento pleno de seus participantes. Fazendo do autoconhecimento e do entendimento sobre o outro o primeiro passo para que se compreenda a realidade, a cultura e suas produções.

CONCLUSÃO

Procuramos neste trabalho buscar embasamentos acerca de como realizar estudos da cultura nas escolas de ensino fundamental. Tínhamos como hipótese que seria imprescindível a inclusão do estudo da cultura nas escolas e nossa investigação visava entender como tal ensino se daria.

Para realizar tal reflexão, mostrou-se necessário um estudo histórico da questão do ensino de artes e das diretrizes propostas ao longo do século XX para o ensino fundamental no Brasil. Revelou-se também importante conhecer a prática de ensino em escolas. Diante das limitações de tempo e escopo desta monografia, optou-se pela aproximação de apenas uma escola, e foi escolhida uma escola particularmente renomada pela ousadia e pertinência de sua proposta, a Escola Nossa.

As artes, por anos, estiveram afastadas das massas, devido ao seu caráter elitista, do século XIX às primeiras duas décadas do século XX. O ensino artístico estava distante de expressões artísticas nacionais, e enxergava no homem do povo apenas o aprendiz de uma arte voltada ao trabalho manual nas indústrias. Porém, viu-se no movimento modernista, dos anos 20, o início de discussões e práticas em torno de propostas consistentes de mudança na educação, que passa a ser voltada para o aluno, aos seus interesses particulares e ao espontaneísmo da criança, independente de sua condição social.

É interessante notar que exatamente no mesmo espaço de tempo em que, no Brasil, as massas eram afastadas das artes, nos Estados Unidos, John Dewey, inspirador de tantos movimentos pedagógicos que viriam anos depois a serem colocados em prática aqui, já começava seus trabalhos de pesquisa e discussões sobre a importância das atividades de participação dos estudantes nas aulas e do entendimento da essência dos alunos, visando eliminar barreiras de classes, aproximando todos através da educação.

Mas as práticas severas de ensino do início do século passado, respaldadas por leis que visavam o crescimento do país, das produções fabris e de uma formação baseada no conhecimento técnico, se fizeram relevantes para que os entusiastas de uma arte inserida nas escolas, com o intuito de gerar discussões e aprimorar os aspectos cognitivos dos alunos, iniciassem encontros e discussões para a busca desta prática. Em 1921 a

Conferência Interestadual de Ensino Primário tornou pública esta vontade, com a reunião de professores, que basearam suas propostas nos estudos divulgados sobre a Psicologia Pedagógica.

Na década seguinte, baseados em Dewey, os escola-novistas foram além, e divulgaram seu manifesto para uma educação igualitária, que via na escola a grande responsável pela orientação dos indivíduos, por meio do fortalecimento da autoestima e das potencialidades dos alunos. E que foi colocado em prática por volta de 1950, na Bahia, e depois inspirando os chamados CIEPS, de Leonel Brizola.

O movimento de educadores era cada vez maior e a busca por novidades fez crescer os debates, manifestos, reuniões, seminários e congressos que fariam modificações, ao longo dos anos, no processo educacional do país. E que culminariam, nos anos 80 - juntamente com o auge dos ideais construtivistas de Jean Piaget, segundo as quais o indivíduo necessita da interação com o meio físico e social para a formação de seu conhecimento - no grande encontro de professores, realizado em São Paulo, que discutiu valores e mudou os rumos do ensino das artes e do aprimoramento dos educadores. Era a arte-educação, enfim, se fazendo presente nos debates pedagógicos, e considerando o princípio do Construtivismo de construção cognitiva através da troca de experiências, argumentações e julgamentos.

Até que em 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte, seguidos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dois anos antes, *Artes*, finalmente, é considerada uma disciplina obrigatória no currículo das escolas, permitindo uma maior busca por melhorias, baseadas, agora, no que é instituído nos PCNs. Tendo neles objetivos claros do que é almejado no ensino desta matéria, mas deixando, praticamente, em aberto a forma com que se dará. Havendo, no caso do Ensino Fundamental I, por exemplo, um consenso de que haja apenas um tempo semanal para as artes, porém, cada escola pode moldar este funcionamento a sua maneira.

Esta abertura na lei pode ser encarada de forma negativa por alguns, por não haver a obrigatoriedade de uma carga horária pré-estabelecida, mas pode também ser vista como uma maneira das instituições obterem maior autonomia para decidirem os rumos de sua educação. E é baseando-se nesta independência conseguida pelas escolas para criar suas aulas e sua metodologia própria, que se pode caminhar nesta investigação sobre o ensino

pautado na cultura, que vem ganhando forças desde as primeiras movimentações de professores de artes, que procuravam maneiras de ir além das concepções já vigentes.

Uma mudança nestes planejamentos pedagógicos já enraizados também é percebida nas práticas de métodos de ensino diferenciado, como na Pedagogia de Projetos, que se fez presente, efetivamente, no Brasil a partir dos anos 90. Curiosamente, mesmo período em que a legislação nacional se atentou para a importância do aprendizado das artes de forma mais clara e objetiva.

O trabalho por projetos permite que os alunos construam seus conhecimentos a partir dos temas propostos por eles, em conjunto com os professores, e permite que a cultura se insira de forma, quase, integral na prática de ensino/aprendizagem, pois as discussões são pautadas nas questões do dia-a-dia levadas pelos alunos e no que cada um vê de relevante no que está se trabalhando em sala de aula. A educação se dá de forma mais abrangente, e o estudante é avaliado de acordo com seu processo de aprendizagem e se atingiu os objetivos propostos no início do projeto, permitindo que o ensino seja baseado no indivíduo, não no conteúdo.

Foi importante, então, buscar uma escola que atendesse às necessidades deste estudo, agregando o que foi observado e relatado através de entrevistas ao embasamento teórico adquirido. Sendo assim, optamos pela Escola Nossa, por possuir uma proposta educacional voltada ao aluno e ao seu crescimento como sujeito atuante e criativo, com a utilização constante de elementos artísticos e culturais em seu cotidiano.

Na pesquisa realizada na Escola Nossa, que tem na utilização de projetos ao longo do ano letivo uma prática, e no estímulo à participação dos alunos, dentro e fora de sala de aula, uma constante, nota-se que o trabalho é complicado e leva os professores a buscarem ideias e alternativas sempre diferentes para satisfazer a necessidade que estes estudantes têm por novidades. Mas, é um trabalho que vê no resultado final boas respostas ao que se pretendeu, com indivíduos formadores de opiniões e culturalmente aptos a participarem de conversas sobre temas variados.

Logo se percebe que a Pedagogia de Projetos é uma prática que tem na cultura um mecanismo de ensino, presente em toda grade disciplinar e utilizada frequentemente tanto nas atividades lúdicas e artísticas como nas matérias regulares do currículo. Porém,

qualquer trabalho educacional, independente do seu enfoque, é capaz de usar a cultura em sua educação, é preciso, apenas, saber enquadrá-la na proposta de ensino da escola.

A educação através da cultura nas escolas é vista desde o período em que a elite tinha seus privilégios e as massas se viam excluídas, era uma cultura europeia, imposta, e que não levava em consideração a opinião dos alunos, menos ainda dos mais pobres. Tomou-se, então, consciência de que uma cultura imposta, em sala de aula, não era relevante para um sistema de aprendizagem, foi quando as propostas de mudanças ganharam adeptos e espaços de discussão. Percebeu-se que, tanto nas artes como nas disciplinas em geral, a inclusão do aluno abria portas para resultados melhores e mais concretos. Essa inclusão se daria, então, com o estímulo a participação, ao debate, à formação do senso crítico do estudante, fazendo deste, um aprendiz em tempo integral também fora da escola.

No entanto, para que se consiga, efetivamente, a participação dos alunos, é preciso conhecer os indivíduos que formam aquela turma, levar a eles questões baseadas nos contextos socioculturais em que se inserem e, principalmente, levar à sala de aula noções de outras culturas, fazendo dos estudos teóricos, estudos culturais em que, neles, se insiram informações relevantes para conhecimentos acerca de determinado assunto. Pois é a partir do enriquecimento do ensino, com a cultura sendo levada para as salas de aula, que os estudantes são chamados ao interesse por estudos diferenciados, por levarem para a escola novas opções de temas a serem abordados e pesquisas a serem feitas.

Vendo o processo de educação dentro das escolas como um marco para a construção de indivíduos autônomos e formadores de opiniões, e entendendo que

a cultura é constituída pelos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2004, p.56),

a “educação cultural” torna-se importante para a formação do senso crítico, discussão e reflexão sobre cultura e seus conceitos e a criação de espaços para que os estudantes opinem sobre os temas mais variados dentro da sala de aula.

Uma prática cultural de ensino, através dos usos da cultura e suas produções, que estimula a criatividade, participação, debates e a criticidade dos alunos, é vista, então, como um método capaz de levar às escolas uma maneira de educar baseada em conhecimentos variados que se constroem em conjunto dentro de sala de aula, através do compartilhamento de saberes e experiências. Indo além de ser somente um ensino da cultura, que faz com que esta seja mais um elemento levado aos alunos, não construído em conjunto com toda a turma. Fazendo, então, com que o processo de "educação cultural" seja eficiente por sua forma de inserção nas escolas, não pelo conteúdo imposto por esta prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver projetos*. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- APPLE, Michael; TEITELBAUM, Kenneth. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, 2001, p.194-201.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, n.0, 2003. Disponível em <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em 10 de maio de 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.*, v.3, n.7, 1989. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext> Acesso em 11 de maio de 2013.
- BECKER, Fernando. O que é construtivismo. São Paulo, *Série Ideias*, n. 20, 1994, p.87-93. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf> Acesso em 01 de junho de 2013.
- Braga, Theodoro (1872 - 1953). Disponível em <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=3405> Acesso em 10 de maio de 2013.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC/SEF, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília : MEC / SEF, 1998.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. São Paulo, *Estud. Av.*, v.15, n.42, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40142001000200012> Acesso em 20 de maio de 2013.

ESCOLA NOSSA <<http://www.escolanossa.com.br>> Acesso em 10 de junho de 2013.

FERNANDES, Cristiane Caetano Martins. Pedagogia de projetos: um repensar na prática pedagógica docente por meio dos projetos de trabalho na escola. Campo Grande, *Diálogos Educ.*, v.2, n.1, 2011, p.43-50.

FERRARI, Márcio. *Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio*. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>> Acesso em 02 de junho de 2013.

FREIRE, Madalena. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – II. IN: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pillar (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos* 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano – I. IN: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pillar (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GASPARETTO JUNIOR, Antonio. *Museu Nacional de Belas Artes*. Disponível em <<http://www.infoescola.com/historia/museu-nacional-de-belas-artes/>> Acesso em 17 de maio de 2013.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano – I. IN: BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pillar (Orgs.). *Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Histórico do ensino da arte no Brasil. Disponível em <http://www.escolainterativa.com.br/canais/02_arte_estudo/paginas/arte-educacao/historico-arte-brasil.asp> Acesso em 13 de maio de 2013.

KUSSAKAWA, Jaci Aico. *Prática pedagógica no ensino da arte: um desafio para a pesquisa*. Universidade Estadual de Maringá (UEM). Março, 2010. Disponível em <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_jaci.pdf> Acesso em: 05 de julho de 2013.

LEME, Maria Isabel da Silva. Jerome Bruner: o ensino e suas formas. IN: REGO, Teresa Cristina (Org.). *Cultura, aprendizagem e desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

MOURA, Daniela Pereira de. *Pedagogia de Projetos: Contribuições para Uma Educação Transformadora*. 2010. Disponível em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>> Acesso em 27 de maio de 2013.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. *O movimento da escola nova no Brasil da década de 30*. Disponível em <http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf> Acesso em 28 de maio de 2013.

PORTELLA, Isabel Sanson. Arte Brasileira no Século XIX. *Revista Poiésis*, n.11, 2008, p.215-216. Disponível em <http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_artebrasileiraXIX.pdf> Acesso em 10 de maio de 2013.

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato. *Uma breve história do Brasil*. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Rui Barbosa. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/biografia/rui-barbosa.htm>> Acesso em 10 de maio de 2013.

SACONI ROSE. *Há 30 anos morria o psicólogo suíço Jean Piaget*. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 16 de set. de 2010. Disponível em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,ha-30-anos-morria-o-psicologo-suico-jean-piaget,610727,0.htm>> Acesso em 02 de junho de 2013.

APÊNDICES

ENTREVISTAS REALIZADAS COM MEMBROS DA ESCOLA NOSSA, INCLUINDO COORDENAÇÃO, PROFESSORAS, ALUNOS E EX-ALUNOS.

1. Entrevista com Marize

Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental I da Escola Nossa

Como é pensado o projeto educacional do Fundamental I?

MARIZE. A escola tem um projeto anual, que isso é pensado entre a equipe pedagógica da escola. A escola tem um conselho pedagógico que tem um representante de cada segmento, do segmento do Fundamental I, do segmento do Fundamental II, da Educação Infantil, dos professores especializados, direção, coordenação, orientação. Então é um conselho pedagógico, que é a instância de decisões da escola. Nesse caso as sugestões, que às vezes até partem dos próprios professores, isso é levado pra esse conselho e lá se pensa num projeto, que é o projeto anual, que é o fio condutor até dos outros projetos. Então, na escola a gente trabalha com esse projeto anual, cada segmento também tem um projeto e cada turma também tem seus projetos, então são vários e vários projetos. E a escola também tem outros projetos em nível de escola, como por exemplo, esse ano o projeto geral se chama “Educar para uma cultura de sustentabilidade”, e durante o ano a gente tem a FLEN, que é a Feira Literária da Escola Nossa, nós temos a Festa Junina, que é um grande projeto, temos “Brasilidade”, temos “Esporte e Lazer” e temos uma Mostra Pedagógica, que a gente faz no final do ano, fora outros projetos que surgem as vezes com a demanda do próprio trabalho. E cada turma tem os seus projetos específicos, que também variam de acordo com a turma, com o que se está trabalhando.

O projeto é pensado de acordo com o que?

MARIZE. Com as necessidades, com o ano, com os eventos que acontecem no país, no mundo, com as necessidades em geral. Por exemplo, tem a Copa, tem a questão da sustentabilidade, que isso não se esgota, porque é uma questão cultural, não é uma questão

só de um ano, é uma questão de mudança de hábito que a gente tem que construir isso com os alunos, até pra gente ser um cidadão que a gente veja o nosso próprio consumo, chegar a isso, a gente ter consciência do quanto eu estou consumindo e produzindo aquele lixo que vai lá pro meio ambiente, só para ter uma noção, assim, um pouco vaga.

E nestes projetos, as atividades artísticas, então, não aparecem somente como algo complementar, não é? Algum projeto já foi feito só sobre arte e cultura?

MARIZE. Sem dúvida, também são. Mas eles estão sempre apoiando todos os outros projetos, é muito forte aqui. Conforme te disse, nós temos hoje o projeto do “Livro Artesanal”, que passa pela sala de aula, com o professor, com o aluno, laboratório de informática e chega à editora que nós montamos, temos representantes de alunos de cada série, de cada ano, mais a coordenação, mais alguns professores especializados, uns fazem a revisão, outros fazem a diagramação, o professor de arte também pensa, ai o aluno faz a capa, produz, ajuda a montar. Então, a arte está sempre junto. A biblioteca sim, que tem esse projeto, que é o carro chefe, que é a FLEN, que é logo no início do ano, em abril, que é um projeto muito grande. Mas artes, teatro e todos os professores especializados, eles trabalham muito juntos, integrado a sala de aula e aos projetos da própria escola.

Como aparece a cultura na proposta da escola? Somente através de mitos, folclore?

MARIZE. Bom, cultura é uma coisa muito abrangente, não é? O termo cultura... a gente usa o tempo todo. Temos a questão da literatura, nós temos o teatro, nós temos a música, a Educação Infantil tem aula de música, o 1º ano tem aula de música. O projeto da FLEN foi Monteiro Lobato e Vinicius de Moraes, então a gente aproveitou o centenário. Eles vão a museus, a algumas exposições, aquela do Escher, por exemplo, que estive no CCBB. Então, a gente leva a escola, e está sempre integrado. Temos “Brasilidade”, que não é só questão folclórica, como a parte de história que se está trabalhando, a cultura indígena... Cada ano tem uma especificidade, e a gente caminha dentro disso.

Como é a reflexão sobre cultura dentro da equipe pedagógica? Há discussões sobre isso nas reuniões?

MARIZE. Sobre cultura em que sentido?

Até em sentido dos trabalhos, como que é discutido isso? O que está acontecendo... Se isso é feito nas reuniões pedagógicas também?

MARIZE. Sim, tudo na questão da atualidade, das exposições, o que a gente está trabalhando... As crianças, inclusive, vêm muitas obras de arte e fazem a releitura daquelas obras de arte, a gente esse ano também fez. Você vai ver também com a professora de artes, que vai te mostrar o que já foi feito esse ano, que ficou muito bonito. Os professores também fazem releituras de pinturas de alguns artistas. E tem as exposições que a gente vai, sempre tem o trabalho antes, durante e também depois. Mas cultura, quanto mais a gente puder levar o aluno a ter esse contato com cultura, nesse sentido que está me trazendo, porque cultura para mim é uma coisa muito abrangente.

Cultura é até a vida da criança fora da escola.

MARIZE. Exatamente, tudo é cultura. O que é cultura? É a produção de uma sociedade, é o produto do trabalho do homem.

Como você acha que se pode construir uma reflexão sobre a cultura em uma escola de Ensino Fundamental, como a equipe pedagógica constrói isso?

MARIZE. Eu acho que tudo é história, então a gente não valoriza tudo que é história? A atualidade está aí, a mídia está aí, a informática, a internet está aí. Então, mais do que nunca, se a escola quer construir um cidadão responsável, que deseja mudar uma sociedade, mudar o mundo, tornando a sociedade mais justa, mais humana, mais igualitária, ele não pode esquecer de nada disso, tem que ver o que fizeram, o que fazemos e o que deveremos fazer, de maneira geral, olhando para todos os lados. Então eu acho que a escola tem que se preocupar com esse cidadão que está formando, e, é óbvio, levando essas informações, essas vivências, essas experiências, todas que puderem, para ele construir a sua saúde mental, eu vou até mais longe, a sua saúde mental, pra chegar a esse cidadão consciente que a gente quer. A escola, eu acho que tem que pensar nisso, no que ela está construindo para o amanhã, e ter responsabilidade, não para o aluno ter uma profissão que dê dinheiro, não é só isso a vida, é o que vou fazer para mudar. Você pode ter sua profissão, pode trabalhar, e pode estar junto, paralelamente... É a sua postura diante do mundo e da vida, e sua responsabilidade com esse mundo que você está ajudando a construir.

2. Entrevista com Cecília

Professora do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa

Tem uma reflexão sobre arte e cultura com os alunos? Como funciona?

CECÍLIA. Geralmente a gente tem um projeto. Então sempre que a gente pode pegar uma personalidade brasileira da arte, seja da literatura ou pintor, ou escritor ou fotógrafo, a gente insere no projeto. Então, geralmente tem uma imagem, uma referência, uma representação artística pra gente contextualizar nesse projeto. Em literatura a gente tenta com diversas obras, seja poesia ou texto narrativo, obras de artes, mesmo pinturas, e falar sobre as personalidades, não só brasileiras como, também, estrangeiras. Em quase todos os períodos a gente usa alguma coisa, porque sempre tem. Em história, inclusive, no segundo ano, é um assunto simples ainda, mas tem o autorretrato, então a gente fala sobre Picasso, ai faz o autorretrato do Picasso, a biografia. Então eles falam um pouco da vida deles, ai pesquisam a vida desse pintor... Já tivemos projetos também sobre Monteiro Lobato, ai a gente faz também aquela referência da Tarsila do Amaral... Então a gente sempre faz uma correlação com alguma obra de arte, ou da literatura, fotos também, por exemplo, teve o Sebastião Salgado, a gente fala também sobre fotos, fotógrafos, e analisa. Geralmente no segundo ano a gente cria legendas pra fotos, ai a gente sai e tira fotos, a cria legendas também pra essas fotos. O contexto, por exemplo, da cultura indígena, a gente não faz aquela abordagem normal, a gente pega imagens, pesquisas, cria artes e observa. Alguma tribo vem aqui, ai fala do artesanato, observa-se a cultura deles, não aqueles fatos históricos por ensinar, a gente tenta conhecer a cultura do índio. Por exemplo, no segundo ano são temas assim “a minha casa”, “o meu quarto”, “a minha moradia”, então como é que seria de uma cultura diferente? Ai a gente vai pesquisando, e também o do índio, e faz essa correlação, ou comparação, e semelhanças e diferenças. E através de fotos que eles trazem. Tem turmas que trazem muitas coisas sobre o tema pesquisado e outras não, a gente pega aquelas pesquisas e utiliza aquilo a partir de então, a gente não vem com o material todo pronto, a partir do que eles vão trazendo a gente vai criando em cima também. Então até as aulas são bem criativas, e até aquelas fichas de exercícios são criadas por nós professores. É lógico que tem algumas coisas que a gente faz de livro, mas nós professores também criamos bastante com eles. E a matemática no cotidiano, nas formas geométricas, sempre a gente utiliza também, e jogos como formas geométricas, como

quebra-cabeça, aí pega uma obra de arte também e aproveita isso. Então a gente sempre tenta trazer essa abordagem sim, em literatura então, principalmente né? Que também é uma forma de expressão de arte. E que a gente tenta mesmo mostrar como tem a ver como a nossa cultura e com a nossa sociedade, a gente tenta levar mesmo pra esse foco de pesquisa, desde “Vocês estão entendendo isso?”, não é só por dar um poeta famoso, entendeu? A gente pergunta “Imagina naquela época, por que ele fala assim?”, “Será que criança podia falar no meio de adulto?”. No caso de Monteiro Lobato, ele é muito antigo, então nas histórias ele inventava personagens e falava coisas pros adultos através daquela história, hoje as crianças já podem se comunicar, questionar, criticar, então aí eles vão percebendo essas diferenças. “Por que devemos respeitar nossos avós? Eles são diferentes, eles foram educados de forma diferente. Às vezes eles falam coisas pra gente que a gente não entende muito bem, mas é porque na época deles era uma regra diferente da sociedade.” Tudo isso pra gente, sim, é super válido, e a gente tenta sempre contextualizar.

É, porque eu ia até perguntar se a cultura aparecia só como folclore, mitos, então, bem longe disso né? Vocês usam bem a realidade deles...

CECÍLIA. É, e sempre com o intuito de pesquisa. Até se eles trazem alguma coisa que a gente mesmo desconhece, tentamos pesquisar e ir atrás. Lógico que a gente tem um currículo inteiro pra seguir e vamos tentando adaptar aquilo ao currículo. “O que que eu posso pegar desse quadro ou desse livro que tem a ver com meu currículo?” Aí fazemos uma atividade dentro daquele contexto, que falamos que é transdisciplinar, que vai além das disciplinas que somos obrigados a dar por causa do MEC, a gente tem que cumprir, fazemos então a interdisciplinaridade, mas também a *trans*, que é ultrapassar aquelas barreiras da escola pra gente encontrar meios de trazer esses questionamentos, a criticidade deles e cultura.

Eu estava pesquisando no site da escola, e se fala muito em processo de educação compartilhada. E como funciona isso em sala de aula?

CECÍLIA. Pois é, é troca de ideias, eles estão sempre em pequenos grupos ou em duplas, no mínimo, nunca são atividades individualizadas.

Já reparei que as salas são sempre assim, ou as cadeiras juntas, ou...

CECÍLIA. É, ou em círculo, sempre pra troca de ideias. Sempre de uma forma para que todos possam olhar pra todos, nunca enfileirada e o professor aqui na frente, mal a gente senta assim na frente, a gente senta às vezes, bota aqui pro cantinho, que a gente nem quer que eles vejam o professor como aquele que sabe tudo e eles não sabem nada. Então, geralmente, tem essa disposição. A mais formal, perto do tradicional são duplas enfileiradas de frente, quando tem alguma coisa que eles precisam copiar, que fica melhor pra cópia deles. Mas sempre a gente procura em pequenos grupos, e a troca de ideias, eles vão fazer alguma atividade, pega o material concreto, eles vão trocar ideia sobre aquilo, eles vão ler, mesmo que seja do livro, a gente procura livros que estejam mais atualizados com essa forma de ensinar. E também, às vezes, trazem muitas coisas interessantes até de como podemos relacionar a arte com o material concreto, e a gente tenta utilizar o máximo e eles sempre em pequenos grupos trocando ideias e compartilhando. E materiais... Nossa festa junina, é um exemplo disso, tudo a gente faz, não é nada comprado por nós, sempre eles participando de tudo, seja da barraquinha, seja da contagem dos tíquetes, as caixas que vão guardar a prenda, tudo é feito em conjunto, e com toda a escola, se eu estou trabalhando isso, a professora de artes, de teatro, da biblioteca, elas estão falando sobre isso também.

Como que os alunos que cursam o Fundamental I aqui na Escola Nossa, como que eles passam para a etapa seguinte? Na questão de visão, compreensão...

CECÍLIA. Para o Fundamental II?

É.

CECÍLIA. Nós percebemos que os nossos alunos eles são críticos, questionadores, eles são curiosos, eles querem sempre saber o porquê das coisas, e porquê tem que ser daquele jeito. Participativos, colaboram, muitos gostam de tocar violão no recreio, outros de desenhar mesmo, de pintar. Eles são participativos de todas as etapas. E também com uma bagagem, até se precisar fazer uma prova pra outra escola eles passam. Até, em alguns momentos, os pais entram naquela coisa “Será que eu vou levar pra um tradicional ou vou continuar aqui?”, então quando eles vêm que os filhos passam falam “Vou continuar aqui que está bom.” Então, acontece muito isso. E eu vejo aluno, assim, bem integrados, sempre. Eu tenho pouco contato com o Fundamental II, mas as oportunidades que nós temos nos projetos de estarmos juntos, eles têm um olhar com as

crianças menores também, interagem com essas crianças, ajudando, colaborando. Eu vejo um trabalho contínuo, e eu também vejo no Fundamental II um trabalho relacionado a esses projetos, sempre eles estão juntos com o projeto da escola. Então, a FLEN, que é a Festa Literária da Escola Nossa, toda a escola trabalha, eles também colaboram da mesma forma, e quando vêm os pequenos eles respeitam, eles tentam trabalhar junto, é bem legal. Eu gosto muito de trabalhar aqui.

3. Entrevista com Sandra

Professora do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa

Vocês fazem alguma reflexão sobre arte e cultura dentro da sala de aula? E como funciona?

SANDRA. Eu acho que a proposta da escola em trabalhar projetos facilita muito, porque a gente tem uma abrangência maior de temas. Trabalhamos assim, não necessariamente a gente para pra falar sobre isso, mas a gente, dentro de um contexto, analisa sim essas questões. A gente sai pra exposições, dependendo do projeto da escola naquele momento, então, eu acho, que é um trabalho diário de acordo com as possibilidades, com as coisas que vão surgindo no dia a dia. E como a gente tem esse trabalho muito integrado nas questões dos projetos, porque aqui a gente trabalha com muitos projetos, a gente está saindo de um, já entra em outro, e sem falar no projeto anual da escola. Então, a gente está sempre ligando tudo a todo momento, o trabalho com artes, tem o trabalho de teatro, então está sempre a 100 por hora.

E aí a cultura não aparece só com os mitos, o folclore, aparece...

SANDRA. Não, não, também. A gente trabalha muito essas questões, por exemplo, produções de texto, ou então textos narrativos ou textos descritivos em que a gente analisa figura, texto não verbal, que também te dá àquela oportunidade de ampliar aquela visão do momento, aquela visão óbvia. E é assim que a gente vai fazendo.

Como é que na sala de aula aparece esse processo de educação compartilhada? Como está no site da escola, esse processo de educação compartilhada entre alunos e professores... Como é que funciona?

SANDRA. Aqui, como todos temos voz aqui dentro, é trabalhoso, mas é prazeroso também. E à medida que a gente vai tendo essa prática e eles também vão se inserindo dentro dessa prática, é uma coisa tão natural que a gente nem... esses termos né? Tudo é avaliado, tudo é repartido, tudo tem colaboração de todos, tem envolvimento, produções de texto... Também é uma prática diária do nosso trabalho. Até as correções, corrigir em dupla, corrigir em grupo, aí ver quem errou, quem não errou, quantos números de acertos, pra eu até ter uma noção de como está rolando aquele processo, se teve dúvida,

então, assim, também é uma prática diária. Ainda mais o quinto ano que tem também a questão do teatro né? Que eles apresentam a peça no final do ano, que é um projeto do quinto ano, então eles estão a todo o momento muito unidos. A gente trabalha muito essa questão, é muito difícil a questão do individual aqui.

De que forma você acha que o aluno que faz o Fundamental I aqui, como ele passa, na questão de visão, compreensão, pro Fundamental II? Continuando ou não na escola.

SANDRA. Mas você está falando na questão de conteúdo ou de vida?

De tudo.

SANDRA. São alunos muito críticos...

De postura...

SANDRA. Também da trabalho a beça. Porque a todo momento surge uma situação, a gente para, conversa, eles fazem a reflexão, voltam, e... Eu acho que é um trabalho difícil, mas é um trabalho gratificante, porque eu vejo eles preparados mesmo pra questão da ética, que é coisa que está faltando hoje em dia, então eu retomo muito essas questões, do respeito, de ser amigo, de ser solidário, e também da questão de conteúdo né? Que não adianta, porque daqui eles vão sair e vão lá pra fora. Então a gente não pode viver num mundo, sabendo que lá fora as coisas são bem diferentes. Eu acho que é tudo um pouco, é um equilíbrio, o que vale mais aqui é a questão do respeito também. E dai você vai inserindo o que você precisa naquele momento, até como conteúdo, buscando bons textos para se trabalhar uma simples interpretação, mas dentro do que você acredita como proposta e filosofia da escola. Eu vou te dizer, eu não trabalhei muito em muitas escolas não, eu estou quase para me aposentar, mas eu tenho um prazer muito grande em trabalhar aqui, trabalho de manhã em outro colégio, que é o oposto do oposto, então isso aqui para mim é muito gratificante. É uma escola que dá trabalho, e você só fica se você amar muito, se você gostar, porque se não, não aguenta não, é muita proposta de projetos, as crianças são trabalhadas nessa questão do senso crítico, então isso requer...

Elas são estimuladas, muito...

SANDRA. A todo o momento. Sempre tem algumas questões que eles levantam, e a gente tem que refletir, rever o caminho a tomar, às vezes não é esse caminho, é outro.

4. Entrevista com Lisiane

Professora de artes visuais da Escola Nossa

A entrevistada optou por dar uma única resposta englobando todas as perguntas relacionadas abaixo.

A disciplina procura de alguma forma relacionar suas aulas com as disciplinas regulares? Como?

Há uma reflexão sobre arte e cultura feita com os alunos? Como funciona?

Como é a avaliação dos alunos? Eles se autoavaliam?

Você sente que com o estímulo para a criação nas aulas, os alunos ao longo do tempo se interessam mais pela produção artístico-cultural? Eles surgem com ideias novas? Levam para as aulas o que aprendem e observam no dia-a-dia?

LISIANE. O ensino de Arte envolve várias questões.

Existe arte enquanto metodologia: o ensino através da arte proposto por Hebert Read, como linguagem expressiva. E Arte como disciplina do currículo comum no ensino básico, que foi regulamentada, muito recentemente, na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20/12/1996. Antes da regulamentação, era considerada apenas como atividade.

O ensino de Arte está baseado na educação estética, que envolve o campo da percepção e do conhecimento, e na educação artística, que está relacionada à prática do atelier, ao fazer. As pesquisas e fundamentações relacionadas ao ensino de Arte são recentes. Começam a tomar corpo nas décadas de 80 e 90, com estudos na USP, o que, acredito, tenham sido fundamentais para Arte se tornar disciplina.

Embora o texto da lei seja claro quanto a sua obrigatoriedade, com professor licenciado em artes visuais, teatro, música ou dança, não especifica em quais séries e nem a carga horária correspondente. Nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), há a

sugestão de dois tempos semanais, mas fica a cargo das secretarias (municipais e estaduais) estabelecer a carga horária em cada segmento. No Ensino Médio e no Fundamental II existe um consenso de dois tempos semanais, mas, no Fundamental I, quando há, é de apenas um tempo semanal.

A Escola Nossa, no ensino fundamental I, adota dois tempos semanais, mas com linguagens diferentes: Um tempo para cada linguagem. Teatro e música no 1º ano. E artes visuais e teatro, do 2º ao 5º ano. Trabalhamos com projetos ora específicos dos professores especializados, ora de temas que perpassam por toda a escola. Nesta estrutura, trabalhar com projeto é essencial, pois cada professor auxilia, complementa, comparece com suas especificidades no projeto.

Penso que o tom da disciplina é dado pelo profissional. Quando há um tema, uma proposta, escolho artistas e atividades que possam enriquecer com conhecimento o projeto, e não apenas ilustrá-lo. É frequente nas escolas a ideia de que arte gere produtos, obras, murais. É uma ideia antiga, baseada em arte como atividade que está a serviço da sala de aula, e não como parceira produtora de conhecimento. No ensino fundamental I, este fato ganha um peso muito maior, pois nesta faixa etária a criança tem muita necessidade do concreto, do fazer, da educação artística. Mas a educação estética também é importante, pois nada surge do nada. Precisamos conhecer e saber ver, apreciar para produzir. É um exercício muito grande da dosagem entre as informações e o produzir.

Por exemplo, na FLEN- Feira Literária da Escola Nossa, o tema foi Monteiro Lobato. Além de mostrar ilustrações dos livros das diferentes épocas, fiz questão de trabalhar Lobato como pintor de aquarelas, pintor acadêmico que não pode assimilar as questões que o Modernismo trouxe. Embora não tenha abordado essas questões com os alunos do fundamental I, eles tomaram contato e ficaram cientes de que Lobato, além de escritor, editor e crítico de arte, também pintava de forma acadêmica. Assim, os alunos, experimentaram a técnica da aquarela com papel e tinta de boa qualidade.

Acredito que toda arte é filha do seu tempo. Está inserida em uma época, em um lugar, no seio da cultura. E, ao mesmo tempo, ao produzir arte você se constrói enquanto sujeito, enquanto humanidade. A reflexão entre arte e cultura é feita no processo da aula, é ela que dá a liga na educação estética, senão estaríamos ainda apenas como atividade. Podemos ainda nos projetos valorizar e proporcionar vivências com as nossas tradições.

Geralmente, no ensino fundamental I não há notas, mensuração dos alunos, mas participamos dos conselhos de classes e elaboramos relatórios individuais. Avalio, através das observações de sala de aula, se o aluno participa, investe nas atividades, se troca informações com os colegas, se conclui os trabalhos, ou se os deixa sempre inacabados, a construção da pasta de trabalhos/ portfólio. A autoavaliação é feita no conselho realizado em classe, com participação dos alunos, e na produção de um texto com a professora da turma, na qual vários aspectos são abordados: como ele está em relação à aprendizagem, ao comportamento, aos professores, colegas, e as aulas especializadas.

Percebo que cada vez mais nesta sociedade consumista, frenética, instantânea, o aluno tem mais dificuldade de se concentrar, elaborar seu trabalho, de fazer a arte final, o acabamento. Mas é papel da escola ser este contraponto da vida: fornecer estímulos e acessos. Ao produzir nos produzimos, é uma via de mão dupla. Nem sempre temos como mensurar. É plantar para colher um dia. No entanto, de modo muito geral, sou feliz com o retorno que tenho dos alunos, especialmente quando, através dos trabalhos, vejo sujeitos críticos, que sabem fazer relações com o mundo. Percebo um amadurecimento no olhar. São crianças criativas.

5. Entrevista com dois alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa,
com a presença da professora desta série

Você acha as aulas de artes e teatro importantes?

ALUNA A. Sim, porque as vezes a gente inspira a nossa inspiração e a gente cada vez vai aprendendo mais sobre a arte e coisas legais sobre a vida. A gente desenha e a gente tem uma certa expressão.

E você acha que essas aulas ajudam nas outras aulas, de matemática, português...?

ALUNA A. Ajudam porque a gente fica com o raciocínio melhor e a gente vai saber mais coisas sobre a matemática e as coisas né?

Quando você vê alguma coisa legal fora da escola, quando você pesquisa, quando descobre alguma coisa, você traz pra dentro de sala pra contar?

ALUNA A. As vezes a gente trás. Tipo M. que trouxe livros sobre a aula de ciências que a gente fez obre as plantas, e a gente fez uma pesquisa que a gente trouxe batata, cebola ou alho para ver aqui, a gente trouxe na água e foi super legal.

E ai quando vocês trazem essas coisas os professores discutem, colocam durante a aula?

ALUNA A. Aham.

Nas aulas vocês falam muito sobre arte e cultura? E como vocês trabalham a arte e a cultura?

ALUNA A. A gente trabalha em ciências, e na maior parte das vezes a gente trabalha em todas as aulas, que é super legal e a gente aprende várias coisas novas que a gente não sabe.

Agora para você, ALUNO B, mas mesmas perguntas. Você acha também, as aulas de artes e teatro importantes?

ALUNO B. Uhum.

Quando você está nessas aulas, e depois você vem pras outras aulas, de matemática, português, ciências, você consegue ver diferença de você usar o que aprende na aula de artes?

ALUNO B. Sim

O que você faz na aula de artes?

ALUNO B. A gente ensaia pra mostrar pros pais, a gente ensaia.

No teatro né?

ALUNO B. É.

Na aula de artes vocês pintam? A professora explica coisas diferentes pra vocês?

ALUNO B. É. Tem dias que pinta coisas, tem dias que mexe com argila, cada dia é uma coisa.

E aí dentro de sala, aula de português, ciências, vocês também usam arte?

ALUNO B. Aham.

Esses trabalhos todos aqui na sala de vocês, que vocês me mostraram, acabam misturando um pouco as aulas, você não acha?

ALUNO B. É, uhum.

E, como eu perguntei pra ALUNA A, quando você acha uma coisa diferente... Você já viu algo diferente fora da escola, em casa, que você chegou na escola e contou? Você lembra?

ALUNO B. Não, é que eu esqueço as coisas muito rápido.

E no passeio que vocês me contaram que fizeram para Teresópolis, você viu um monte de coisa nova. E quando chegaram aqui na escola, vocês fizeram o que?

ALUNO B. A gente trabalhou sobre lá, escreveu o que que a gente fez...

PROF. A ALUNA A trouxe uma coisa que ela esqueceu de contar, você lembra o que que ela trouxe, no início do ano? Tinha uma gaiola...

ALUNO B. Ah! Uma calopsita.

Uma calopsita, você trouxe pra escola?

ALUNA A. Trouxe.

E ai vocês ficaram com a calopsita na sala?

ALUNO B. Aham.

Ai vocês fizeram o que com ela, brincaram?

ALUNA A. A gente brincou bastante.

E nas aulas vocês falam muito e arte? Vocês fazem muita arte e falam muito disso?

ALUNO B. Médio.

Mas só nas aulas de artes ou nas aulas normais, de matemática, por exemplo, também usa?

ALUNO B. Nas aulas normais também.

Você gosta?

ALUNO B. Gosto.

E você gosta mais das aulas de artes ou dessas regulares, matemática, português...?

ALUNO B. Matemática.

PROF. O que que a gente fez na última aula de matemática? Que a gente colocou lá naquele mural?

ALUNO B. A gente estudou sobre forma geométrica, ai a gente pegou uma pastinha de dente e abriu lá.

Pasta de dente?

ALUNA A. A caixa de pasta de dente.

Pra estudar as formas né?

ALUNO B. Ai abriu ela.

ALUNA A. A gente estudou também o de sólidos geométricos. E, na verdade, quando a gente abre um sólido geométrico ele vira uma figura plana.

PROF. E o que que tinha mais nessa caixa?

ALUNA A. Tinha a data de validade, o preço, o peso e também tinha... a forma.

PROF. Lembra ALUNO B?

ALUNO B. Lembro.

6. Entrevista com uma aluna do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa

Você acha as aulas de artes de teatro importantes?

ALUNA C. Sim

Por quê?

ALUNA C. Porque eu acho que são importantes na nossa vida, porque quando a gente cresce a gente sabe se expressar, e quando a gente precisar fazer um trabalho sobre isso a gente já vai ter uma ideia de como fazer.

E você acha que essas aulas ajudam nas outras matérias? Matemática, português...

ALUNA C. Sim. Porque quando a gente vai fazer um trabalho, normalmente, a gente tem que... ou a gente responde ou a gente faz um desenho, então acho que é importante.

Quando você vê alguma coisa diferente, em casa, na rua, fora da escola, as vezes vocês trás pra dentro de sala de aula?

ALUNA C. Normalmente sim. Se for uma coisa importante dentro do conteúdo que a gente tiver estudando, eu trago.

E ai a professora trabalha isso?

ALUNA C. Sim, e ai a gente, normalmente, debate isso e... conversa sobre.

E vocês discutem em sala de aula arte e cultura, de alguma forma?

ALUNA C. Sim, quando a gente está fazendo um projeto e quando a gente está estudando um conteúdo sobre isso no livro.

7. Entrevista com um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Nossa

Você acha as aulas de artes e teatro importantes?

ALUNO D. Sim.

Por que?

ALUNO D. Porque a aula de teatro e a aula de artes são umas das aulas que a gente mais se diverte, a gente brinca. A de teatro, a gente vai ter uma peça no final do ano, então a gente já está se preparando pra peça.

O quinto ano tem sempre uma peça né?

ALUNO D. Aham. A gente está se preparando pra uma peça, a gente está arrumando, cada um tem o seu papel, como se fosse uma peça de verdade, a gente está se preparando... E na aula de teatro a gente faz várias coisas, respiração pra se acalmar, e muitas coisas assim.

E qual é a peça que vocês vão fazer?

ALUNO D. A gente vai fazer o Sítio do Pica Pau Amarelo.

E você acha que essas aulas ajudam de alguma forma nas outras matérias?

ALUNO D. Eu acho, porque... a aula de artes eu acho que ajuda muito porque, a gente sempre tem que ter alguma coisa. Como um trabalho que a gente fez hoje, nunca podia encontrar uma linha, uma cor, nunca podia deixar as duas cores, tinha que ficar sempre contando pra nunca encaixar, ai tinha que ficar sempre prestando atenção pra não dar tudo errado e estragar o trabalho inteiro.

Quando você vê uma coisa fora da escola, em casa, na internet, que você acha interessante, diferente, você trás pra sala?

ALUNO D. Trago.

Ai a professora usa isso?

ALUNO D. Ela usa. Como que nas manifestações que estão acontecendo, as pessoas foram trazendo coisas e ela resolveu fazer um debate, ela trouxe vídeo e várias coisas pra gente poder falar sobre as manifestações.

E como que a discussão sobre arte e cultura na aula? Como funciona?

ALUNO D. Não sei explicar...

Por exemplo, é mais nos projetos que vocês falam de arte e cultura?

ALUNO D. É, as vezes no projeto, e quando uma pessoa trás alguma coisa interessante de casa, isso muito acontece, a gente começa falar, falar, e a aula muda inteira porque a gente fica falando só sobre essa coisa.

8. Entrevista com a ex-aluna, A.N.

Estudou na Escola Nossa no Ensino Fundamental I

Entre quais anos cursou o Ensino Fundamental I na Escola Nossa?

1999 até 2004.

Qual a importância que teve o ensino de artes e teatro na escola para a sua formação?

A.N. O ensino de artes e teatro me ajudou a desenvolver o lado criativo e a me expressar melhor. O de teatro eu gostava mais, pois as aulas eram mais descontraídas e eu me sentia livre pra fazer qualquer coisa, era ate mesmo um momento de descontração. Acho que me ajudou também a não ser uma pessoa envergonhada, aprendi a me expressar com palavras e gestos, a me colocar frente aos problemas.

Agora, de que forma você enxerga a importância da educação compartilhada? Como era feito essa processo?

A.N. Para mim a educação compartilhada já começava pelo fato da escola ser uma associação, onde não existe dono, onde tudo é de todo mundo e você tinha que cuidar de todo o material porque afinal de contas, você tinha pago por ele. Segundo, porque as turmas eram pequenas, todos os professores sabiam o nome de todo mundo, todos os alunos se conheciam e viviam juntos, até mesmo os de séries diferentes, o que ajudava no compartilhamento de ideias e experiências. Outro ponto importante é que não existia um método pré-estabelecido, os alunos se sentiam livres pra darem opiniões a respeito das aulas e do que eles estavam achando. O nome da escola é Escola Nossa e não é a toa, não existia ninguém para dar ordens específicas, pois quem fazia a escola eram os alunos. Eu via muito o aprendizado na Escola Nossa como uma troca de sabedorias, os professores ensinavam, nós aprendíamos, mas também tínhamos muito o que ensinar e opinar. Hoje posso ver que isso me ajudou muito a trabalhar em grupos, me colocar frente aos problemas, como resolvê-los, ser educada, saber como lidar, como falar e o que, na minha opinião, é o mais importante, me ajudou a desenvolver autonomia.

Como era a discussão sobre arte e cultura em sala de aula? Hoje, você vê vantagens em ter participado de reflexões em sala de aula sobre esses temas? Quais?

A.N. Quando eu estava na escola, detestava esses temas, mas hoje vejo que boa parte da atualidade discute sobre isso, acho que é importante entendermos de cultura, arte e até mesmo história para sabermos discutir sobre diversos assuntos atuais.

Você acha que sua educação/formação foi diferente em algum aspecto da de colegas que cursaram o Fundamental I em outras escolas?

A.N. Com certeza, a Escola Nossa me ensinou a pensar fora do senso comum, ir além do que normalmente todo mundo pensa ou faz. Acho que por ter estudado na Escola Nossa eu consigo me colocar melhor em algumas situações, me sinto mais esperta em resolver problemas por não ter vergonha de perguntar ou arriscar. Acho até que, talvez, todos os alunos da Escola Nossa sintam que de alguma forma fazem a diferença onde quer que eles passem.

9. Entrevista com a ex-aluna, C.M.

Estudou na Escola Nossa no Ensino Fundamental I

Entre quais anos cursou o Ensino Fundamental I na Escola Nossa?

C.M. 1995 a 1999.

Qual a importância que teve o ensino de artes e teatro na escola para a sua formação?

C.M. Primeiramente, me deu a oportunidade de descobrir se eu me interessava, ou não, por esse tipo de arte, coisa que não vejo algumas escolas darem muita importância. Além disso, me fez ter mais criatividade em relação a problemas cotidianos, me soltar mais com pessoas desconhecidas, ser menos tímida e saber valorizar esse tipo de arte, o que não é muito comum em pessoas da minha idade.

Agora, de que forma você enxerga a importância da educação compartilhada? Como era feito esse processo?

C.M. Acho importante a opinião do aluno ser levada em consideração. Uma das coisas que diferia a Escola Nossa das demais escolas é o fato de o conselho de classe ser dividido em duas etapas: a primeira na presença dos alunos e a segunda somente com pais e professores. Acredito que dessa forma, o corpo docente consegue ouvir as reclamações e elogios dos alunos, melhorando o convívio e nos fazendo sentir que podemos mudar detalhes para que o combinado atenda às necessidades de todos, alunos, pais e professores. Além disso, nenhuma decisão, desde a escolha de sentar em lugares pré-definidos em sala até a brincadeira da barraca da festa junina, era tomada sem que a opinião dos alunos fosse ouvida.

Como era a discussão sobre arte e cultura em sala de aula? Hoje, você vê vantagens em ter participado de reflexões em sala de aula sobre esses temas? Quais?

C.M. Era bem valorizada, a escola nos proporcionava inúmeros passeios a museus, peças de teatro, oficinas de artes, música, circo, entre outros. Acredito que isso nos tenha proporcionado conhecimento e informação para ter uma opinião formada a respeito do tipo de arte que tivemos contato e com as quais nos identificamos. Quando

ouço uma música e consigo “tirá-la de ouvido” em algum instrumento ou vejo que sei ler uma partitura, reconheço um tipo de arte ou uma referência a algum tipo de arte nas ruas, vejo que muitas pessoas não têm a menor noção do que se passa, enquanto que eu consigo lembrar de algo que aprendi na escola.

Você acha que sua educação/formação foi diferente em algum aspecto da de colegas que cursaram o Fundamental I em outras escolas?

C.M. Minha formação me fez visualizar determinados detalhes nas coisas, lugares, etc. que não vejo em colegas que cursaram o fundamental numa escola regular. Além disso, acredito que esse tipo de educação me fez ter mais vontade e curiosidade de ler, livros, jornais, revistas, etc., para me informar ou mesmo para me divertir. Uma coisa que vejo na maioria dos meus colegas é que todos tiveram o hábito da leitura forçado durante a escola e, agora que cresceram, não cultivam tal hábito pois não são mais obrigados. Na Escola Nossa, o hábito da leitura foi uma coisa adquirida naturalmente, com a colaboração essencial dos pais em casa, já que nos permitiam ler o que nos interessasse. Além disso, acho a educação de meus colegas a respeito de cultura brasileira consideravelmente pior do que a que tivemos na Escola Nossa.

10. Entrevista com a ex-aluna, L.N.

Estudou na Escola Nossa no Ensino Fundamental I

Entre quais anos cursou o Ensino Fundamental I na Escola Nossa?

L.N. 1995 a 1999.

Qual a importância que teve o ensino de artes e teatro na escola para a sua formação?

L.N. Na época, eu entendia as aulas de teatro e artes como uma recreação. Era um momento descontraído no horário da escola. Hoje eu vejo que nesses momentos de descontração, a criatividade e a sensibilidade eram muito trabalhadas, o que eu acho que me fez crescer com um olhar muito mais humano sobre a vida.

Agora, de que forma você enxerga a importância da educação compartilhada? Como era feito esse processo?

L.N. Eu acho que a educação compartilhada é essencial para que a criança aprenda a se expressar. Um ambiente em que o pensamento, a dúvida, a opinião da criança é levada em consideração a deixa à vontade para se expressar sem vergonha ou medo de ser reprimida.

Um momento que eu lembro que essa atenção da coordenação e dos professores era muito evidente era nos conselhos em classe. Existia um conselho de classe no qual apenas os professores participavam e o conselho em classe que acontecia entre professores e crianças. Esse era um momento da gente falar o que gostava e não gostava nas aulas e poderíamos dar sugestões de melhoria.

Lembro que na época da alfabetização e 1ª séries havia dias em que os pais e os avós participavam de atividades nas salas de aula. Achava muito interessante e ficava muito feliz de mostrar o meu dia a dia para a família.

A Escola Nossa é coordenada por uma associação de pais e professores (ACEC) que se reúnem periodicamente para discutir assuntos relacionados à educação de seus filhos. Neste momento consigo identificar a participação dos pais em conjunto com a escola no direcionamento da formação das crianças.

Como era a discussão sobre arte e cultura em sala de aula? Hoje, você vê vantagens em ter participado de reflexões em sala de aula sobre esses temas? Quais?

L.N. Existiam projetos e eventos na escola que promoviam essa discussão, como a Feira de Artes e Ciências e a Mañana Latina. A Feira de Artes e Ciências acontecia normalmente num sábado, quando os alunos apresentam para seus pais os trabalhos do ano relacionados aos estudos das matérias convencionais (ciências, matemática, história, português...) e de arte. Algumas vezes a arte estava presente nas apresentações das matérias convencionais em forma de teatros ou montagens gráficas. Mañana Latina era um evento, normalmente, que acontecia durante a semana, voltado para o 2º ciclo do ensino fundamental, mas a 4ª série também participava para ir se acostumando com a língua e cultura que vão aprender no ano seguinte, o espanhol. Esse evento trazia para escola, comidas típicas, danças, músicas e palestras de países que falam a língua espanhola e os alunos do 2º ciclo apresentavam peças e esquetes em espanhol sobre a literatura desses países e os temas que estavam estudando.

Havia também excursões a exposições e teatros e incentivo a participação de concursos de artes. Me lembro de 2 eventos que participei nesta época. Um foi a passeata de preservação do meio ambiente e preservação da água. Fizemos nossas próprias fantasias para representar o mar na passeata e o tema da preservação foi tratado em sala de aula. O segundo evento foi um concurso de esculturas feitas de material reciclado sobre o um pássaro em extinção em Niterói, o Aiaia. Lembro que esse concurso foi sugerido na aula de ciências enquanto estudávamos sobre os ecossistemas de Niterói.

Existia um tempo específico para a aula de Artes e Teatro, mas a arte era normalmente incorporada ao tema trabalhado nas matérias convencionais. Acho que dessa forma a gente fixava melhor os temas trabalhados porque enquanto criávamos as peças, refletíamos sobre o tema. Prova disso é a lembrança dos dois eventos citados a cima 17 anos depois!

Você acha que sua educação/formação foi diferente em algum aspecto da de colegas que cursaram o Fundamental I em outras escolas?

L.N. O que acho que pode ter sido diferente na minha educação é que não foi uma formação engessada, focada nas matérias convencionais. A arte abre o nosso olhar sobre os temas e nos permite às experiências, sentir o mundo de forma mais ampla que a relação

aluno livro ou aluno professor. Acho que a arte permite que a gente descubra sensações, envolva sentimento no tema trabalhado, o que eu acho que não é possível num sistema em que o professor despeja informações e as crianças tem que absorver.

11. Entrevista com a ex-aluna, M.N.*Estudou na Escola Nossa no Ensino Fundamental I***Entre quais anos cursou o Ensino Fundamental I na Escola Nossa?**

M.N. 2005 a 2009.

Qual a importância que teve o ensino de artes e teatro na escola para a sua formação?

M.N. O ensino de artes e teatro estimulou a minha criatividade.

Agora, de que forma você enxerga a importância da educação compartilhada? Como era feito esse processo?

M.N. A educação compartilhada me ajudou a ver todos os pontos de vista de uma mesma pergunta. A professora procurava fazer a correção com a turma e ouvir a todas as respostas.

Como era a discussão sobre arte e cultura em sala de aula? Hoje, você vê vantagens em ter participado de reflexões em sala de aula sobre esses temas? Quais?

M.N. A escola nos levava para passeios em museus e no fim dos passeios discutíamos e fazíamos relatórios sobre o assunto. Hoje eu vejo que isso me ajudou a fazer uma análise, não só sobre arte e cultura, mas também sobre outros assuntos.

Você acha que sua educação/formação foi diferente em algum aspecto da de colegas que cursaram o Fundamental I em outras escolas?

M.N. Sim.