



CULTURA  
ACADÊMICA  
Editora



## A AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ARTE NO BRASIL: vida e formação de uma arte/educadora.

Lucirene Andréa Catini Lanzi

Este livro é um estudo autobiográfico, porém que remete à própria trajetória histórica do ensino de arte no Brasil. No transcorrer da obra, a autora se reporta aos momentos históricos em que o ensino da Arte impactou ou esteve subsumido às políticas públicas e às orientações oficiais quanto ao seu ensino.

Ao longo do estudo, percebe-se que o papel do professor, no contexto de suas opções teórico-metodológicas, refletem o seu fazer docente, e nesse sentido, é preciso ouvi-lo e dar voz às suas vivências educacionais. Assim, mostra-se que é preciso reconhecer e interpretar as relações que compõem as vivências do professor, dos alunos, das famílias e da escola, ou seja, dos sujeitos envolvidos no processo de formação e desenvolvimento dos alunos, que acabam por impactar a ação docente em seu local de trabalho.

Deste modo, em que pese ser a abordagem autobiográfica ainda uma vertente nova na história da educação e na história das disciplinas escolares e que ainda precisa ser explorados com maior profundidade, o livro aponta para a importância da autobiografia para a história da Disciplina Arte no Brasil e das demais disciplinas escolares, além da compreensão do entrecruzamento entre o saber e o fazer.

LUCIRENE ANDRÉA CATINI LANZI

**A AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA  
PARA UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA  
ARTE NO BRASIL:**  
vida e formação de uma arte/educadora.

**Lucirene Andréa Catini Lanzi**



Lucirene Andréa Catini Lanzi

**A AUTOBIOGRAFIA COMO METODOLOGIA PARA  
UMA HISTÓRIA DA DISCIPLINA ARTE NO BRASIL:**  
vida e formação de uma arte/educadora.

Marília/Oficina Universitária  
São Paulo/Cultura Acadêmica

2022



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC  
UNESP - campus de Marília

*Diretora*

Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto

*Vice-Diretora*

Dra. Ana Cláudia Vieira Cardoso

*Conselho Editorial*

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

**Auxílio N° 0798/2018, Processo N° 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES**

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

---

Lanzi, Lucirene Andreia Catini.

L229a A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora / Lucirene Andreia Catini Lanzi. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.

420 p.: il.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5954-224-6 (IMPRESSO)

ISBN 978-65-5954-225-3 (DIGITAL)

DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-225-3>

1. Educação – História. 2. Autobiografia. 3. Professores de arte. 4. Experiência da vida. I. Título.

CDD 372.5

---

*Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências*



Associação Brasileira de  
Editoras Universitárias  
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP

## Sumário

Prefácio   <i>Rosane Michelli de Castro</i> .....	9
Introdução.....	15
Capítulo 1   Memória Tamanho (DA) Família: Sociedade, Educação e Ensino de Arte.....	49
Capítulo 2   Memórias de Uma Bibliotecária Escolar: Sobre Cultura e Arte na Escola.....	127
Capítulo 3   Entre Professora de Arte e Arte/Educadora: Teoria, História e Práticas em Construção.....	198
Capítulo 4   O Ensino de Arte no Ensino Fundamental II: Limites, Desafios e Aprendizados.....	258
Capítulo 5   Memórias de Formadora de Professores: A Arte na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.....	310
Aspectos Para Uma (IN) Conclusão.....	364
Referências.....	374



Dedico este livro à minha Mãe, Sirene Ferreira Cravo Catini, minha inspiração na profissão que escolhi tardiamente, mas que luto por ela toda semana. Dedico também ao meu marido, Miguel Lanzi Neto que sempre me apoia nos meus sonhos e motivações profissionais, te amo! E aos meus filhos, Danilo, Matheus, Lucca, Gabriel, Nina e Miguel, vocês são a locomotiva que me faz girar e continuar seguindo em frente....tudo o que faço de melhor, é pensando no futuro de vocês, amo muito vocês!



# Prefácio

Este livro de Lucirene Andréa Catini Lanzi é decorrente de seu riquíssimo percurso de doutorado, revelador de suas trajetórias e atitudes “engajadas” de professora a serviço da docência, particularmente como uma Arte/Educadora, projeto de vida e atuação profissional para o qual dedicou seus estudos mediante cursos de aperfeiçoamento profissional, licenciatura em Artes Visuais, mestrado e, por fim, doutorado, percurso do qual nasce sua tese de doutorado, desenvolvida com o objetivo principal de analisar e interpretar aspectos da vida e formação de uma arte/educadora para uma história da disciplina de Arte no Brasil. Mas, não se tratou do percurso de uma Arte/Educadora desconhecida; complementando a formulação de seu objetivo principal, tratou-se de tese desenvolvida com o objetivo principal de analisar e interpretar aspectos da vida e formação da própria autora da tese, autora deste livro, por meio da sua autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil.

Enfim, a tese da qual este livro é decorrente, foi defendida em banca nada convencional, artística por se tratar de banca de doutoramento de uma Arte/Educadora, cheia de afetos e da presença de queridos/as, como toda obra artística e, porque não, envolta de polêmicas, por se tratar de uma investigação autobiográfica, ainda carente de estudos e estudiosos capazes (ou ainda limitados/as aos padrões estritos acadêmico-científicos), diante das possibilidades e contribuições desse tipo de pesquisa para a his-

<https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-225-3.p9-13>

tória e historiografia da educação, uma vez que se remete à uma linha investigativa que tenciona aspectos da vida e atuação do próprio autor, às vezes vida e atuação considerada de “pessoa comum”, com aspectos de todo o processo histórico em que tais vidas e atuação se constituíram, e, portanto, cuja história era de se esperar que fosse contada por meio de autobiografia de vida e atuação de pessoa “ilustre”.

Entretanto, à luz de fundamentos da Nova História Cultural, a tese foi defendida evidenciando elementos teóricos da trajetória do Ensino da disciplina Arte no Brasil, mediante a trajetória e atitudes “engajadas” e apaixonadas da autora por tudo aquilo que a constituiu e ainda a constitui como pessoa/mulher/mãe/Arte-Educadora/intelectual e pesquisadora, na concepção de De Certeau (1979).

Como afirmado neste livro:

Esse gênero de narrativa a autobiografia, constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência e que conformam a inserção social dos professores, permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, a disciplina que ministra, bem como as representações (CHARTIER, 1998) produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no campo da educação (DE CERTEAU, 1979, p.37).

Nesse sentido, toda a trajetória de vida e atuação profissional da autora encontrou-se com as especificidades da história da disciplina Arte no Brasil e, então, o que ora se apresenta são resultados de diálogos por meio de e sobre problemáticas e fontes que, “por não ser do outro, ainda não exist[iam]”. Desse ponto de vista, trata-se de um livro com teorizações

sobre marcos, mudanças, permanências, desafios epistemológicos, teorizações, alegrias e frustrações da história da disciplina Arte no Brasil inéditas e reveladoras das buscas da própria autora por fazer essa história, mediante o exercício de “fazer a si” (ARTIÈRES, 1998, p. 11), pois a delimitação do corpus documental e o recorte temático das suas investigações alinham-se com sua atuação como professora/Arte-Educadora/pesquisadora/intelectual. “Reconstruir o vivido”, como afirmou a autora, “permitiu [num exercício catártico (ou catársico)], “esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos da atividade docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas.”

Nessa perspectiva, desde a introdução, este livro é constituído por resultados de investigações realizadas com total envolvimento da autora, com rigor teórico e metodológico, em busca de precisar e de subsidiar as análises, mediante temáticas reveladoras da construção da autora que, ao “fazer-se a si”, revelaram uma história da disciplina Arte no Brasil.

Estruturada em cinco capítulos, além da introdução, a autora apresentou o reencontro desta Arte/Educadora com a sua própria experiência de formação pessoal por meio reencontro com situações familiares de acolhimento dos aspectos da minha formação pessoal, perpassando pelos vários espaços sociais vivenciados como criança e jovem educanda até chegar à arte/educadora. Na sequência, apresentou fatos para recuperação das especificidades que o mundo da cultura, daquilo que a Arte possibilita, em trajetória rica, desde o Jardim da Infância. Após, a autora evidencia a maturidade dessa sua constituição, então na trajetória formativa acadêmico-científico, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, em busca de respaldo teórico e prático, para o alcance da maturidade em sua atuação docente na disciplina Arte no Ensino Fundamental, ao encontro do estágio de maturidade do ensino de Arte no Brasil, como ação cultural,

no sentido atribuído por Barbosa (2012), trazendo aspectos de suas experiências como Arte/Educadora nesse ensino. Ainda, expõe experiências como Arte/Educadora na formação de professores/as, em atividade docente no Ensino Superior (2015/2016), em curso de Pedagogia. Por fim, e não inconclusa, pois a autora segue constituindo-se Arte-Educadora e, portanto, também constituindo uma história da disciplina Arte no Brasil, apresenta reflexões sobre as potencialidades e limites da autobiografia para a História da Disciplina Arte no Brasil, objeto da pesquisa desenvolvida, pesquisa que se coloca como referência para outras que assim virão a ser desenvolvidas e fundante em minha trajetória de orientação em nível de doutorado, a qual tive a honra de orientar e, agora, dá-me a honra duplicada, em vê-la neste livro.

Finalmente, destaco o texto primoroso, também do ponto de vista dos aspectos estruturais-formais, em que este livro se apresenta, com todas as implicações desses aspectos na produção de sentidos do texto propriamente dito e do discurso, como era de se esperar de uma arte-educadora, poética, criativa e cuidadosa, como Lucirene Andréa Catini Lanzi.

Marília-SP, 10 de novembro de 2021

***Dra. Rosane Michelli de Castro.***

## Referência

BARBOSA, A. M. **A imagem e o ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

De Certeau, M. A operação histórica. *In:* LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História:** novos problemas. 2. ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.



# Introdução

Sou casada há 28 anos, tenho 50 anos e seis filhos. Sempre fui uma pessoa inquieta, curiosa, tão falante quanto observadora, que procura por respostas em todas as coisas e lugares, muitas vezes, sem nem ao menos saber quais são as perguntas. Cresci admirando as pessoas que conseguiam se realizar em seu trabalho e vida pessoal, enquanto sonhava com a carreira que me permitiria realizar todos os meus projetos de vida.

Venho de uma família de pessoas muito criativas e empreendedoras, que sempre valorizaram a iniciativa e as boas ideias. Nunca tivemos condições financeiras de realizarmos cursos, ou viagens culturais, para visitas a museus, exposições e teatros, ou mesmo viagens turísticas, mas meus pais sempre incentivaram a termos a curiosidade e o conhecimento por qualquer assunto. Não era um tempo de Internet, mas era o tempo das enciclopédias, e foram nelas que eu saciava a minha sede de saber.

A minha primeira formação foi Biblioteconomia (UNESP/ Marília-SP), não era exatamente o curso que eu queria fazer (na verdade, eu tinha apenas 17 anos e não sabia o que me interessava profissionalmente!), mas, como eu gostava imensamente de ler, vivia na biblioteca da minha cidade, meus pais me orientaram a fazer este curso, e eu achei interessante.

Terminei a faculdade, tive muitas ofertas de empregos, mas todos fora da cidade, e eu já estava apaixonada e noiva, não quis sair da cidade.

Comecei a trabalhar, de forma informal, com decoração e paisagismo, como autodidata, mesmo! Ia para São Paulo e comprava um monte de livros sobre o tema, assinava enciclopédias sobre o assunto, etc. Abri uma loja de decoração e paisagismo, e após 7 anos trabalhando nela, passei por vários revezes financeiros, pois era péssima administradora, além do fato da perda uma gravidez de sete meses. Foi neste momento que desisti do sonho de ser empreendedora.

Quando já tinha todos os filhos, fui convidada a exercer a profissão de bibliotecária no colégio em que eles estudavam, aceitei. Realizei todos os projetos que eu imaginava como “o ideal” de uma biblioteca, no tempo de faculdade. Mesmo realizada na minha vida profissional e pessoal, continuei a ser uma pessoa inquieta e curiosa, quis abraçar uma nova carreira profissional, a de ser professora na área que eu mais me identificava, Arte. Mas queria ser uma professora de Arte, completa. Queria ser uma Arte/Educadora<sup>1</sup> e jamais parei de estudar – de cursos de aperfeiçoamento profissional, a uma nova faculdade, licenciatura em Artes Visuais, mestrado e doutorado – fui seguindo sempre em frente.

Percebi em minha trajetória formativa pessoal a presença e, às vezes, a ausência, de alguns desses aspectos que perpassa o desejo de tornar-se arte/educador também na trajetória de outro(a)s professores de Arte com os quais me formei e convivi. Entretanto, mesmo na ausência do desejo de tornar-se arte/educador, a necessidade de tornar-se um(a) professor(a) de

---

<sup>1</sup> Surgido na década de 1980 pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Mae Barbosa o termo arte-educação designa uma categoria de profissionais, devidamente licenciados em Arte, e o tipo de trabalho que desenvolvem, com base, em geral, na abordagem triangular. Arte-educação é um termo mais amplo, não é só ensino, é qualquer tipo de desenvolvimento da capacidade do indivíduo ver a arte ou fazer a arte mesmo informal: fora da escola, qualquer encontro que possibilite o indivíduo ser capaz de ler mais profundamente uma obra de arte. O tema será mais aprofundado no capítulo 2.

Arte completo (a) sempre esteve posta na educação, sobretudo para esse profissional que precisa a todo momento testemunhar a importância dos conteúdos que trabalha, frente aos demais conteúdos. Isso porque, mesmo sendo a formação estética e, portanto, o ensino de Arte, enfatizada em documentos educacionais oficiais, no interior da escola e na História da Educação por mim vivenciada esse ensino foi tratado, quase sempre, como “perfumaria”.

Desse modo, muitos são os questionamentos que podem servir de outras ponderações para investigação mais particulares, e que podem servir de interesse à pesquisadores da história das disciplinas escolares – no campo da Arte. Entretanto, diante da compreensão que minha experiência pessoal em tornar-me arte/educadora possui aspectos comuns à história de formação de outro(a)s profissionais da área, aspectos esses presentes na história desse ensino, surgiu-me como problema central para propor a pesquisa desenvolvida o seguinte: em que medida a minha experiência de tornar-se arte/educadora contribui para se compreender o ensino de Arte no Brasil?

A importância desse relato autobiográfico está na contribuição para a compreensão do ensino de Arte no Brasil e prima por analisar e interpretar aspectos da vida e formação desta arte/educadora por meio da sua autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil.

Compreendi que para atingir tal meta, seria necessário buscar responder aos seguintes questionamentos:

- Quais as relações das possibilidades históricas e culturais de momentos específicos da disciplina Arte com a constituição do meu núcleo familiar, das quais teria ou não resultado as oportunidades significativas de contato desta pesquisadora com a Arte?;

- Quais foram essas possibilidades, das quais decorreram as minhas experiências de vida e formação pessoal e como arte/educadora?;
- Quais as perspectivas práticas, teóricas e históricas para o ensino da Arte, como disciplina escolar e para a formação de professores?

Para tanto, foram elaborados os seguintes aspectos:

- ✓ Identificar momentos da história familiar, os quais parecem se entrecruzar com momentos históricos sociais e educacionais do Brasil;
- ✓ Identificar e analisar momentos da história de vida e formação desta pesquisadora, desde o que atualmente conhecemos como Educação Infantil, mediado por professores que reconheçam a importância do ato criativo da criança;
- ✓ Oferecer possibilidades de vislumbrar espaço escolar e da disciplina Arte como ação cultural;
- ✓ Apresentar aspectos teóricos sobre a formação do arte/educador;
- ✓ Favorecer cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e disciplina, com base no enraizamento de uma busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente;
- ✓ Contribuir com aspectos teóricos e práticos de se trabalhar e de conceber a disciplina Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, portanto, contribuir com a formação de professores, que atuem nesses níveis de ensino.

A partir dessas conjecturas, surgiu a formulação do título deste livro: “A autobiografia como metodologia para uma história da disciplina Arte no Brasil: vida e formação de uma arte/educadora”.

Uma vez não tendo sido a autobiografia, como metodologia em si, o objeto de estudo para a realização deste livro e, centralmente, não tendo sido a pesquisa sobre a autobiografia em História, em História da Educação e das disciplinas escolares, compreendo que a presença dessa formulação no título deste livro é, por vezes passível de críticas. Entretanto, mais que discutir esses aspectos da autobiografia, o que me propus foi fazer a autobiografia, pois entendo que as implicações, potencialidades e limites da autobiografia devem emergir da teoria e na sua prática também.

Daí ter apresentado os resultados das minhas investigações de uma forma pouco usual no meio acadêmico, mas nem por isso feito sem o rigor científico-acadêmico, em forma de relato, aproximando-se de um texto memorialístico.

Desse modo, o fio condutor das análises cujos resultados apresento neste livro é o pensar criticamente sobre a construção do saber professoral e o exercício profissional docente, no caso específico de uma arte/educadora que aprendeu a profissão a partir de seus próprios dilemas e questionamentos sobre a formação docente e as práticas decorrentes de boas, e nem tão boas, e de memórias, com exemplos negativos e/ou positivos de um memorial reflexivo, portanto, num conjunto de saberes mediados por outras histórias pessoais e sociais.

Ao iniciar as reflexões, quanto à definição da temática da pesquisa desenvolvida da qual este livro é decorrente, percebo-as como um processo que envolve muitas escolhas pessoais e profissionais. Entre as incertezas, eu tinha uma certeza: que minha pesquisa abordaria sobre a minha experiência profissional, por meio das coletas de experiências e vivências que expõe minha história de escolarização, e a de meus familiares, que influenciaram

minha formação tardia de professora e, conseqüentemente, minha prática docente também tardia<sup>2</sup>.

Destaco a importância de uma reflexão de uma história que se escreve considerando as formas como nos educamos. Aqui, ressalto o valor de compreender o próprio processo de vida e formação como educanda e educadora de Arte<sup>3</sup>, como fonte de futuras pesquisas no campo da história das disciplinas escolares. Por isso, a elaboração do livro também foi possível a partir do entendimento de que a autobiografia é uma promissora base metodológica para pesquisas em história das disciplinas escolares, e, no caso da pesquisa centrado na disciplina Arte, a de que a autobiografia constitui-se como metodologia para uma história da disciplina Arte no Brasil, por meio da história de vida e formação como arte/educadora desta pesquisadora.

Para perseguir as conjecturas elaboradas foram delineados os seguintes procedimentos: recuperação de aspectos da vida e formação desta pesquisadora, pois entendo que vida se faz e se constitui antes mesmo do nascimento, quando as bases familiares são formadas (ou não) na sua genealogia, da qual decorrem as possibilidades de desenvolvimento das pessoas. Esse trabalho foi realizado por meio de coleta informais de relatos,

---

<sup>2</sup> Em todo o texto, por vezes me utilizo das seguintes denominações: aluno, educando, professor, educadora, arte/educadora, e suas variações quanto ao gênero. Entretanto, ressalto que tais variações são decorrentes das várias significações atribuídas que conferi a essas denominações nos vários momentos do texto. Aluno – aquele que aprende, a partir da ação do professor; professor, aquele que professa a alguém, algo que lhe é de direito; educando, no sentido freireano de quem se apropria a partir de um processo de reflexão com seus pares e com o educador, mediado pelos conhecimentos que lhes são proporcionados por meio de um diálogo amoroso; educador, aquele que proporciona condições aos educandos para apropriação do conhecimento, por meio de um diálogo amoroso; arte/educador, segundo Barbosa (2012), é aquele que proporciona uma reflexão teórico-prática sobre Arte como ação cultural.

<sup>3</sup> A grafia “Arte”, uso sempre em letra maiúscula, tanto como área do conhecimento, por privilegiar a sua importância como área do conhecimento humano.

como se quer os relatos e memórias retomados nos contextos familiares, e, concomitante, tais relatos foram interpretados, à luz de estudos bibliográficos sobre aspectos históricos sociais e educacionais do Brasil.

Como não seria diferente, tal interpretação foi realizada por meio da recuperação de aspectos das memórias não apenas minha, como educadora e educanda de Arte, mas também as lembranças e reflexões dos poetas, músicos e cronistas que compõem, de maneira sempre mutável, o que chamaríamos de ‘realidade’ da escola e os sentimentos e as opiniões que sobre ela se forjaram.

É nessa imbricação que chegam até nós múltiplas percepções do espaço escolar, percepções que se reenviam incessantemente umas às outras e que enlaçam também imagens do espaço escola, constituindo um estoque de informações criticamente trabalháveis.

Trabalhar com romances, música, crônicas e poesias traz toda uma possibilidade de discussão sobre as aproximações e distanciamento entre eles e a narrativa histórica, partindo-se da premissa de que há diversas maneiras de contar o passado. Quando o poeta, músico, cronista e romancista escolhe o passado ‘real’ e o povoa com personagens de fantasia que podem realizar ações e expressar sentimentos comuns a realidade, cria enredos que ajudam a compreender melhor a própria história, porque o músico, poeta, cronista e romancista desenha o processo pelo qual certas causas vão produzindo efeito.

Parece-me que esta técnica está presente na pesquisa histórica, apenas com uma diferença. O poeta, músico, cronista e romancista parte da pesquisa ou vivência histórica e inventa os personagens e suas ações, tentando aproximá-las da realidade modelada pela/intimamente relacionada com a cultura e vivência da época, na qual constrói sua trama.

O historiador realiza a pesquisa dando contorno mais nítido a atores e comportamentos modelados pela cultura da época na qual seu interesse está centrado. Mas, ele idealiza, joga arriscadamente numa hipótese, contudo, sua idealização é qualitativamente diferente da do cronista, poeta, romancista e músico, já que dele se exige que demonstre o que afirma.

Estudamos também as metáforas e o seu papel organizador e persuasivo que está presente no processo inicial de aquisição do conhecimento pela sua característica de analogia condensada e facilitadora da comunicação. As metáforas também estão presentes nos textos [científicos]. Existe uma continuidade funcional entre senso comum, o pensamento filosófico e o conhecimento científico. Nesses últimos, porém, o modo de operar estabelece acordos em torno de quais procedimentos são considerados legítimos. (MAZZOTI; OLIVEIRA, 2000, p. 17-18).

Escolho esses recortes de romance, poesia, música e crônica, densas e curtas até para explorar as possibilidades de estudo que exigem: exame da articulação das ideias e do trânsito de afirmações particulares para fatos gerais. O procedimento é o de ‘aparar’ o texto por dentro e estender certos fios de pensamento, com implicações para a construção do meu raciocínio histórico, reflexivo e memorial.

Observo, no entanto, que a leitura distanciada de um texto com tais recursos literários também é passível de críticas, sobretudo quando se parte da compreensão, ou incompreensão, de que a presença desses recortes deve ser “explicada”.

Esses textos de poesia, música, crônica e romance, trazem, a princípio, as marcas da informalidade (frases soltas, parágrafos sucintos, observações) mas servem para explorar o que aprendemos, e como convivemos

com o nosso tempo e a escola. É a partir dessa escrita informal das vivências nas escolas que se inicia a escrita formal da história da educação. A autobiografia, também inscrita sob a denominação de memórias reflexivas e relatos, é hoje, tanto peça literária quanto peça de comunicação entre pessoas e fontes de estudos para históricos, literários e acadêmicos em formação.

Como todos sabem, memória é palavra que tem muitas acepções. Memória é área de estudo da psicologia; é linguagem informática. Os materiais têm memória (assim dizem os engenheiros e eu acredito); o corpo tem memória (assim dizem os fisioterapeutas e eu acredito). Memória não se separa de esquecimento, quando é de psicanálise que se trata. A memória faz parte da história e historiografia em todas as suas especialidades e com ela toda a carga de lembranças, suvenires, esquecimentos, alegrias e dores. Assim mesmo, tudo no plural. A lembrança e o esquecimento são singulares, por isso têm de ser inscritos assim plurais sempre. Mas memória é também relação, relato, narração, e então existem os memorialistas (os que escrevem Memórias) e o memorialismo (tanto o conjunto de Memórias quanto seus estudos). (LOPES, 2004, p. 226)

Le Goff (1994), em seu estudo *História e Memória*, acentua a importância da análise crítica dos documentos entendendo que os mesmos são produtos da sociedade que os fabrica e neles estão intrínsecas as relações de força e poder dos que os produzem. Por sua vez, Faria Filho (1998) afirma que os documentos oficiais são produzidos em obediência à legislação em vigor ou representam a própria legislação. Já Oliveira (2003) afirma que o documento não representa a imagem de uma sociedade em determinada época: mais que isso, representa o esforço de uma determinada configuração social de impor sua imagem ao futuro.

Em Certeau (1982), uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente.

O intuito da utilização dos documentos aqui apresentados foi também o de compreender as relações entre o que estava prescrito e o que acontecia na prática cotidiana das escolas no período de um sistema de governo ditatorial. Para o estudo das disciplinas escolares, é possível ao pesquisador explorar uma ampla gama de documentos, tais como a legislação educacional, os textos oficiais e os discursos de governo. Porém, segundo Chervel (1990), a realidade pedagógica não se limita aos textos oficiais, pois analisar apenas os programas oficiais é fazer uma história das políticas educacionais e não uma história das disciplinas escolares. Ao encontro das formulações de Chervel (1990), Bittencourt (2003, p. 13) afirma que:

Daí a importância das fontes que geralmente se encontram nos arquivos escolares: grade curricular, regimentos internos, documentação da vida estudantil, livros, manuais e outros meios didáticos, além dos programas de estudo e do currículo. Nos últimos anos, a História da Educação buscou uma maior aproximação com outros campos de investigação e, em especial, com a historiografia que então estabelecia novos temas e objetos, sob o referencial de uma história social que se vinculava aos conceitos antropológicos de cultura. Tal aproximação resultou, ou tem resultado, em renovação para a História da Educação que tem ultrapassado análises limitadas às ações do Estado como principal e, por vezes, agente exclusivo das transformações educacionais (BITTENCOURT, 2003, p. 13).

Ao utilizar as fotografias nesse estudo, procurei identificar a representação de diferentes momentos do cotidiano escolar. Longe de ser um documento neutro, a fotografia cria novas formas de documentar a vida em sociedade. As imagens fotográficas devem ser vistas como documentos que informam sobre a cultura material de um determinado tempo histórico, de uma determinada cultura e também como uma forma simbólica que atribui significados às representações e ao imaginário social (BORGES, 2003). Borges (2003) afirma ainda que a imagem fotográfica é escolhida e não apenas constitui uma representação do real, mas também integra um sistema simbólico pautado por códigos oriundos da cultura que os produz.

Como todo trabalho que se pretende rigoroso, porque busca na gênese das formulações em História da Educação suas bases, e, portanto, científico, esperamos que as lacunas existentes em nossa pesquisa sirvam como pontos de partida para novas investigações e proporcione a abertura a outros questionamentos que contribuam para o alargamento do campo de conhecimento no qual nossa pesquisa se insere da Educação, da Arte e da História da Educação, centralmente na História das disciplinas escolares.

Segundo Nóvoa (1992), Pineau (2006), Josso (2008), Mortatti (1997), Rego (2003), Passegi (2008), Souza (2008), Catani (1997), Dominicé (2008), os relatos autobiográficos evidenciam as confluências entre o pessoal e o profissional em articulação com o temporal.

Para Severino (1990, p. 63):

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e crítica, que dê conta dos

fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou (SEVERINO, 1990, p. 63).

O memorial como gênero acadêmico autobiográfico “é uma Arte onde o profissional pode tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida” (PASSEGGI, 2008, p. 23).

No Brasil, o emprego da história de vida se inscreve por influência da história oral, e sua introdução se instaura, segundo Souza (2014, p. 42), nos anos 1960 com o programa de história oral CPDOC/FGV (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas), e com o propósito de coletar testemunhos da elite política nacional, incrementar produções e expandir experiências nos anos 1990, inclusive com a criação do ASHO (Associação Brasileira de História Oral – 1994), realizando seminários para a divulgação e investigação da área.

No campo da educação, e de forma especial, a utilização de métodos autobiográficos e com narrativas de formação, diversos movimentos estão se constituindo, desde o início dos anos 1990, no Brasil, segundo Souza (2014). Cabe destacar o trabalho desenvolvido por GEDOMGE/FEUSP (Grupo de Estudo sobre Docência Memória e Gênero/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo), sob a coordenação de Denice Catani, Elizeu Clementino de Souza e Belmira Bueno e Maria Cecília Sousa, assim como investigações realizadas desde 1988, pelo GRUPRODOCI (Grupo de Pesquisa Profissionalização Docente e

Identidade/Potifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PU-CRS), sob a coordenação de Maria Helena Menna Barreto Abrahão, com investigações em rede que inter-relacionam as temáticas de história de vida, docência, gênero, subjetividade, imaginário e identidade na perspectiva de contribuir com a formação de professores.

Esse movimento de inflexão sobre a autobiografia se insere no campo da investigação sobre formação de professores, sobretudo, sobre formação de professores continuada ou em serviço. Ao colocarmos o professor no centro do processo, este trabalho exprime também o esforço de partilhar experiências e de criar uma nova cultura da formação de professores, de acordo com a perspectiva proposta por Nóvoa (1994).

Nesse sentido, com relação à potencialidade da abordagem autobiográfica de história de vida, ou, mais especificamente, de investigação narrativa, me alicerço como respaldo teórico por sistemáticas construídas por Pineau (1983, 1988), Ferraroti (1988, 1993), Delory-Momberger (2008), Dominicé (1988), Nóvoa (1992, 1994, 2002), Catani (1997), Catani *et al.* (1996, 2003), Bueno *et al.* (1998), Josso (1988, 2002), Abrahão (2004), Passeggi e Souza (2010) e Souza (2014), para abarcar as contribuições e avanços que esses autores propõem frente às experiências desenvolvidas com investigações sobre história de vida e formação que assumem as vivências nos transcurso de vida, frente as quais se constroem e se transformam suas identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito/objeto de sua pesquisa.

Sob esse prisma e ao encontro das afirmações de Souza (2014), Catani *et al.* (1997) afirmam como denominação de investigação narrativa, para a educação, que veem consolidando na Europa desde os anos de 1980, por meio de diversas práticas formativas e investigativas, no sentido de

compreender como realocar o sujeito como centro interpretativo das ciências humanas.

Josso (2002) reafirma o entusiasmo pela abordagem biográfica, ao entender que o mesmo aparece indissociável da “reabilitação progressiva do sujeito como ator” (2002, p. 13), como uma das formas de superação da hegemonia das investigações centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista.

Nóvoa (1988) afirma em seu estudo, que no campo da literatura pedagógica, que a obra de Abraham (1984), *L’enseignant est une personne* destaca-se por sua grande relevância e importância frente a transposições de outros momentos e movimentos frente ao processo de formação. Desse modo, diversos estudos e publicações sobre a vida dos professores, suas carreiras, trajetórias formativas, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se de grande valia, por apresentarem o professor como alvo do debate das investigações na educação. A partir desse estudo, Nóvoa (1988) utiliza parênteses (Auto) Biográfico para simplificar o duplo sentido da expressão, como movimento de investigação e formação, onde se evidencia a narrativa do professor, como ator social.

Franco Ferrarotti instala um debate sobre independência e consolidação da biografia como método autônomo investigativo no campo das Ciências Sociais. Para o autor, a utilização do método biográfico, em uma perspectiva sociológica, corresponde a uma dupla exigência – como uma necessidade de renovação metodológica, que estabelece uma ruptura com a metodologia clássica das Ciências Sociais centradas na objetividade e na

intencionalidade nomotética<sup>4</sup>. Como segundo aspecto, a gênese de uma nova Antropologia que aparece como capitalismo avançado, ou seja, “as pessoas querem compreender sua vida cotidiana, suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais nos comportamentos individuais ou microssociais [...]”. (FERRAROTTI, 1988, p. 20).

As reflexões de Ferrarotti (1988) indicam dimensões sobre as metamorfoses, especificidades do método biográfico e sobre as mediações sociais de trabalhos biográficos e autobiográficos, na medida em que o homem em seu cotidiano sente a necessidade de reproduzir suas singularidades.

Tanto para Pineau (1988), quanto para o grupo de Genebra – Dominicé (1988), Finger (1988) e Josso(1988) – a biografia educativa vincula-se com a educação permanente do adulto e instaura-se na singularidade da autoformação no contexto educativo, e sua aplicação articula-se como um objeto investigativo.

Como implicação teórica-epistemológica, é possível afirmar que a biografia educativa é mais um recurso para entender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente.

Analisando a experiência construída por meio da história da escolarização, Dominicé (1988) apresenta contribuições significativas para o campo educativo, em seus diferentes aspectos, de forma mais contundente,

---

<sup>4</sup>Segundo Ferrarotti (1988, p. 28), “da suposta neutralidade de seus procedimentos resultaram o artificialismo da separação sujeito-objeto e o formalismo das “leis” sociais buscadas pelas investigações”.

a formação docente, o ensino e práticas pedagógicas semelhantes ou diferentes, experienciadas pelos alunos.

Analisa-se aqui como a experiência profissional aparece nas formas de representação social veiculada em autobiografia desta professora paulista que rememora a sua carreira docente descrevendo não só a sua trajetória escolar e o contato que teve com a Arte, disciplina que hoje leciona, mas as poucas relações estabelecidas com esse campo por meio de seus familiares (avós e pais), a importância ou desinteresse que a Arte teve para sua família, formando a pesquisadora, sujeito privilegiado da pesquisa, como arte/educadora que possui um discurso teórico alinhado à aplicação prática docente na disciplina de Arte, atualmente em escola de Ensino Fundamental II.

É nesse sentido que o livro logra a sua importância, uma vez que a autobiografia, recorrentemente utilizada na formação de professores e no campo de pesquisa onde ela se insere, é na pesquisa aqui apresentada, utilizada como metodologia para a história das disciplinas escolares. Ou seja, toma-se a autobiografia como fonte privilegiada em História da Educação, centralmente em história das disciplinas escolares. Tal declaração está respaldada em Castro (2014, p. 14) que afirma que:

Por meio de um primeiro trabalho de revisão da literatura sobre a temática, realizado por integrantes do grupo de pesquisa “GP Forme – Formação do Educador”<sup>5</sup>, foi possível localizar alguns resultados dos primeiros trabalhos em História das disciplinas escolares e acadêmicas.

---

<sup>5</sup> Grupo de pesquisa certificado pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC – Unesp/Marília-SP e cadastrado junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Trata-se de grupo de pesquisa do qual faço parte na condição de pesquisadora. Entretanto, certamente no momento de análise

[...]

Para os trabalhos de análise e de interpretação [dessas pesquisas], foi possível observar que foram recuperados, reunidos, selecionados e sistematizados dados e informações materializadas discursivamente em fontes manuscritas como em atas escolares, registros de professores diplomados nas várias instituições de formação e/ou fontes impressas, em especial, anais e anuários oficiais e não-oficiais, inquéritos, jornais, legislação, programas de ensino, revistas educacionais periódicas, bibliografia variada de e sobre as várias épocas, no formato de livros ou coletâneas e os livros escolares ou didáticos, tomados como cartilhas, quando direcionado à alfabetização, ou como manuais de ensino, “[...] quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (CASTRO, 2014 *apud* LAJOLO; ZILBERMAN 1999, p. 121). Também, é possível afirmarmos que outras fontes viabilizaram os estudos mencionados, como as fontes decorrentes da oralidade, no formato de relatos, histórias de vida, depoimentos e entrevistas. (CASTRO, 2014, p. 14)

Esse gênero de narrativa a autobiografia, constituída de lembranças e esquecimentos acerca dos diversos aspectos que caracterizam o exercício da docência e que conformam a inserção social dos professores, permite apreender as imagens construídas sobre a profissão, a disciplina que ministra, bem como as representações produzidas sobre o estatuto profissional da categoria e as posições sociais ocupadas a partir da entrada no campo da educação.

Toma-se aqui o conceito representação que permite apreender:

---

deste projeto, estarei como parte do grupo de pesquisa História das Disciplinas Escolares e Acadêmicas no Brasil – HiDEA Brasil.

[...] as diversas relações que os indivíduos mantêm com o mundo social: inicialmente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos, que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma posição, um poder; enfim, as formas institucionalizadas pelas quais os representantes encarnam de modo visível, presentificam, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 1998, p. 178-179)

Desse modo, pretendo contribuir, no âmbito dos estudos em História da Educação, especificamente acerca da história da disciplina Arte no Brasil, um campo de pesquisa que vem se alargando, porém que ainda necessita de contribuições teórico-metodológicas para a sua legitimação na pesquisa em História da Educação.

Catani (1998) relata que, especialmente no domínio da História da Educação, a releitura das fontes tradicionais, bem como a inclusão de novas fontes informativas e os esforços de discussão das modalidades de escrita da história têm oportunizado a retomada da memória como questão, possibilitando novas inclusões e, portanto, novas formas de se construir interpretações que contemplem perspectivas dos diversos sujeitos sociais, a partir dos lugares sociais que eles próprios ocupam.

Nesse sentido, a autobiografia como metodologia privilegiada na pesquisa em questão contraria as ponderações apresentadas por Nora (1984) acerca dos impasses que marcam a relação entre memória e história, pois ele nos mostra que a memória e a história estão longe de serem sinônimos ressaltando a importância de se tomar consciência de tudo que as opõe:

A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes reutilizações. A história é a reconstrução sempre incompleta e problemática do que não é mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no presente eterno; a história uma representação do passado. (NORA, 1984, p. 19)

Longe de ser pacífica, a representação do estatuto informativo da memória, por exemplo, vem sendo sistematicamente problematizada nos debates que tomam como cerne a discussão sobre as potencialidades e formas de articulação dos saberes no campo da História e no da Sociologia.

Viñao Frago (1999, p. 230), em suas considerações sobre o relato autobiográfico, oferece elementos para a análise da “autopercepção sócio-profissional e [dos] modos de vida de professores primários e secundários”, além de nos permitir o conhecimento dos “processos e modos de educação de uma geração ou de um grupo social numa época ou contexto determinado” (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 230-231). Ao construir uma narrativa autobiográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente na disciplina que escolheu ministrar.

Quando o sujeito se volta para o passado, ele não só sofre a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de serem

divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência. Assim, de acordo com Viñao Frago (1999, p. 225-226), a narrativa autobiográfica caracteriza-se por:

[...] diversos tipos de realidade: a que tem origem nos fatos e a que nasce dos sentimentos e emoções que conformam as lembranças. Um mesmo relato pode alterar nomes, datas, lugares inclusive circunstâncias e ser, entretanto, verdadeiro na vivência do narrado (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 225-226).

A produção autobiográfica dos professores revela-se de extrema valia, pois se trata de um relato de legitimidade social, sobre a identidade social entendida como sentimento de pertencimento legítimo a um universo definido por suas práticas, valores e representações do contexto escolar.

Chamo a atenção para o sentimento de isolamento social, resultante das tensões entre as aspirações culturais e as condições reais do exercício profissional de arte/educadora no âmbito das instituições escolares.

Esse sentimento de isolamento, produzido socialmente e atenuado unicamente pela companhia de nossos amigos, livros, filmes e registros que se distingue das dificuldades materiais da área e da baixa remuneração e reconhecimento do arte/educador.

A história de vida, o relato, desta pesquisadora se caracteriza por dificuldades financeiras ocasionadas por mudanças de emprego, declínio econômico e reporta a uma visão marcada por uma forte desmoralização da profissão docente. Nesse meu relato, a relação com a história da minha

família mostra-se ambígua e complexa. O passado que me permitiu tornar-me o que efetivamente sou, é um passado ainda presente. E é nessa medida que a pesquisa em foco se insere no campo de estudos sobre a história do tempo presente.

A propósito, Muller (2007, p. 28), afirma que:

O que está em questão [...], é a elaboração e a apreensão de um saber histórico, de como se dá esse processo, que é em si parte da história. Pensando as formas pelas quais esse saber é construído em nosso presente, formas essas que na realidade se constituem em instrumentos com os quais nos apropriamos do passado, percebemos que elas expressam diversos olhares, dentre eles a micro-história, que se apropria de um microcosmo para entender um macrocosmo, a história do cotidiano, da família, das religiões, de gênero, das etnias, [de uma professora], etc., para as quais o que se coloca como determinante não é o momento no qual se deu o acontecimento a ser estudado, mas sim a importância que ele adquire ao ser analisado, a luz que ele poderá dirigir ao presente, iluminando-o para sua compreensão (MULLER, 2007, p. 28).

A produção autobiográfica examinada aqui constitui uma amostra das minhas memórias por meio de recordações e recortes de romances, crônicas e contos de escritores brasileiros, letras de músicas e citações de personalidades reconhecidas, que me permitem analisar as implicações da escolha em ser uma arte/educadora, tendo em vista a trajetória da minha família, o nosso capital social e cultural que me oportunizaram ser o que sou. Ginzburg (2001, p. 188) acrescenta que: “O passado deve ser compreendido seja nos seus próprios termos, seja como anel de uma corrente que, em última análise, chega até nós.”

As vivências de um professor e o seu saber ensinar, ao longo de sua trajetória profissional, estão contextualizadas historicamente na perspectiva de construção do seu tempo.

Reconstruir o vivido permite esclarecer, em parte, o enfrentamento dos desafios epistemológicos da atividade docente, em que as motivações de vida estão intimamente ligadas. Bastos e Colla (2004, p. 466) acrescentam “O pessoal e o profissional fazem parte de uma totalidade – o eu.” Nóvoa (1994, p. 102) também considera importante para a investigação educacional:

[...] trazer as pessoas da educação – crianças, professores, famílias – para o retrato histórico, ou seja realizar história dos atores sociais significa o reencontro com a experiência. O componente experiencial pode fornecer-nos um melhor entendimento do modo como alunos e professores, a título individual ou coletivo, interpretaram e reinterpretaram o seu mundo, do modo como os atores educativos construíram as suas identidades ao longo dos tempos, do modo como a experiência escolar tem diferentes sentidos para as diferentes pessoas (NÓVOA, 1994, p. 102).

Nóvoa (1994) propõe um retorno ao sujeito por meio de uma afirmação da subjetividade do conhecimento.

Existe um imenso filão a ser explorado na perspectiva da história da escola, das disciplinas, de vivências escolares, a partir tanto de livros de memórias de outros atores sociais como da literatura.

As biografias [...] apresentam um farto e significativo material para a história da educação, por destacar aspectos da vida familiar, da trajetória escolar e profissional, excertos de trabalhos, fotografias, possibilitando ao pesquisador identificar dados do sistema de ensino, do cotidiano escolar, trajetórias escolares e profissionais, excertos de produção intelectual, publicações, práticas didáticas, a história das escolas em que atuaram. Também permite analisar o universo discursivo do professor biografado, tanto no que é salientado como relevante no perfil do ser professor, como no que é omitido para a constituição do imaginário docente, configurado em um determinado regime de verdade. (BASTOS; COLLA, 2004, p. 470)

Dessa forma, a metodologia aqui utilizada, inscreve-se no entendimento de que o conhecimento é um ato possível de sujeitos históricos em ação (esta pesquisadora como arte/educadora), utilizando caminhos de formas de aprisionamento das singularidades subjetivas e disciplinares inscritas em um discurso constituído dentro de um determinado regime de produção de verdade, a serviço do funcionamento da formação discursiva, partindo de diálogos reais e/ou fictícios, mas que respaldem as práticas discursivas no desvelamento das formas de constituição do sujeito.

Ainda, para subsidiar as minhas análises e interpretações, apoieme em Deleuze (1992, p. 07) que buscou uma postura de “estar incessantemente em conversações e guerrilha consigo mesmo”.

Esse filósofo acreditava que um indivíduo só adquire um verdadeiro nome próprio “[...] ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessavam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem” (DELEUZE, 1992, p. 121). Vale destacar que seu pensamento sempre foi inseparável das abordagens relacionadas à ética, à estética e à política.

Deleuze (1992) afirmou que, em todas as suas obras, esteve sempre buscando refletir sobre um conceito que denominou de “acontecimento”. Esse termo, no sentido empregado por Deleuze (1998), ocorre quando surge um problema, uma questão que favorece a virtualização. Para Deleuze (1998, p. 15), “acontecimento” “é um ato de criação, é um processo que não começa nem acaba, pois tem uma parte sombria, que não para de subtrair-se ou de acrescentar à sua atualização”. De acordo com Deleuze (1998), o “acontecimento” implica numa potencialização, uma intensidade que vem e começa a distinguir-se de outra intensidade, dimensão emergente, que, entretanto, não separa da antiga.

Tal formulação acerca de “acontecimento” em Deleuze (1998), do ponto de vista desta pesquisadora, se encontra com as formulações de Rouso (2007),<sup>6</sup> quando esse pesquisador aborda aspectos sobre a história do tempo presente, ao definir “acontecimento”, não como um fato que se encerrou em um passado, mas como fato que possui potencialidades de vir a ter ressonâncias no tempo presente, ou seja, as formulações de Deleuze (1998) sobre “acontecimento” possuem um sentido voltado para um “de- vir”, de algo inacabado.

---

<sup>6</sup>Henry Rouso, historiador e pesquisador do Centre National de laRechercheScientifique (CNRS), além de um dos idealizadores do Institut d’HistoireduTempPresent (IHTP), inaugurado em 1980, na França. Os textos desse pesquisador, bem como de outros centrados na história do tempo presente, têm sido estudados pelos pesquisadores e estudantes no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais (GEPCIE) – Grupo iniciado em 2000, e encontra-se vinculado à linha de pesquisa Epistemologia do Trabalho Educativo e ao eixo temático Trabalho Educativo do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara (FCL/CAr) – UNESP, e integra o Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Cultura e Desenvolvimento – GEICD – cadastrado na CAPES e no CNPq.Esse Grupo de pesquisa encontra-se coordenado pelas professoras Rosa Fátima de SouzaChaloba e Vera Teresa Valdemarin.

O passado não é mais algo “acabado”, mas uma matéria sobre a qual se pode agir, da mesma maneira como se age sobre o presente: isso explica a importância da memória, e o fato de que o passado enfraquece nesse registro muito mais do que em “termos de história”, já que a memória sendo a presença do passado, *a priori*, é possível agir sobre ela, enquanto é absurdo querer mudar o passado. Nesse sentido, o debate contemporâneo entre história e memória poderia se resumir em uma fórmula: o importante não é mais o que passou, mas o que é preciso reter e aquilo sobre o qual podemos agir. (ROUSSO, 2007, p. 284)

E, é dessa perspectiva de “acontecimento”, tanto em Deleuze (1998), quanto em Rousso (2007), que é possível afirmar que a pesquisa desenvolvida situa-se também, no campo das preocupações da história do tempo presente, não com o foco incisivo nela, mas também com um olhar por meio dela.

Segundo Deleuze (1998, p. 15): “[...] o brilho, o esplendor do acontecimento é o sentido. O acontecimento não é o que acontece (acidente), ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera”. O “acontecimento” estaria em um tempo sem duração, estático e, ao mesmo tempo, pura transformação, mas que só se faz perceptível *a posteriori*, ou durante a efetuação, se essa é longa. Deleuze afirma que o “acontecimento” não se reduz à sua efetuação, ele não cessa nunca, mas tem lugar em um tempo em que os momentos não são sucessivos, mas simultâneos.

Para Deleuze – Deleuze e Guattari (1992, p. 202) – o “acontecimento”: “[...] não é de maneira nenhuma o estado das coisas, ele se atualiza num estado de coisas, num corpo, num vivido, mas ele tem uma parte

sombria e secreta que não para de subtrair ou de se acrescentar à sua atualização”.

Deleuze (1998, p. 30) afirma que o “acontecimento” dá-se somente no homem livre, porque este captou o próprio fato e não o deixou efetuar-se sem nele operar. O filósofo nos alerta para o significado de um sujeito estar implicado com seus acontecimentos. “Tornar-se filho de seus acontecimentos é incluir passado, presente e futuro”.

E, também, é com base nessas formulações que a pesquisa apresenta a autobiografia como metodologia privilegiada tanto para o que se objetiva, uma história da disciplina de Arte no recorte espaço-temporal operado, quanto para o campo da história das disciplinas escolares, incluindo por que não, pesquisas em história do tempo presente.

Apresento minhas experiências autobiográficas fazendo uma analogia como o trabalho de *patchwork*, ou seja, um processo constante de construções, desconstruções e reconstruções, de partes de tecidos/si própria, uma tessitura sempre aberta ao inesperado, um fluxo de “acontecimentos”. Neste momento recordo uma escrita de Saramago (2000, p. 82-83):

Na verdade são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre falange, falanginha e falangeta. Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, esse com que viemos ao mundo [...] esse nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas e sobretudo pouco variadas acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. O cérebro da cabeça andou toda a vida atrasado, em relação às mãos, e mesmo nestes tempos, quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os

dedos que têm de lhe explicar as investigações do tato, do estreme-  
cimento da epiderme ao tocar o barro... o abecedário em relevo no  
mundo (SARAMAGO, 2000, p. 82-83).

Começo compondo a criação de um novo tecido, a partir dos re-  
talhos que escolhi como a possibilidade da criação de um devir, ao con-  
templar as diferenças com relação aos demais panos. Cada união de re-  
talhos é acompanhada da pergunta: “O que estou fazendo? O que eu fiz?”.  
Abre-se constantemente no *patchwork* a possibilidade do ‘entre’.

No Brasil, a renovação da História da Educação tem avançado pelo  
canal da história das disciplinas escolares em relação à produção de um  
conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola  
trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolares.

Proponho nesta pesquisa, ‘costurar’ a estreita articulação das disci-  
plinas escolares com a cultura escolar, por meio de reflexões autobiográfi-  
cas de seus educadores (neste caso, uma arte/educadora) como sujeito his-  
tórico<sup>7</sup> da sua pesquisa, em termos de relações entre o aprendizado, o en-  
sino e o fazer professoral que regem a cultura escolar no interior da escola,  
por meio de suas formas de apropriação dos conteúdos para profissionali-  
zação docente e o ensino efetivo na sua prática pedagógica.

---

<sup>7</sup> Caracterizo nesta pesquisa a denominação de sujeito histórico, como aquele que vai em busca de novas formas de ser, fazer e estar no mundo, sempre em permanente reflexão e relação com o “eu”. Acredito que interessa a problematização da formação de sujeitos, que se permitam construir tendo como referência o pensamento no coletivo. Isso requer um pensar crítico reflexivo, um viver compartilhado, um pensamento solidário com a “causa” do próximo, uma educação que não fragmente a própria vida e um processo de participação ativa na sociedade.

Biografias e autobiografias educativas propiciam adentrar, por meio do texto narrativo, nas representações de educadores sobre as relações de aprendizagem e ensino e, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do contexto escolar. Goodson (2015, p. 06), alega que:

Há um consenso na atualidade de que vivemos numa “era narrativa”, ainda que, na realidade, a questão seja bem mais complexa. Apesar de ser verdade que as narrativas e as estórias fazem parte do nosso dia a dia, a escala, o âmbito e as aspirações dessas narrativas mudaram significativamente. Estamos, com efeito, a entrar num período de narrativas específicas: as narrativas de vida e as narrativas de pequena escala (GOODSON, 2015, p. 06).

Justifico que o meu refazer reflexivo e memorial torna-se importante, não por eu ser um expoente do campo, fato que não sou, mas a minha importância por ser um sujeito histórico assim como todo professor e professora os quais na história de todo o ensino tem a responsabilidade de perspectivar mudanças e transformações na Educação.

Desde o início do século XX até meados dos anos 1980, o ensino de Arte teve várias denominações, foi constituído mediante saberes distintos nos vários níveis de ensino das instituições escolares.

É preciso frisar, porém que a localização no tempo dessas concepções situa de forma mais ampla, no período em que elas se fizeram mais evidentes na educação, o que é preciso atentar-se para evitar a rigidez das classificações e marcos definidos numa ideia de história linear. Na pesquisa, esses marcos temporais estão sendo tomados como facilitadores para

a percepção da existência dessas concepções que permearam a Arte no sistema educacional, no caso brasileiro. Isso não impede, no entanto, a coexistência e permanência das mesmas, no decorrer do tempo.

A Arte como “Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto”<sup>8</sup> em cujas aulas, de Desenho, “[...] apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte” (BRASIL, 1997, p. 22), ou seja, todas as orientações e ensinamentos visavam uma aplicação para o trabalho.

Quanto a “Trabalhos Manuais”, as meninas aprendiam bordado, tricô, roupas de bebê, aulas de etiqueta, e os meninos aprendiam a trabalhar com a madeira, manusear o serrote, martelo para confeccionar objetos utilitários.

Segundo a análise histórica do ensino de Arte, segundo os PCNs/Arte (1997), em Música:

[...] a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Villa-Lobos, na década de 1930. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País. O Canto Orfeônico difundia idéias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então. (BRASIL, 1997, p. 22)

A Arte como “atividade”, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus,

---

<sup>8</sup> Terminologias apresentadas no PCNs/Arte (1997).

até meados dos anos 1980, onde a disciplina de Arte estava relacionada a festas, comemorações de datas cívicas, folclóricas e típicas da região; a Arte como “conhecimento”, que visava desenvolver o potencial criador do educando e, não a formação do artista, atividades essas situadas por volta dos anos 1990 aos dias atuais.

Cada vez mais existe uma preocupação com a melhoria da qualidade do ensino que requer bons professores para exercer a difícil tarefa de ensinar, nos diferentes contextos sociais e culturais. Existe por parte dos pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, a inquietação de como tornar a docência uma profissão interessante e de que os professores continuem aprendendo ao longo da carreira.

Na dificuldade em colocar os primeiros escritos no papel, retomo a leitura de Campos Almeida (2005), Kleiman (2006), Souza (2008), Soares (2001), Passeggi (2008), Dominicé (2008), entre outros que forneceram embasamento teórico para que uma retomada das minhas concepções de professor sujeito social fosse realizada.

Na formulação dos questionamentos, aproximo-me do sociólogo Mills (1982, p. 216), quando afirma que as “[...] experiências de vida alimentam o nosso trabalho intelectual”.

Em minha experiência pessoal, as memórias como fonte de pesquisa para a disciplina Arte constituem a ponta de um *iceberg* que vamos gradativamente desnudando. Na pesquisa e durante todo este texto, quando refiro à disciplina escolar, opto por utilizar o termo ‘Arte’. Considero ‘Arte’ a Educação Artística, Artes Plásticas, a Música e Canto Orfeônico, Artes Manuais e Industriais e Desenho. Arte possuía essas denominações no período em que esse estudo abarca. Portanto, não me deterei em

discutir e situar os significados das nomenclaturas da disciplina, como também não discutirei a pluralidade do conceito de ‘Arte’, pois revelam as nuances desse campo de estudo nos vários períodos históricos.

A História das Disciplinas Escolares tem como principal preocupação de pesquisa analisar as transformações ocorridas em uma disciplina ao longo do tempo. Assim, ao considerarmos a escola como um espaço de socialização de saberes, se tornou relevante aprofundar como a Arte foi constituída e consolidada nesse lugar e que outros saberes foram mobilizados para que ocorresse esses processos.

Mediante isso, e considerando que os testemunhos históricos são testemunhos de vida de pessoas que vivenciaram possibilidades de apropriação de conhecimentos, no nosso caso, no campo da Arte, capazes de oferecer condições para uma história da disciplina de Arte no Brasil diferente da história desse ensino a partir de relatos produzidos por esferas do poder distanciados do “chão da escola” e do campo de conhecimento da Arte, pautei as análises das informações em Julia (2000, 2001, 2002) e Chervel (1990), para quem uma disciplina se define tanto por suas finalidades como por seus conteúdos, para esses autores, a história dos conteúdos é o componente central para o estudo das disciplinas escolares:

A História das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas educacionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquele apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que realizam a construção e a transformação histórica da escola. (CHERVEL, 1990, p. 219)

Para Chervel (1990), a instituição escolar, em cada época, depende de um complexo de objetivos, e a função das disciplinas escolares, nesse contexto, é colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa, a qual pode ser a mais variada. Portanto, ao se estudar uma disciplina escolar, importa analisar os vários aspectos que, segundo Chervel (1990), a compõe: suas finalidades, conteúdos, métodos e sistema de avaliação.

A História da Educação, atualmente, passou a ter um foco mais efetivo na organização e o funcionamento interno das instituições escolares, com a expressão e/ou construção cultural no dia a dia escolar, com o estabelecimento do conhecimento, do currículo, e das disciplinas escolares.

E é a disciplinas escolares que busco ter um olhar mais atento, buscando respaldo no dizer de Wajskop (1995, p. 25), que ressalta que: "Devemos olhar para a História da Educação pelo tripé de quem faz (o homem), o contexto e o produto (o que foi feito), sempre com a perspectiva de entender o presente".

A história das disciplinas escolares constituiu-se como campo de investigação a partir dos anos de 1970, sobretudo na Inglaterra, sob o crivo de Goodson (1981), que, entre outros, influenciou a nova sociologia da educação inglesa, trazendo uma abordagem de estudos dos currículos.

Na França, Julia (2000) e Chervel (1990), dentre outros, também nos apresentaram a história cultural e, no âmbito da educação, a necessidade de um olhar mais aprofundado na cultura escolar.

Estreitamente articulada à cultura escolar, podemos observar que a constituição de uma disciplina é permeada por momentos de estabilidade, instabilidades e transformações, seja por conflitos advindos pelas reformas

educacionais e/ou nas instituições escolares e pelas reorganizações curriculares, ou seja por mudança dos métodos de ensino. Observando essa tendência, Julia (2002), afirmou que os olhares historiográficos começaram a se dirigir para os processos de ensino das diferentes disciplinas escolares, para as suas práticas de ensino, em diferentes momentos.

No Brasil, a renovação da História da Educação tem avançado pelo canal da história das disciplinas escolares em relação à produção de um conhecimento histórico das práticas que se realizam no interior da escola trazendo novas problematizações acerca dos saberes escolares.

Propus em neste livro, analisar a estreita articulação das disciplinas escolares com a cultura escolar, por meio de reflexões autobiográficas de seus educadores (neste caso, uma arte/educadora) como sujeito histórico<sup>9</sup> da sua pesquisa, em termos de relações entre o aprendizado, o ensino e o fazer professoral que regem a cultura escolar no interior da escola, por meio de suas formas de apropriação dos conteúdos para profissionalização docente e o ensino efetivo na sua prática pedagógica.

---

<sup>9</sup> Caracterizo nesta pesquisa a denominação de sujeito histórico, como aquele que vai em busca de novas formas de ser, fazer e estar no mundo, sempre em permanente reflexão e relação com o “eu”. Acredito que interessa a problematização da formação de sujeitos, que se permitam construir tendo como referência o pensamento no coletivo. Isso requer um pensar crítico reflexivo, um viver compartilhado, um pensamento solidário com a “causa” do próximo, uma educação que não fragmente a própria vida e um processo de participação ativa na sociedade.



# Capítulo 1

## **Memória Tamanho (DA) Família: Sociedade, Educação e Ensino de Arte**

A ideia da transformação desta pesquisadora de educanda à arte/educadora está pautada na possibilidade de atribuir-lhe um sentido de reencontro com a sua própria experiência de formação pessoal, já que em seu lugar de origem já se vislumbravam todas as potencialidades para que tal transformação acontecesse. Assim, o que se apresenta neste capítulo são situações familiares de acolhimento dos aspectos da minha formação pessoal, perpassando pelos vários espaços sociais como criança e jovem educanda até chegar à arte/educadora

Para isso, busquei recuperar aspectos da minha trajetória de vida, que, muitas vezes, não admitimos nem para nós mesmos, como elucida Clarice Lispector no conto “Se eu fosse eu”:

[...] não me sinto bem. Experimente: se você fosse você, como seria o que faria? Logo de início se sente um constrangimento: a mentira em que nos acomodamos acabou de ser levemente locomovida do lugar onde se acomodara. No entanto já li biografias de pessoas que de repente passavam a ser elas mesmas, e mudavam inteiramente de vida.

Acho que se eu fosse realmente eu, os amigos não me cumprimentariam na rua porque até minha fisionomia teria mudado. Como? Não sei. (LISPECTOR, 1999, p. 156)

Confesso o quão difícil é relatar meu encontro com minhas memórias, sem ser piegas ou indiferente. Espero ter conseguido encontrar o meio termo e, então, atingir os objetivos de identificar momentos da história familiar, os quais parecem se entrecruzar com momentos históricos sociais e educacionais do Brasil e de identificar e analisar momentos da minha história de vida e formação, desde o que atualmente conhecemos como Educação Infantil, que indicam a importância do interesse, por parte do professor, em compreender a criança em suas apropriações, portanto, em seu desenvolvimento, por meio do ensino aberto, livre e numa relação em que o aprendizado/interesse/ curiosidade/descoberta existam por meio do fazer artístico e cultural, mediado por professores que reconheçam a importância do ato criativo da criança.

Os relatos, com os quais início os primeiros subtítulos deste capítulo são advindos de conversas informais, em reuniões familiares na mesa de jantar, após café da manhã, almoços e jantares, junto aos meus familiares (pai, mãe e tios) que foram lembrando fatos de seus processos formativos.

Após, apresento aspectos do meu percurso de aluna da Educação Infantil à professora, marcado por histórias e decorrentes perspectivas do Ensino de Artes, ora com Arte, ora com/sem Educação Artística, nos quais percebo e reconheço a reincidência da relação afetiva, às vezes prazerosa, outras de terror, com uma disciplina interligada a laços afetivos criados com o educador.

## 1.1 Minha família como fio condutor do meu saber informal

Venho de família letrada, que sempre valorizou o conhecimento como forma de ascensão profissional e intelectual.

Com base em Guiraldelli Jr. (2000), essa era uma crença característica da sociedade ainda considerada moderna, em finais do século XIX, que ainda tinha na educação humanística expectativas de emancipação, também no início do século XX, um período que considera característico da chamada sociedade contemporânea ou mundo do trabalho, no qual a educação era vista como meio para o ingresso e a ascensão profissional.

Meu avô materno, Argemiro Ferreira Cravo era filho de português instruído, formado em Direito na Universidade de Coimbra e escritor – conhecido em sua pátria como Francisco Ferreira Cravo, porque ao finalizar seus livros, desenhava um cravo, fato que se tornou sua marca registrada. Sua mãe era de família tradicional paulista, dona de propriedades rurais na região de Botucatu.

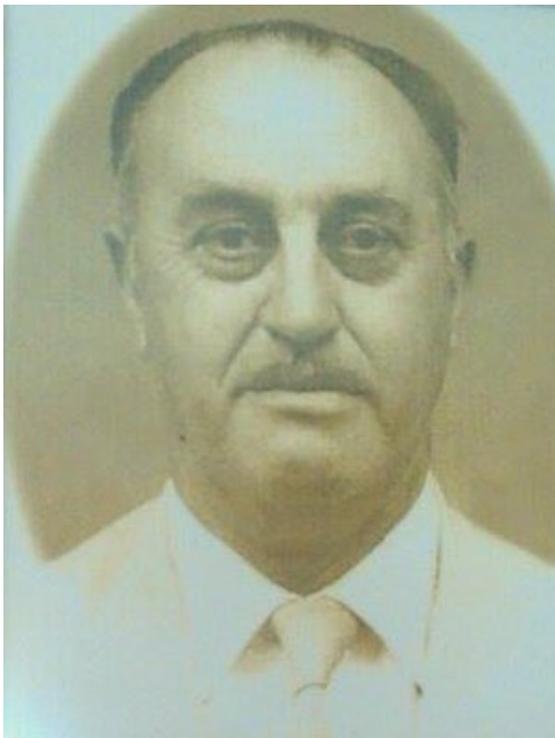
Famílias paulistas, donos de propriedades rurais, com instrução tradicional realizada em Portugal, em curso de Direito na Universidade de Coimbra: aspectos esses que, conjugados, faziam e buscavam valer a educação no Brasil da época.

Meu avô Argemiro (Figura1) estudou no *Mackenzie College*, e finalizou os estudos no curso técnico *Mackenzie*, destinado às áreas de Química e Eletricidade. Isso me faz lembrar um texto sensível de Tatiana Belinsky, que apresenta lembranças que tenho do meu primeiro dia de aula, e que, talvez, meu avô que estudou nesse mesmo Colégio, apenas alguns anos antes, tenha sentido:

Foi nos anos finais da década de 1940. (Há tanto tempo!) Meu primogênito Ricardo completara 6 anos de idade, e resolvemos matriculá-lo no primeiro ano primário da Escola Americana, do já então tradicional *Mackenzie College*, que ficava a três quadras da nossa casa. E Ricardinho, que era uma criança tímida e um tanto ensimesmada, não gostou nem um pouco da experiência de ficar “abandonado” num lugar estranho, no meio de gente desconhecida – uma coisa para ele muito assustadora. E não houve jeito de fazê-lo aceitar tão insólita situação. Ele se recusava até mesmo a entrar na sala: ficava na porta, “fincava o pé”, sem chorar mas sem ceder...Eu já estava a ponto de desistir da empreitada, quando a professora da classe, dona Nicota, se levantou e veio falar conosco. E todo o jeito dela, a maneira como ela olhou para o Ricardinho, o timbre da sua voz, a expressão do seu rosto e até a sua figurinha baixinha, meio rechonchuda, não jovem demais, muito simples e despojada, causaram imediatamente uma sensível impressão no menino. A tensão sumiu do seu rostinho, seu corpo relaxou, e – ora vejamos! – ele respondeu com um sorriso da dona Nicota!

[...] Ricardinho saiu de sob a asa de dona Nicota lendo e escrevendo. E, hoje, jornalista, tradutor e escritor, esse avô de três netos continua se lembrando de dona Nicota, com carinho e gratidão. Essa dona Nicota que a estas horas deve estar dando aulas montessorianas aos anjinhos do céu. (BELINSKY, 2000, pp. 42-44)

**FIGURA 1- MEU AVÔ MATERNO, ARGEMIRO FERREIRA CRAVO**



**Fonte:** Acervo pessoal - foto (1958)

Desse avô, o que mais trago na memória é o espírito empreendedor daquela educação e ensino que teria vingado pela conjugação dos aspectos mencionados. Talvez venha desse espírito formado por meio de condições propícias de vida e educação, minha admiração por ele; talvez por todas as possibilidades de vida e educação que o constituiu; talvez, por sua paixão pela política que o fez sair em busca de lugares ermos e inóspitos para iniciar os seus empreendimentos, como também trabalhar na política da cidade em que escolheu viver à cata de melhorias. Ele chegou a Presidente Epitácio-SP por volta de 1939, lá residindo até sua morte (1962).

Sua irmã, Innocência Ferreira Cravo, fez parte da primeira turma, em 1934, de formandos em Farmácia, na Universidade de São Paulo – USP, se tornando uma das primeiras mulheres farmacêuticas no estado.

Vô Miro, como o chamávamos carinhosamente, procurou incentivar na família a importância dos estudos ao educar seus cinco filhos – fruto de dois casamentos. Mas desse intento, só conseguiu que três estudassem: o filho homem caçula, Moacir Ferreira Cravo, no Colégio Diocesano de Botucatu-SP, em regime de internato, não avançou nos estudos, como era corriqueiro na época; e, suas duas filhas, Sirene Ferreira Cravo e Sonia Ferreira Cravo, que se formaram professoras em Curso Normal.

Sua mulher, Durvalina Teixeira (Figura 2), segunda esposa de meu avô, era professora de Corte e Costura, e ensinou (1949 – 1959) o ofício para as senhoras e moças da cidade. Como muitas mulheres da época, com esse dinheiro, ganho a partir do ensino de prendas domésticas, conhecimento que se atribuía como necessário às mulheres, ajudava nas despesas dos estudos das filhas. Dessa minha avó, trago o prazer de fazer *crochet* e *tricôt*, além de um olhar estético bastante apurado, e, por vezes, irritante.

Os três filhos mais velhos de meu avô, todos homens, eram filhos da primeira mulher. Minha avó Dudu, como era conhecida, era uma mulher de hábitos simples, pouca instrução. Filha de cigano e índia mestiça, mudou-se muitas vezes de cidade dificultando seus estudos, que não eram valorizados por sua família. Talvez por isso privilegiava tanto os estudos da filhas, que estudaram em colégios confessionais. “As famílias de classe média e alta, geralmente preferiam educar seus filhos e filhas nos colégios particulares religiosos, desejando principalmente tudo que pudesse aproximá-los do comportamento europeu.” (SCHUELER, 2009, p. 03).

Segundo Pesavento (2008, p. 19), “no que se refere à educação feminina, as famílias queriam moças recatadas, educadas, as ditas “moças de família”, e encontravam na educação dos internatos católicos a realização de seus projetos”.

**FIGURA 2- MINHA AVÓ DURVALINA COM SUAS FORMANDAS EM CORTE COSTURA**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (1949) – Durvalina (com as flores)

Estudar nessa época era difícil, oneroso e cansativo. Meu avô morava com sua família na última cidade do estado de São Paulo da linha sorocabana-Presidente Epitácio e, para concluir os estudos dos filhos, precisaram morar em internato, em cidades mais prósperas; a tia Sonia, a caçula, estudou por mais tempo em Presidente Epitácio, mas fez o Curso Normal no Colégio Ressurreição Santa Maria, em Assis-SP.

Minha mãe, Sirene, estudou os anos iniciais no externato Padre Anchieta (Figura 3) – em Presidente Epitácio-SP, e quando fez dez anos, foi para o Colégio Interno da ordem religiosa alemã, irmãs franciscanas de *Siessenem*, Agudos-SP, sob a orientação de Evaristo Têndalo, dono de uma madeireira em Presidente Epitácio e amigo de meu avô.

**FIGURA 3- EXTERNATO PADRE ANCHIETA**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (1942) – Minha mãe (terceira a direita de cabelos compridos)

Nesse seu momento acadêmico, minha mãe, ainda muito jovem, com apenas 10 anos, sofreu muito com a distância de seus familiares e com as rotinas e normas rígidas de um internato feminino católico da época (1953), para onde, comumente, eram enviadas meninas, suas famílias buscavam uma educação que as diferenciasse para a vida matrimonial.

Padre Laércio define muito bem esse período para as educandas femininas:

A implantação de escolas confessionais católicas femininas no Brasil se deu devido à necessidade de haver uma educação feminina que preparasse as mulheres para serem mães e esposas. Os esforços da Igreja para alcançar êxito na educação começa em 1930, “quando cerca de 80% dos estudantes secundaristas do país se encontram em escolas particulares, sendo que a maior parte deles pertence à Igreja”. Segundo o mesmo autor, em 1931 haviam poucas escolas, mas três quartos das 700 escolas secundárias da época eram católicas. (Pe. Laércio Dias de Moura, 2000, p. 31)

Corroborando o testemunho de minha mãe, Raquel de Queiroz relata o mesmo momento em seu conto “As três Marias”:

O sistema disciplinar era bastante rigoroso o que evidenciava no que se considerava à época como organizado: tomava-se banho em dias alternados, as camas tinham que estar arrumadas, os sapatos lustrados, as roupas rigorosamente em ordem dentro dos armários; tinha fila para tudo. O colégio era grande como uma cidadela, todo fechado em muros altos. Por dentro, pátios quadrados, varandas brancas entre pitangueiras, numa quietude mourisca de claustro. (QUEIROZ, 2005, p. 25)

Observa-se que as alunas aprendiam a respeitar a organização escolar e aceitavam as obrigações diárias. Desde muito novas, tinham que se adaptar a uma longa jornada de estudos, rezas, filas e trabalhos manuais e domésticos.

Nesse período no Brasil, por volta de 1950, a Arte tinha como foco a educação para o lar:

[...] os objetivos se mesclavam em fazer com que as alunas tivessem uma educação voltada para o lar. Eram seus objetivos [das professoras] ensinar às alunas como organizar uma casa, aprender noções de decoração, preparar alimento, saber como cuidar das crianças, aprender recreações, a organizar festas [...]. Para as professoras, o objetivo central se concentrava em ensinar e preparar as jovens para as primeiras coisas que elas mesmas podiam fazer dentro de sua própria casa, tanto no que se refere à ordenação da casa, quanto às atividades de lazer. (SILVA, 2010, p. 113)

Artes manuais “[...] eram aulas de culinária, costura, bordado, *tricot* e *crochet*, decoração, recreação, etiqueta [...]” (SILVA, 2012, p. 86). Nesse período, Anísio Teixeira (1994) apresentou a atividade artística como aquela capaz de dar ao ser humano o sentido de integração, conscientização e incorporação ao seu ‘eu’ e ao seu ‘meio’.

Para Anísio, a escola tradicional era a oficina do conhecimento racional e a oficina do trabalho era a escola do conhecimento prático. Uma não conhecia a outra, eram dois mundos à parte, que poderiam se admirar e se odiar, mas não se compreender. A aproximação desses dois mundos, com a conseqüente transformação de ambos, deu-se com o advento da ciência experimental que nasceu quando o homem do conhecimento racional resolveu utilizar os meios e processos do homem da oficina, não apenas para "fazer apetrechos", mas para elaborar o "saber" e para produzir novos conhecimentos. Assim, a experiência prática tomou o lugar do conhecimento empírico, produzindo as tecnologias experimentais que, por sua vez, substituíram as artes empíricas. Para ele, os dois sistemas se fundiram em um método comum de pensamento e ação. Apesar das experiências educacionais tradicionalmente terem se constituído em elementos de ma-

nutrição e reprodução dos valores da sociedade, essa nova escola, defendida por Anísio Teixeira na década de 1950, passou a ser destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas a elevá-la em um nível de conhecimento superior ao existente no país.

Nessa época, a rotina nos internatos, também lembrada por meus pais, era sinalizada por sinos<sup>10</sup> e filas, do refeitório para a sala de aula, da sala de aula para o refeitório e alguns minutos de lazer.

Foucault (1987, p. 125-126), em “Vigiar e Punir”, abaliza e especifica essas ocasiões:

[...] a posição em fila define o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto que se cruzam uma linha e uma coluna. A fila individualiza os corpos, uns colocados ao lado do outro sob o controle do professor. A ordenação por fileiras no século XVIII começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos da sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova (FOUCAULT, 1987, p. 125-126).

Segundo minha mãe, havia horário para tudo e o ato de rezar o terço todas as noites antes de dormir, na capela, era algo indispensável. Um dia na semana, à tarde, havia aulas de boas maneiras, higiene corporal, cuidados com os materiais e ali se fazia a divisão das tarefas domésticas. Os castigos eram variados e ocorriam por motivos de desobediência, falta de disciplina, por não cumprimento das normas escolares ou simplesmente

---

<sup>10</sup> Segundo meus pais e tios, tocava-se sino para todas as atividades: missa, café, início das aulas, almoço, etc.

por condutas que as freiras consideravam inadequadas. Caso não corrigissem tal comportamento, ficaria como mau exemplo para as outras alunas fazerem o mesmo.

Além de obrigações e castigos, as freiras vigiavam e fiscalizavam as atividades das alunas, principalmente no que se referia às tarefas domésticas e à higiene.

*Minha mãe: Cada uma tinha um tempo para tomar banho, para se limpar, não podia exceder muito, não era permitido esquecer objetos de uso pessoal ou deixar algo fora do lugar que logo uma freira repreendia verbalmente, privando-a de algo, ou castigando.*

Foucault (1987, p. 161) ressignifica essa época, afirmando:

[...] o indivíduo é sem dúvida uma partícula fictícia de uma representação ideológica da sociedade, mas também a disciplina fabrica esse indivíduo, os efeitos negativos que a disciplina e o poder produzem são as repressões, exclusão, requalque, censura, abstração (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Pesavento (2008, p. 27) contemporiza:

As irmãs, por causa de sua formação religiosa, eram rigorosas e utilizavam o controle de horário e disciplina, buscando a perfeição da instituição, com o objetivo de educar a mulher dentro do âmbito religioso, para serem devotas a Deus e submissas aos homens. Era essencial que elas soubessem executar a limpeza, saber cozinhar, e se portar bem, para no futuro cuidar de seu marido e filhos (PESAVENTO, 2008, p. 27).

Para assegurar garantias de moralidade, os dormitórios eram mantidos sempre iluminados e com a presença de uma irmã responsável pelo ambiente, que repousava juntamente com as internas.

*Minha mãe:* Com relação ao uniforme, as alunas tinham que mandar fazer seus uniformes em costureiras. Havia dois modelos de uniforme: um vestido (ou avental, (como era chamado na época) xadrez de branco e azul, com uma combinação por baixo, bem fechada, para os corpos não ficarem à mostra. Esse uniforme era para ser usado nas atividades diárias – brincar, limpar, tarefas e refeições. O outro uniforme, era uma saia com pregas, camisa branca, meias três quartos, sapato preto. Essa veste era usada para passeios, missas e procissões (Figura 4). Para dormir usava-se uma camisola de algodão grosso.

**FIGURA 4- UNIFORME USADO PARA PASSEIOS E FESTIVIDADES NO COLÉGIO DAS IRMÃS FRANCISCANAS DE SIESSEN – AGUDOS-SP**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (1956)

Minha mãe (segunda da segunda fileira, de baixo para cima, a esquerda).

Minha mãe descreve que cada aluna tinha apenas duas peças de cada uniforme (Figura 4). Elas tinham pequenos armários e não era permitida grande quantidade de materiais e roupas. Duas vezes na semana, elas trocavam suas peças usadas pela peça limpa. Os dias de trocas de roupa eram sábado e quarta-feira. Assim, as alunas ficavam com a mesma roupa durante três a quatro dias seguidos.

Na sala de aula, as freiras apenas ensinavam o conteúdo considerado básico para as meninas aprenderem a ler, escrever, fazer cálculos. Os recursos materiais e livros pedagógicos eram comprados pelas irmãs, já que eram enviados pelas famílias, juntamente com o dinheiro da matrícula.

As internas que só podiam retornar ao lar nas férias de finais de ano letivo, utilizavam cartas para manter contato com a família. As irmãs incentivavam essa prática, chegando a determinar como uma obrigação das alunas a escrita aos pais, de 15 em 15 dias, ou sempre que necessário. Advertiam, porém, que toda correspondência deveria ser entregue aberta à diretoria do estabelecimento, bem como seriam abertas todas que fossem dirigidas às alunas.

No livro “As Meninas” de Lygia Fagundes Telles, em que há um diálogo entre a Madre Alix e a interna Lia, é possível supormos alguns aspectos do que era da relação entre as Irmãs Educadoras e as internas – uma tensão na relação de autoridade e respeito atemorizado:

Lia? É você, Lia? – perguntou Madre Alix abrindo a porta do seu gabinete. – Entre um instante, filha. Sente-se. Aqui ao meu lado. Quer tomar um café? Foi feito há pouco, Vê se está bom de açúcar.

Lia deixou a sacola e o livro no chão. Sorriu desamparada. Queria ficar só, pensando e repensando.

\_Insônia, Madre Alix?

\_Não, muito trabalho. Mas que beleza de gorro.

\_Não é mesmo? Presente de um amigo.

\_Prendendo assim o cabelo você fica de marujo e marujo alemão, você tem os olhos de seu pai.

\_A senhora recebeu carta da minha mãe?

\_Uma longa carta. Gosto muito da sua mãe.

Fico olhando o relógio em formato de oito, dependurado na parede caiada de branco. O som também é antigo.

\_Na minha casa tem um relógio igual.

\_Você tem saudade, Lia? (TELLES, 1986, p. 121-122)

As famílias visitavam ou enviavam mensageiros com cartas, alimentos, roupas ou outras encomendas. Esse contato com a família, segundo minha mãe, ajudava a manter os laços familiares fragilizados pela separação provocada pelo internato. A interrupção desse contato familiar provocada pela estada no internato por longos meses, como era o caso de minha mãe, ou mesmo a falta de notícias de casa, davam lugar a um sentimento de abandono, “típico de alunos de internato” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 284).

As freiras eram muito severas, não havia afetividade, e os professores que não eram da congregação também tinham de sê-lo. Essa severidade também é sugerida no conto de Lygia Fagundes Telles: “\_Ana Clara, não envesga! disse Irmã Clotilde na hora de bater a foto. Enfia a blusa na saia, Lia, depressa. E não faça careta, Lorena, você está fazendo careta! (TELLES, 1986, p. 17).

Mas, minha mãe formou-se aos 18 anos em Santa Cruz do Rio Pardo-SP (Figura 5), e não em Agudos-SP, no Colégio Companhia de Maria, mais conhecido por Colégio Ave Maria, na Escola Normal para moças, em regime internato.

**FIGURA 5- COLÉGIO COMPANHIA DE MARIA – SANTA CRUZ DO RIO PARDO-SP**



**Fonte:** <https://www.facebook.com/pages/EX-ALUNAS-DO-COLÉGIO-COMPANHIA-DE-MARIA-DE-SANTA-CRUZ-DO-RIO-PARDOSP/300735283287927?>

Nos anos em que estudou em Agudos, minha mãe, conheceu Lucentino Catini Filho, meu pai, sendo esse o motivo de ter sido transferida

para Santa Cruz do Rio Pardo-SP. As irmãs franciscanas (Agudos-SP), em represália ao interesse do meu pai por minha mãe, deixavam-na sem comida para demonstrar a insatisfação delas com a situação. Minha mãe, muito enfraquecida, retornou a Presidente Epitácio-SP, muito doente. Seus pais, então, decidiram transferi-la de internato.

Filho de alegres imigrantes italianos que vieram para o Brasil fugindo da gripe espanhola e da miséria que alastrou a Itália do final da grande guerra, meu pai, como a maioria dos filhos de imigrantes, tem história educacional bem diferente daquela da minha mãe.

Seu pai, Lucentino Catini, chegando ao Brasil, foi primeiramente trabalhar na lavoura de café. Aprendeu a ler e a escrever em apenas três meses, com a ajuda de uma senhora de Agudos, amiga das famílias imigrantes italianas que não sabiam se comunicar em português. Foi um período muito difícil para eles.

Meu avô paterno exerceu a profissão de pedreiro e construtor. Ajudou a construir a igreja matriz da cidade de Agudos, o hospital e a prefeitura. Após alguns anos montou uma loja de material de construção para poder ajudar no sustento de uma família numerosa, composta por ele e minha avó, 12 filhos e a “nona” Mariângela Catini, minha bisavó, mãe do meu avô.

Com a profissão de pedreiro, conseguiu, junto ao CREA-SP (Conselho Regional de Engenheiros e Arquitetos), o direito de poder desenhar e assinar plantas baixas de pequenas construções. Mesmo sem saber, a arte ali já se fazia presente. Sua esposa, Antonieta Diório Catini, também italiana foi analfabeta até que meu avô lhe ensinasse as primeiras descobertas no mundo das letras e dos números para poder ajudá-lo na administração

dos negócios e da família numerosa. Minha avó Antonê, como era conhecida por todos, tornou-se autodidata. Era excelente em cálculo, na loja de material de construção, era a responsável pela contabilidade, só sendo substituída pelos filhos mais velhos, quando esses se formaram em contabilidade no Colégio Científico.

Dona Antonê, apesar de seu aprendizado informal, lia assiduamente os jornais da época, além de ouvir as notícias do rádio. Foi assim que ajudou seus filhos nas pesquisas escolares, até quando eles estavam já na faculdade. Olavo Bilac descreve esse tipo comportamento:

Todos nós aprendemos a ler indo da parte para o todo, começando pelas letras, passando às sílabas, e acabando pelas palavras e pelas frases. Este petiz inverteu o processo, e veio do maior para o menor, do todo para a parte, das frases para as letras.

O caso é digno de registro e comentário, mas não é espantoso nem fenomenal.

[...] Conheço, aqui no Rio, um carregador, que, sendo analfabeto, e reconhecendo com desespero que esse defeito o prejudicava grandemente no exercício da profissão, começou a fixar na memória a configuração das palavras que via escritas nas placas das esquinas, indicando os nomes das ruas: em pouco tempo, já reconhecia, nos envelopes das cartas que lhe confiavam, as palavras iguais às que vira escritas nas placas; continuou a educar desse modo a atenção, e conseguiu, pelo mesmo processo, o mesmo resultado conseguido pelo menino de que trata a Gazeta. (BILAC, 2015, p. 33-34)

Como toda família simples da época, meu avô achava que estudo completo teria que ser para os filhos homens. Para as mulheres, era só uma

questão de aprender as primeiras letras – no Grupo Escolar “Coronel Leite” de Agudos-SP (Figura 6) – para depois aprenderem a cuidar de uma casa e, para ajudarem nas despesas domésticas, talvez por meio do ofício de corte e costura.

**FIGURA 6- GRUPO ESCOLAR CORONEL LEITE – AGUDOS-SP**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (1947) – Meu pai (terceiro da fileira do alto)

Algumas irmãs franciscanas, de *Siessen*, de Agudos-SP foram até sua casa para explicar a importância do estudo para as suas quatro filhas. Foi a partir daí que elas, em regime de externato, estudaram até se formarem professoras.

Os oito filhos, não sem muito sacrifício, foram incentivados a cursarem os anos iniciais no Grupo Escolar “Coronel Leite” (Imagem 6), em Agudos-SP, para depois irem estudar, em regime de internato, no Colégio São Norberto, sob os cuidados dos irmãos belgas premonstratenses, em Jaú. Meu pai lá permaneceu por três anos, para depois ir para o Colégio Diocesano, de Botucatu-SP.

Minhas tias mais velhas que meu pai afirmam a ida para um internato e a mudança do internato de Jaú-SP para o Diocesano de Botucatu-

SP (Figura 7) foram motivadas por problemas indisciplinares. Meu pai era muito bagunceiro.

**FIGURA 7- COLÉGIO DIOCESANO DE BOTUCATU**



**Fonte:** <http://gracacraidy.blogspot.com.br/2012/09/neil-ferreira-o-redator-que-inventou.html>

Freyre (2005) caracteriza esse período como sociedade patriarcal. Ele atestou que meninos ou moços com problemas disciplinares no convívio familiar eram matriculados no internato também como forma de punição e correção. Essa ocorrência é retratada na escrita autobiográfica de José Lins do Rego, no romance “Doidinho” (REGO, 1995, p. 144):

Recorriam ao colégio como a uma casa de correção. Abandonavam-se em desleixos para com os filhos, pensando corrigi-los no castigo dos internatos. E não se importavam com a infância, com os anos mais

perigosos da vida. Em junho estaria no meu sanatório. Ia entregar aos padres e aos mestres uma alma onde a luxúria cavara galerias perigosas. [...]

- Colégio amansa menino! Em mim havia muita coisa precisando de freios e chibata. [...]. Agora o colégio iria consertar o dismantelo desta alma descida demais para a terra. Iriam podar os galhos de uma árvore, para que os seus brotos crescessem para cima.

- Quando voltar do colégio vem outro, nem parece o mesmo.

Todo mundo acreditava nisto (REGO, 1995, p. 144).

Conceição (2012), em sua tese de doutorado apresentada na Universidade Federal da Bahia, intitulada “Internar para Educar: colégios internatos no Brasil (1840-1950)”, afirma que “[...] os religiosos adaptaram os regramentos impostos pelas suas respectivas congregações para a condução dos alunos na vida diária do internato.” (CONCEIÇÃO, 2012, p. 21). Podemos constatar esse fato nos horários impostos, nas obrigações diárias (missa diária, recitação do terço, retiro, exercícios espirituais), além do testemunho de meu pai, “[...] a guarda do silêncio, especialmente no refeitório e dormitórios, o comedimento nos gestos e brincadeiras, o cuidado com a seriedade das roupas [...] o estilo ‘conventual’ dos prédios marcaram esses internatos”.

Nos internatos, os alunos encontravam uma realidade diferente da qual estavam acostumados em suas casas. Meu pai lembra que nos dormitórios havia várias camas feitas de ferro e madeira, com colchões e travesseiros de capim, e providas de mesinhas de cabeceira. Havia um jarro com água e bacia para lavar o rosto. Tinha também um urinol, com tampa, colocado embaixo da cama para as necessidades noturnas. Embora condenado pelas regras higiênicas, ainda era bem usual o urinol nos internatos.

As roupas podiam ser lavadas e engomadas (camisas com colarinho) no próprio internato. Como isso tinha um alto custo para a época, algumas famílias encarregavam-se desse serviço.

As roupas e outros pertences ficavam num baú ou mala trazidos de casa. Segundo Conceição (2012, p. 282), “[...] os internatos, as malas, baús ou armários funcionavam como um “estojo de identidade” para os pensionistas, uma pequena defesa contra as desfigurações da personalidade provocadas pela vida coletiva e fechada”. Mas meu pai relata que, mesmo nesse espaço privativo, sofria o “olhar” vigilante e esmiuçante do irmão lassalista, responsável pelo dormitório, que, por meio de revistas constantes, procurava sanear o internato de impressos e/ou objetos considerados proibidos.

O publicitário Neil Ferreira, interno no Colégio Diocesano nos anos 1950, contemporâneo ao de meu pai, relata em seu blog: <sup>11</sup>

Nenhum trauma; era muito divertido viver no meio da molecada, meu dormitório tinha uns 20 [...] houve uma aposta para saber se o padre da noite dormia de pijama ou de camisola. Botucatu é um lugar alto e frio e no inverno venta muito. Deixamos uma janela aberta, batendo, numa certa noite e ele apareceu, imenso, na nossa visão uns 3 m de altura, magro, pálido, com uma lanterna acesa na mão... de camisola... foi uma gargalhada geral e castigo geral para o dormitório inteiro, culpados e inocentes. Uma semana sem sobremesa no almoço e na janta. Ninguém ligou, era a semana de "sagu", que a turma detestava.

---

<sup>11</sup>Blog de Neil Ferreira: <http://gracacraidy.blogspot.com.br/2012/09/neil-ferreira-o-redator-que-inventou.html>

Meu pai narra que os internos eram despertados, com sinos, geralmente às 5 horas, para uma prece. Depois de terem praticado os atos de higiene pessoal e ido à capela para as orações, às 6 horas, iniciavam os estudos, sendo interrompidos às 8 horas, quando era servido o café da manhã. Ao meio dia era servido o jantar (como eles chamavam o almoço atual). Depois os alunos descansavam até às 14 horas, quando recomeçavam os estudos letivos. Havia outro intervalo das 17 às 18 horas. A última refeição era feita às 19 horas. Após essa refeição, os alunos retomavam os estudos até às 21 horas, quando se recolhiam aos dormitórios, onde deveriam permanecer em silêncio.

O ano letivo começava em fevereiro e ia até novembro. Os alunos eram liberados para retornarem às suas casas e encontrarem seus familiares nas férias de final de ano, de dezembro a janeiro, na Semana Santa (do sábado de Ramos à segunda-feira após a comemoração da Ressurreição de Cristo), no dia de *Corpus Cristi*, aos feriados oficiais e aos domingos e dias santificados.

No internato, de acordo com a narrativa de meu pai, eram espaços de formação de *habitus*, entendidos como “[...] princípios geradores de práticas distintas e distintas”, no olhar de Bourdieu (2010, p. 22). Desse modo, os alunos internos também eram instruídos na prática das boas maneiras, no exercício das virtudes e do civismo pelo conhecimento dos grandes homens e na apreciação dos seus feitos, nos cantos dos hinos. Meu pai cita que, no Ginásio Diocesano, uma das características era usar os alunos para a realização de diversas práticas institucionalizadas ou “cerimônias institucionais”, termo usado por Erving Goffman, cientista social, sociólogo e escritor canadense, que, em seu livro “Manicômios, prisões e conventos”, traduzido para o português, em 1974, afirma que:

[...] cerimônias institucionais entende-se por um conjunto de práticas institucionalizadas – seja espontaneamente, seja por imitação – através das quais os internos e a equipe dirigente chegam a ficar suficientemente perto para ter uma imagem um pouco mais favorável do outro e a identificar-se com a situação do outro. Tais práticas exprimem solidariedade, unidade e compromisso conjunto com relação à instituição, e não diferenças entre os dois níveis. (GOFFMAN, 1974, p. 85)

As cerimônias eram marcadas pela periodicidade, participação coletiva e com finalidades diversas. As festas e/ou solenidades escolares ocorriam em diversas ocasiões da vida escolar, como a comemoração de datas históricas, cívicas e religiosas, visitas ilustres, exames escolares, contando com a participação da sociedade, de autoridades e da família.

Nas cerimônias institucionais, os alunos apresentavam-se com uniformes de “gala”. Meu pai relembra que havia discursos, cantos e declamações. Os exames escolares que ocorriam no final do ano, eram momentos de grande apreensão, em que os alunos eram arguidos sobre pontos das matérias estudadas durante o ano.

A disciplina Arte para meninos, ao encontro do que afirmam Martins; Picos; Guerra (1998), era denominada “artes industriais”, com madeira, serrote, martelo para confeccionar bandejas, porta-retratos, descansos de prato etc. A concepção de Arte como atividade estava contida também no espaço de constituição de aprendizado de música e canto orfeônico, para serem apresentadas nos momentos de festas e desfiles. Isso valia para as escolas confessionais femininas também. Vale evidenciar que as concepções estabelecidas no decorrer do tempo rompem fronteiras temporais e marcos definidos e fixos.

Os estatutos ou regulamentos do internato estabeleciam um rol de proibições. Estavam consignadas interdições quanto ao uso de fumo, bebidas alcoólicas, zombarias, apelidos injuriosos, acenos indecorosos, brincos grosseiros, práticas imorais, realização de transações de compra e venda, troca ou empréstimo entre os alunos, com empregados do estabelecimento ou com pessoas externas.<sup>12</sup>

[...] as famílias mandavam um "reforço" tipo doces, a minha mãe mandava doce de leite, que era feito de latas de leite Moça cozidas na panela de feijão, todo mundo gostava, eu não. Ia fazer o quê com o doce que a minha mãe mandava? Via colegas mais velhos rifando as maçãs que recebiam de casa. Eu rifei uma coisa diferente. [...]. Tudo escondido dos padres. E o sorteio, tinha que ser da maior confiança, eu usava o sistema que já existia, criado pelos mais velhos (e mais fortes) a troco de uma comissão. O sistema capitalista funcionava sim. Então eu organizava uma rifa e levantava uns trocos a mais da mesada.

A fim de evitar a circulação entre os alunos internos de “ideias perniciosas e subversivas”, também era proibida a entrada de livros e jornais que não estivessem relacionados às matérias estudadas.

Arroladas as proibições, seguiam-se as “penas” disciplinares com a descrição dos atos punitivos e os respectivos castigos. No estatuto do internato estava assinalado que as faltas contra a moralidade e costumes e as que indicassem desrespeito, desobediência, insubordinação e rebeldia seriam punidas com mais severidade. O diretor igualmente ressaltava que a

---

<sup>12</sup> Blog de Neil Ferreira: <http://gracacraidy.blogspot.com.br/2012/09/neil-ferreira-o-redator-que-inventou.html>

mentira, a delação e a espionagem, e outras práticas comuns à fase de meninice, mereceriam cuidados especiais.

Aos domingos, os bem comportados e com boas notas saíam depois do almoço e iam ao cinema, eu às vezes ficava de castigo, então engraxava os sapatos dos que saíam e levantava mais uma graninha. Umas duas ou três vezes aluguei o meu paletó. O paletó, um colega me viu de castigo num domingo de frio e me pediu emprestado, eu falei não. Ele disse, "te trago um sanduíche de pão, queijo e mortadela e uma guaraná caçula". Começou aí um negócio novo. Se a cada tanto não houvesse férias, acho que ficaria rico.<sup>13</sup>

As medidas disciplinares comumente utilizadas no colégio eram a admoestação, em particular ou em público, notas de mau comportamento, privações (de recreio, de saídas, de passeio), tarefas escritas, reclusão no dormitório – castigo recordado por José Lins do Rego, em seu romance “Doidinho” (1995, p. 34): “Vá sentar-se no quarto do meio. Era o pior castigo do colégio: ficar isolado num quarto, sentado num tamborete, sem fazer nada. Passar horas sem uma palavra, com a boca seca ouvindo lá por fora o rumor da conversa dos outros”.

Havia, como último recurso, a expulsão do colégio, em casos considerados extremos, como insubordinação, manifestação de “tendências morais reprovadoras e perigosas”.

Meu pai relata que as práticas emulativas eram um recurso muito usado na vida diária do internato. Era comum, entre outras, conferir boas

---

<sup>13</sup> Blog de Neil Ferreira: <http://gracacraidy.blogspot.com.br/2012/09/neil-ferreira-o-redator-que-inventou.html>

notas ao comportamento, elogios públicos, prêmios, passeios, lugar de honra nas aulas, ter o nome inscrito no quadro de honra. Eram recompensas utilizadas e funcionavam como incentivos para obediências às regras impostas. No estatuto, o diretor já deixava bem claro que fazia parte do regime do internato, havendo, inclusive, um momento para a leitura do que os alunos convencionaram chamar de “livro das partes”, em que eram escritas as faltas cometidas e os elogios que tivessem merecido os alunos.

A leitura dos feitos diários era feita pelo diretor, na hora do jantar, na presença dos alunos internos. “Segundo meu pai, a escrituração das ocorrências do internato funcionava como uma espécie de “memorial das partes”, um registro diário das atividades dos internos”, semelhante aos antigos livros de notas de comportamento da época do Ateneu, de Pompéia (2001, p. 50): “Um livro de lembranças comprido e grosso [...] O temível noticiário, redigido ao sabor da justiça suspeita de professores, muitas vezes despidos por violentos, ignorantes, odiosos, imorais, erigia-se em censura irremissível de reputações.”

De acordo com as memórias do meu pai, o internato não o redimiou das bagunças. Continuou sendo um jovem rebelde para os padrões da época. Concluiu o que atualmente denominamos como Ensino Básico, fazendo o Curso Técnico em Contabilidade. Passou na Faculdade de Economia, em Bauru-SP, mas não cursou para seguir o sonho de ser jogador de futebol profissional. Nesse período, chegou a jogar com o Pelé no Noroeste (time de futebol de Bauru-SP). Acabou desistindo do futebol e casou-se com Sirene, minha mãe. Em 1966, ano em que nasci, meu pai começou o curso para professor, na Escola Normal de Agudos-SP, onde moravam. Então, têm início as trajetórias de professores na família.

## 1.2 Pais professores: conquistas, frustrações e *escrevivências*

Segundo Nóvoa (1999, p. 10), “[...] os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles.” Entretanto, segundo esse pesquisador, “[...] muitas vezes está-lhes reservado ‘o lugar do morto’.” Assim, ser professor requer uma busca constante de identidade profissional, não aceitando passivamente os papéis previamente instituídos pelo sistema educativo. Nóvoa (1999) salienta também, engrossando o coro de muitos pesquisadores da educação e de educadores, que os professores não são valorizados de forma íntegra e digna, cujos salários, muitas vezes, são insuficiente para o sustento. Ainda que sua função seja múltipla; que as regras para entrada no curso de professores são inadequadas; e, que a formação inicial e continuada são, muitas vezes, ineficazes. Para Nóvoa (1999), os professores vêm sofrendo uma situação de mal-estar na profissão, que causa desmotivação pessoal com a docência, abandono, insatisfação, indisposição, desinvestimento e ausência de reflexão crítica. Esses, entre outros sintomas, demonstram autodepreciação do professor.

É necessário refletir sobre o ofício docente, as relações entre profissionais docentes e seu percurso profissional. Como ressaltado por Cavaco (1999, p. 168):

Se a escola se organizar para acolher os novos docentes, abrindo o caminho para que possam refletir e ultrapassar de forma pertinente e ajustada as suas dificuldades, se assumir colectivamente a responsabilidade do seu encaminhamento através de projetos de formação profissional, talvez contribua para inverter, por essa via, a actual tendência

para a descrença generalizada que se associa à desvalorização social da imagem do professor (CAVACO, 1999, p. 168).

Acreditando nisso, reconheço barreiras que meus pais encontraram no seu percurso profissional e que, em muito, impactou a minha desmotivação em abraçar essa carreira.

Em 1970, minha mãe ingressou como efetiva no ciclo básico, na então Escola Estadual “18 de junho”, em Presidente Epitácio, cidade da sua família. Em 1972, ela e meu pai foram cursar Pedagogia na cidade de Dracena e, para ajudar nas despesas, meu pai comprou uma perua Kombi, para transportar professoras que também faziam o curso.

Meu pai nessa época foi lecionar em escolas isoladas<sup>14</sup>, nas ilhas da cidade – margeada pelo Rio Paraná – nas escolas isoladas da Zona Rural de Presidente Epitácio, nas fazendas do Campinal. Desse período, lembro-me que ele nos contava que lecionava para crianças do então primeiro até o quarto ano numa mesma sala. Também, gostávamos dos presentes que recebia dos seus alunos: galinhas (vivas!!!), ovos caipiras, goiabas, melões, bananas, amor, “contaço de causos”; ele ganhava muito pouco, mas tinha

---

<sup>14</sup>Nos bairros periféricos, nas vilas e áreas rurais foram adotadas as escolas isoladas, cuja função era dar uma formação básica – leitura, escrita e as operações elementares da aritmética – à população pobre, residente nesses locais. A organização do trabalho didático, nessas escolas, se aproximava da organização adotada nas escolas de primeiras letras sob o método mútuo do Período Imperial. A história das escolas isoladas é marcada pelos aspectos da moderna escola burguesa, especialmente suas antecessoras, as escolas das primeiras letras. Funcionando em casebres, herdaram das escolas de primeiras letras principalmente o atendimento, em uma só sala, de crianças em diferentes níveis de adiantamento. (CARDOSO, 2013, p. 201). Para mais detalhes, veja a tese de Oriani (2015), *A célula viva do bom aparelho escolar: expansão das escolas isoladas pelo Estado de São Paulo (1917-1945)*, e, a dissertação de Moraes (2014), *Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)*.

um respeito muito grande pelos alunos e seus familiares e, pela quantidade de presentes que recebia, penso eu, que o respeito era recíproco.

Mas, os recebimentos eram poucos, frente às despesas para sustento de nossa família. Nesse momento, minha mãe já lecionava em dois períodos para complementar a renda, e meu pai, mesmo fazendo estágio remunerado à noite no INPS – Instituto Nacional de Previdência Social e completando a renda com pequenos trabalhos nos finais de semana, como contador das Fazendas do senhor José Barbeiro, agropecuarista muito rico da cidade, viu-se obrigado a arrumar outro trabalho que o ajudasse mais nas despesas. Foram tempos muito difíceis...

Ele desistiu da profissão professor e passou a trabalhar como gerente da Moura Andrade, empresa de captação de pedras e areias do rio Paraná. Lembro que esse momento marcou muito a minha infância, pois pude perceber a sua tristeza por desistir de um trabalho que amava. Nessa época, havia poucos homens que lecionavam em escolas isoladas. Quando chovia, as professoras não tinham coragem de arriscar ficar com os carros atolados na lama das estradas de terra para lecionarem ou atravessar o rio com chuva, correndo riscos. Os alunos tanto das ilhas, como das fazendas, ficavam sem aulas. Só o seu Lúcio (meu pai) é que ia, chovesse ou não.

Minha mãe se aposentou na mesma escola que ingressou, mas a lembrança que tenho dela é dos jantares que ela e suas colegas, também professoras, organizavam para comprar os uniformes e os instrumentos da melhor fanfarra da cidade.

Era a banda “18 de Junho” (Figura 8), o orgulho na nossa escola e cidade. Ressalte-se que a fanfarra na Escola Estadual “18 de Junho” ficava sob a responsabilidade do professor de Educação Física, o professor Juquinha.

**FIGURA 8- BANDA “18 DE JUNHO” E JANTAR ÁRABE PARA ARRECADAR FUNDOS PARA A BANDA MARCIAL “18 DE JUNHO”**



**Fonte:** Acervo pessoal –fotos (1978) – Minha mãe (primeira a direita)

A propósito, o ensino de Música tinha projeção nesse período, anos de 1970 a 1980, ressaltando principalmente o caráter social ao qual esse ensino poderia estar vinculado. Os objetivos cívicos, sempre estiveram presentes no ensino de Canto Orfeônico, já que uma das funções primordiais do professor dessa área era ensinar a correta interpretação dos hinos oficiais da nação, “[...] assim como canções de elevação do espírito nacionalista e de amor à Pátria”. (LEMOS JUNIOR, s.a, p. 02).

Retomando aspectos da trajetória de minha mãe, lembro-me dela enfrentando cães pastores e policiais com gás lacrimogêneo na Avenida Paulista, no governo de Paulo Salim Maluff, na greve de 1979 por um salário melhor (Figura 9), para poder dar oportunidades melhores de estudo aos seus três filhos: meu irmão mais velho Lucio, eu e meu irmão caçula Cristiano.

**FIGURA 9- GREVE DOS PROFESSORES EM 1979**



**Fonte:** Acervo do Jornal *O Globo* (<http://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/1979-professores-entram-em-greve-10217293>)

No estado de São Paulo, houve duas grandes greves, ainda nos anos 1970, em 1978 e 1979, que inauguram a participação dos docentes nesse novo momento de lutas dos trabalhadores. A greve de 1978 foi realizada em torno de duas motivações principais: o aumento salarial e a luta por um novo Estatuto do Magistério que incorporasse as reivindicações dos professores. As lideranças provinham de diferentes grupos de oposição à Associação dos Professores do Ensino do Estado de São Paulo – Apeosp – e se unificaram em torno da luta, criando a chamada “Comissão Aberta”, que se converteu em “Comando Geral de Greve”. O movimento durou 24 dias e foi vitorioso, uma vez que um novo Estatuto foi votado e aprovado e houve um salto organizativo, já que diversos grupos se formaram nas regionais. Essa força adquirida em 1978 e as lutas travadas pelas oposições

à diretoria da Apeoesp levaram a categoria a uma nova greve, no ano seguinte:

A greve de 1979 foi derrotada pela política adotada durante o governo de Paulo Salim Maluf. Uma das medidas repressivas desencadeadas pela administração estadual, através do secretário da educação Luís Ferreira Martins, foi exigir que os diretores de escolas enviassem à secretaria as listas dos professores grevistas. Os diretores se recusaram a executar tal medida. Andando na contramão da decisão do governo estadual, a União dos Diretores de Ensino Médio Oficial, cujos associados eram efetivados através de concurso público e não mediante nomeação política, lançou a seguinte palavra de ordem: Diretor não é feitor, é educador. (FERREIRA JR, 2009, p. 19)

Minha mãe amava a sua profissão, estudava Piaget, Emília Ferreiro,<sup>15</sup> e tudo que lhe indicassem, mas se revoltava por ter que dobrar o período de aulas, lecionar para turmas com até 45 alunos, chegar cansada, fazer

---

<sup>15</sup> Torna-se necessário salientar, que nesse período, os anos de 1980, foram apregoados no Brasil os resultados dos estudos realizados pela pesquisadora argentina, Emília Ferreiro (1985), e seus colaboradores, contendo uma nova abordagem do processo de aquisição da língua escrita pela criança. No caso brasileiro, essa nova abordagem passou a ser conhecida como “construtivista” e se tornou a principal referência teórica do discurso educacional relacionado com alfabetização (MORTATTI, 2000). Seus resultados foram considerados referencial teórico, por exemplo, no estado de São Paulo, no Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Ferreiro (1985) afirmava ter feito uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças” (FERREIRO, 1985, p. 24). Percebemos aí uma consonância entre as pesquisas de Ferreiro e de Piaget (também referenciado neste momento vivido pela educação, no Brasil), quando apresentam em suas pesquisas, a importância da experiência da criança como sujeito, parte fundamental do processo para elaboração do conhecimento de forma contínua, ou seja: como a construção do conhecimento está dividida por estágios do desenvolvimento, seguindo uma linearidade progressiva, onde um só ocorre quando o anterior lhe proporcionar condições físicas e cognitivas para tal, cada um é necessário e vital para saltar aos níveis superiores da formação do cognitivo da criança.

vestidos de festas para meninas, blusas de *tricot*, comprar roupas no Brás em São Paulo e depois vendê-las para poder reforçar o orçamento. Isso também marcou muito a minha infância e adolescência.

Nesse momento observo que os meus familiares perseguiram uma ascensão social pela educação. Também observo que as minhas vivências familiares foram influenciadas pela busca de dada formação cultural, característica na História da Educação brasileira, centralmente, da história da Disciplina Arte no período.

### **1.3 O ensino com Arte: percursos do ensino na Educação Infantil**

Minha vida escolar se inicia numa “escolinha” de jardim de infância,<sup>16</sup> em 1971, com 5 anos, que acredito ter sido nos moldes freinetiano<sup>17</sup> da Tia Nilce (Figura 10), denominada “Monteiro Lobato”, na cidade de

---

<sup>16</sup> A consolidação dos jardins de infância no Brasil passa por motivações significativas na História da Educação brasileira. As transformações ocorridas na educação e na sociedade neste período traziam, sobretudo, novas ideias de formação e de uma nova organização social. Segundo Graça (1997), influência de pedagogos como Froebel, Decroly e Montessori, que fundamentam, a partir de uma tendência “romântica”, a origem do Jardim de Infância. Essa tendência entende a pré-escola como jardim onde as crianças são “plantinhas” ou “sementes” que devem ser cultivadas. Para Froebel, por exemplo, o caráter lúdico é determinante para a aprendizagem, onde as atividades levam ao conhecimento. É uma tendência incorporada no Brasil, sendo até hoje difundida e aplicada nas instituições de educação infantil.

<sup>17</sup> Acreditando que educar é construir juntos, a Pedagogia de Celestin Freinet se alicerça em quatro eixos fundamentais: Cooperação: como forma de construção social do conhecimento; Comunicação: como forma de integrar esse conhecimento; Documentação: registro da história que se constrói diariamente; Afetividade: elo de ligação ente as pessoas e objeto de conhecimento. Quando conversei informalmente com a Tia Nilce, ela disse não ter seguido um modelo pré estabelecido, mas contou que leu vários teóricos e que Freinet foi um deles.

Presidente Epitácio-SP, uma cidade de pequeno porte, onde não havia creches municipais para que as mães que trabalhavam fora pudessem deixar seus filhos.

Observo que o termo “escolinha” era e, às vezes, ainda é utilizado para se referir a Educação Infantil, a despeito das resistências por parte dos educadores e pesquisadores da Educação Infantil para a valorização e reconhecimento desse nível de ensino como momento e lugar imprescindível para o desenvolvimento humano, bem como de seus profissionais, como mediadores determinantes do sucesso desse processo.

O uso do termo escola no diminutivo era adotado por todos da instituição (veja o diploma na Figura 10). Apesar de ser uma escola privada, era muito simples e ficava em uma casa de madeira pequena, mas com um quintal amplo, com árvores frondosas, areia, casinha de boneca e casa na árvore para os meninos. A escola, voltada para incentivar a criatividade e não para ensinar os rudimentos da alfabetização, tendo como objetivo unir Arte e educação.

Nesse jardim da infância estudei até os 5 anos, quando finalizei o que hoje se denomina Educação Infantil, em 1972, para seguir um outro nível de ensino nos moldes tradicionais de alfabetização, que, dentre tantas controvérsias, ainda hoje se busca superar em nossa educação.

FIGURA 10- “ESCOLINHA” DA TIA NILCE



Fonte: Acervo pessoal – foto (1972) - eu e meu irmão.

Tia Nilce era contra o ensino da Arte estereotipada,<sup>18</sup> em que os “professores” na ânsia de incentivar o talento e a precocidade, ofereciam uma “ajudazinha” a seus alunos, resultando em trabalhos “bem feitos demais”, aos quais faltavam traços de espontaneidade, liberdade e naturalidade, características que, segundo essa educadora (Tia Nilce), eram essenciais para a formação artística e cultural de uma criança, buscando por meio do respeito integral à livre expressão infantil, uma transformação integral do educando.

Essa educadora estava mais preocupada em oferecer condições para que as crianças desenvolvessem a sua criatividade infantil por meio do desenho, da pintura e do faz de conta. Hoje consigo analisar que o interesse educacional não era apenas esse, era maior, era o de compreender a criança

<sup>18</sup> Segundo seu depoimento em uma entrevista informal na sua casa (2015).

em seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento, o estímulo e os estímulos, meios para que elas pudessem, por meio das atividades, desenvolver-se de modo criativo e harmonioso.

Assim, para além de uma história da Educação Infantil centrada apenas no cuidar, recrear ou somente nos rudimentos da leitura e da escrita, desde a década de 1970, é possível afirmar que uma Educação Infantil afinada com as ideias consideradas de ponta, neste nosso 2016, que advogam a favor de uma educação e de um ensino na Educação Infantil para o desenvolvimento pleno da criança, como as ideias freinetianas, já se faziam presentes nas escolas, a exemplo do Jardim da Infância “Monteiro Lobato”.

Naquele período, pude perceber, e Tia Nilce confirmou essa minha percepção, de que cada vez mais o grupo de crianças matriculadas ia crescendo, e as idades eram as mais diferentes. Felizmente, tínhamos duas coisas muito positivas para um começo de experiência no campo da educação, por meio de uma escola: a experiência era feita em campo aberto, sem cobranças ou normas rígidas, e em contato com crianças de diferentes idades, aspectos fundamentais para que eu aprendesse a interagir, respeitar e me habituar a opiniões e espaços diversos.

Nessa escola tínhamos um comportamento aberto, livre; uma relação em que a comunicação existia por meio do fazer artístico e cultural, do reconhecimento da importância do que era feito por nós e da observação do que produzíamos, “mediada por aspectos da cultura ofertados pelos professores e professoras, mediadores mais experientes desses aspectos, e desmontando a ideia de que ali estavam para ser artistas”. (FERRAZ, 1993, p. 31-32).

O trabalho da Escola da Tia Nilce (Figura10) tinha como espinha dorsal a liberdade de expressão, com a valorização da espontaneidade infantil. Entretanto, tudo isso só era possível, graças às possibilidades culturais que Tia Nilce nos ofertava, mesmo em meio a um discurso muito comum de época da importância de que um fazer artístico, por si só, era considerado capaz de proporcionar à criança as descobertas necessárias ao aguçamento da percepção plástica.

Pode-se dizer que se tratava de um momento histórico educacional em que no ensino de por meio da Arte com as ideias educacionais tidas como construtivistas representavam a inovação desejada, frente a um ensino de base tecnicista, centrado na racionalidade e eficiência, tanto dos alunos quanto dos professores, em relação aos meios. Entretanto, é possível afirmar que o ensino de Arte que a Tia Nilce desenvolvia era prática intencionalmente produzida, a fim de oferecer às crianças as máximas elaborações da cultura humana.

Mario Pedrosa, militante político e defensor da liberdade para as artes, do Brasil pós-semana de Arte Moderna, explica na citação seguinte, o que acredito que D. Nilce fazia e o que nós, atuais professores no ensino de Arte, hoje considerados arte/educadores, procuramos fazer em sala de aula:

Esses meninos, todos aqui não vão continuar gênios ou grandes artistas amanhã, quando alcançarem a vida adulta. Não é para isso que estão trabalhando. Mas a experiência de agora servirá onde quer que estejam amanhã, como artistas, Artesãos, industriais, técnicos, doutores, não importa. Ela lhes dará um estalão precioso para julgar e apreciar, sem desajustes e prejuízos, tornando-os aptos ao fazer e ao agir, ao pensar e

ao sentir, com menos incoerência, ou melhor, sincronizados. (PEDROSA, s.a, p. 224)

Vale ressaltar que enfatizo que nos consideramos arte/educadores, porque, como explicitarei em capítulo posterior, nos espaços e tempos escolares cabem apenas atuações de professores, sujeitos institucionalizados, e nos limites de disciplinas escolares. Em contrapartida, a atuação de arte/educadores está pautada em um tipo de concepção de apropriação da Arte, como quer Barbosa (2012) na sua proposta de Abordagem Triangular, no ensino das artes. Daí afirmar que, em escolas, somos professores, apesar de na letra da lei sermos denominados Arte/Educadores, como quer (eu quero!) muitos professores atuantes em disciplinas de Arte na escola.

Hoje, com certo distanciamento espaço-temporal, percebo que para a Tia Nilce, tal orientação transformaria cada aluno num artista, porém não no sentido produtivo, mas no aguçamento da sensibilidade e na capacidade de vislumbrar o mundo numa dimensão estética, contribuindo, também para a formação do cidadão crítico:

Ah, esses que assim se conduzirem quando peludos serão artistas, mesmo que nunca mais peguem num lápis ou num pincel. Verão a vida como uma sadia ou bela obra de Arte a preservar, não baterão palmas a ditadores histéricos, marcharão com o progresso sem, contudo, virar as costas à liberdade, e, acima de tudo, apreciarão todo trabalho bem realizado, pois neste sentirão, compreenderão a presença, a participação carinhosa do homem, penhor do racional, a emprestar-lhe um valor estético que transcende até o ético. (PEDROSA, s.a, p. 224)

No Jardim da Infância “Monteiro Lobato”, por meio da Tia Nilce, sabia-se muito bem trabalhar o desenvolvimento dos sentidos, o aprimoramento da percepção visual, a diversificação de experiências, o contato com diferentes tipos de materiais, plásticos ou não, as possibilidades de trabalhar uma temática de formas distintas, objetivando uma formação mais ampla do aluno e visando estimular a livre expressão do aluno.

Uma das propostas pedagógicas da escola era oferecer condições para que o aluno desenvolvesse com autonomia a busca do conhecimento. Diversos outros aspectos contribuíram para que aquela escola conseguisse pôr em prática suas propostas pedagógicas, como: a escola possuía uma autonomia para a estruturação de seu próprio currículo escolar, diferente das escolas públicas engessadas pelas demandas vindas de governos, na época autoritários; possuía uma infraestrutura adequada para a articulação entre a teoria freinetiana e a prática, por exemplo, com cantos de trabalho destinados a momentos lúdicos e de leitura. A propósito, apresento resultados de uma análise em que busquei uma aproximação entre as propostas das Escolinhas de Arte<sup>19</sup> (dos anos 1950), com a prática pedagógica desenvolvida pela tia Nilce, no Jardim da Infância “Monteiro Lobato”.

---

<sup>19</sup> Escolinha de Artes – Ideia antes introduzida no Brasil pelo Expressionismo Psicológico e pela Escola Nova, praticada por artistas como Mário de Andrade e Anita Malfatti (Barbosa, 2014, p. 44), tinha como principal finalidade permitir à criança o expressar de sentimentos, sem perspectivas de aprendizagens relevantes em artes. Segundo Barbosa (2014, p.5), foi uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e EUA do pós-guerra e que se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) não nasceu planejada, não teve fundação festiva, ao contrário surgiu como uma experiência simples, mas viva, nutrida desde o seu início pela inquietação de profissionais que buscavam afirmar o importante papel da arte na educação. Nesse período de redemocratização, o ensino de Arte, aceito na educação como atividade extracurricular, era realizado principalmente em ateliês, entre eles, vale destacar os dirigidos por Guido Viaro em Curitiba-PR, Lula Cardoso Ayres em Recife- PE e Suzana Rodrigues em São Paulo-SP. Os educadores recorriam às literaturas disponíveis para o ensino de arte naquele momento, quais sejam: John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, eram os mais utilizados.

Entre as técnicas trabalhadas nessa escola, encontramos o trabalho livre com pintura; desenho e colagens com vários tipos de materiais; mosaico e xilogravura. As temáticas, em geral, eram livres. Mas, havia algumas definidas como folclore, datas comemorativas, festas populares, meios de transporte, cidade, paisagem, instrumentos musicais.

A ideia de Arte, como expressão, enfoca o lado subjetivo do ser humano, aquilo que não se consegue explicar com a linguagem verbal, ou seja, não se resume a um fazer apenas, mas um meio de expressar-se:

Nesse caso, seria utilizada como uma forma de liberação dos sentimentos e sensações dando espaço ao lado subjetivo do ser humano. A ênfase, então, deve estar centrada na expressão e não no domínio da técnica, não deve estar presa a meios ou suportes específicos. (BARBOSA, 1990, p. 22).

A concepção da livre expressão,<sup>20</sup> apresentou a proposta de que a Arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse suas emoções. Desse modo, difundiu-se a ideia de que a Arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada, de acordo com Barbosa (1990).

---

Os ideais teóricos desses autores influenciaram o trabalho de professores brasileiros de Arte, reafirmando em alguns grupos a tendência pedagógica de ensino escolanovista.

<sup>20</sup>A ideia de livre expressão ou auto expressão foi abordada por Franz Cizek quando lecionou em Viena durante o final do século XIX e início do XX. A auto expressão deveria refletir o individual e o pessoal, as crianças deveriam manter a imaginação no estado de pureza, sem influências. Evitar o contato com as obras de artistas, principalmente com suas reproduções passou a ser um ponto fundamental para os arte/educadores que adotaram esses princípios. Soucy (1990), porém, chama a atenção para se observar que o que chamamos de auto expressão natural não é de modo algum natural, é mais uma ideia construída pela sociedade.

#### 1.4 O ensino sem Arte: percursos do ensino de e às vezes sem Educação Artística

Na então Escola Estadual “Orlando Drumond Murgel”, escola pública da cidade de Presidente Epitácio-SP, em 1973, iniciei meu processo de contato com a cultura letrada, de maneira intencional e sistematizada, com a cartilha “Caminho Suave”. Em lições como da laranja – Bebê pede a laranja. É laranja-lima. – “L”, letra que inicia o meu nome – Lucirene – parecia ter seus truques e nunca pude saber se gostava ou não.

A lição da barriga, ao mesmo tempo em que me alegrava, pois já era a segunda lição, me assustava. Tinha tantas letras ainda por conhecer... Pensava, recordo-me, que queria conhecer a letra “R”, com suas reentrâncias, letra diferente. Se trocasse o “R” por “G”, “M”, “B”, “F”: Rato – Gato – Pato – Mato – Bato – Fato ...NOOOSSA! Era só substituir uma letra e mudava toda a o significado da palavra!!!! Por que a minha professora não explicou isso? Era tão mais simples compreender dessa forma... demorou para eu fazer representação!

Era o último dia de aula do Jardim da Infância e a professora nos informou com a devida solenidade que no semestre seguinte, no então primário, o que corresponde ao que temos hoje como primeiro ano do Ensino Fundamental I, aprenderíamos a ler e a escrever.

Mário Prata, em seu conto “Tempos de Escola”, apresenta um caso escolar, muito parecido com os que trago em minhas memórias, e por isso, apresento para efeito explicativo de como eram a nossa convivência escolar:

Passei as férias ansioso. Fazer colagens com sucata, modelar cinzeiros com argila, batucar nas latas de Nescau, pintar a mão com guache e estampá-la em folhas sulfite eram atividades muito prazerosas, verdade, mas já estava mais do que na hora de entender o que diziam os livros, as placas, os *outdoors* e as fachadas da cidade sem precisar do auxílio de um adulto.

No dia em que as aulas começaram, almocei rápido e fiquei apressando minha mãe: tinha medo de me atrasar para a escola e, chegando lá, descobrir que todos haviam aprendido a ler e escrever, menos eu. Ao entender a razão da minha ansiedade, ela riu, explicou que a alfabetização era um processo complexo e demorado e não seria arruinado por sua sobremesa.

Ela tinha razão. Após semanas de esforço, eu não só continuava incapaz de escrever uma única frase como nem sequer estava muito seguro em relação às letras. Nunca sabia quantas perninhas pôr no E, quantas corcovas tinha o M – sem falar na porcaria do W, um M de ponta-cabeça que a professora dizia não servir para nada e, portanto, devia existir só para confundir.

[...] havia também coisas com nomes que podiam ser pronunciados em certos lugares, mas em outros, não. Bumbum, por exemplo, estava liberado por toda parte. Bunda era permitido na casa do meu pai e da minha mãe, mas não na escola ou na casa da minha avó. Existia ainda uma terceira palavra, curtinha e de aparência inofensiva, que não deveria ser pronunciada jamais, nem na casa do meu pai, como já ficou bem claro na primeira vez que ouvi.

Estávamos no meio de uma aula de Artes, concentrados, aprendendo a cortar argila com barbante, quando uma voz esganiçada e sarcasticamente empolada surgiu lá no corredor, cantando “*Jingle Bells*.”

Logo entendi de quem se tratava. Caio era um repetente do pré que andava com os cabelos despenteados, os cadarços desamarrados e um ranho constante pelo buço – evidentes “*statements*” contra “*status quo*”. No início daquele ano, ele havia jogado um abacate por cima do muro

da escola, atingindo o carro de um vizinho. No ano anterior, embora nada tenha sido provado, foi sobre ele que recaíram todas as suspeitas quando o aparelho móvel da Catarina, sumido alguns dias, apareceu embaixo de uma folha de couve, semienterrado no húmus do minhocário. Eu tinha medo do Caio, mas um pouco de pena, também. Supunha que pelo menos parte de sua inadequação se devesse ao batismo: afinal, era ou não mau augúrio vir ao mundo com a queda no nome?

Conforme a voz foi se aproximando da classe, reparamos que a versão do nosso colega para a canção natalina era ligeiramente diferente da que conhecíamos: “*Jingle bells, jingle bells*, acabou o papel/ não faz mal, não faz mal, limpa com jornal/ o jornal tá caro, caro pra chuchu [...]”. (PRATA, 2015, pp. 118-120).

Logo fui percebendo as particularidades do novo ambiente escolar. A professora Raquel da primeira série do primeiro grau (como se denominava na época) de uma escola pública era sisuda, muito diferente da tia Nilce! Não havia afagos na cabeça, nem brincadeiras. Tudo era muito sério. Um colega de classe pediu para ir ao banheiro, mas faltavam dez minutos para bater o sinal. A professora não permitiu, ele não conseguiu controlar e fez xixi na carteira mesmo. Lembro do xixi escorrendo, de ele chorando e da professora muito séria e dura. Em nenhum momento ela se aproximou do menino para dar-lhe um gesto de apoio ou carinho. Senti-me humilhada pelo meu colega!

Em “A língua absolvida”, Elias Canetti narra sua infância e adolescência na Bulgária, seu país de origem, e em outros países da Europa para onde foi obrigado a se deslocar, e, apesar de ter sido em outros países, a realidade é a mesma que a minha, me identifiquei com seu testemunho:

A multiplicidade dos professores era surpreendente; é a primeira vez de que se é consciente na vida.

Que eles ficassem por tanto tempo parados à nossa frente, expostos em cada um de seus movimentos, sob incessante observação, hora após hora o verdadeiro objeto de nosso interesse, sem poderem se afastar durante um tempo precisamente delimitado; a sua superioridade, que não queremos reconhecer de uma vez por todas e que nos torna perspicazes, críticos e maliciosos; a necessidade de acompanhá-los sem que queiramos nos esforçar demais, pois ainda não nos tornamos trabalhadores dedicados e exclusivos; também o mistério que envolve sua vida fora da escola, quando não estão à nossa frente como atores, representando a si próprios; e, mais ainda, a alternância dos personagens, um após outro, no mesmo papel, no mesmo lugar e com a mesma intenção, portanto eminentemente comparáveis – tudo isso, em seu efeito conjunto, é outra escola, bem diferente da escola formal, uma escola que ensina a diversidade dos seres humanos; se a tomarmos um pouco a sério, resulta a primeira escola em que conscientemente estudamos o homem. (CANETTI, 1987, p. 27)

Lembro-me da fila para entrar na classe, tinha que pôr a mão direita no ombro do amigo da frente da fila. Era um empurra-empurra, isso quando não caía todo mundo em efeito dominó, porque um “desavisado” se esquecerá de firmar o pé.

Lembro-me da merenda: sopa de feijão, sopa de fubá com couve rasgada, sopa de macarrão, arroz doce, hummm! Ainda hoje sinto o cheirinho gostoso, e ouço o barulho da colher raspando o prato de plástico. Recordo-me também do cheiro da lancheira, por causa do suco artificial (Q-suco) de laranja, do pão com bife, sobra do almoço, enrolado num guardanapo de papel.

Toda sexta-feira tínhamos que cantar o hino nacional e saudar a bandeira. Saíamos em fila para a frente da escola, cantávamos o hino com a mão direita sobre o peito esquerdo. Todo mundo errava o hino na hora do: “Brasil de amor intenso um raio vívido [...]” A gente esperava esse momento para soltar as risadinhas, devidamente controlada pela professora, D. Raquel. Haja beliscão!

Na terceira série começava-se a ter que decorar a tabuada. Eu era craque! Só para ganhar os prêmios: borrachas com cheiro de fruta e formato de fruta, vindas do Japão!

Dia de aniversário da professora: quem ia preparar o bolo surpresa? Eu, claro! Minha mãe ficava furiosa, pois ela tinha que sair correndo e encomendar um bolo na padaria, por que o bolo que eu fazia, ficava torto e com um cheiro forte de ovo. No dia seguinte eu chegava triunfante com um bolo lindo, cheio de bolinhas prateadas contornando a palavra parabéns!!! Cada aluno dava o dinheiro para ajudar nas despesas do bolo: 1 cruzeiro x 36 alunos = Cr\$36,00. O bolo custava Cr\$74,00 na padaria. Minha mãe ficava muito brava!

Talvez hoje esses Cr\$38,00 não fizessem tanta diferença, mas naquela época, meu pai tinha três empregos e minha mãe, professora pública primária concursada, dobrava o turno das aulas para poder nos dar uma vida simples, sem luxo, mas honesta.

Naquele momento, o importante para mim era sentir-me fazendo parte, o sentimento, ainda inconsciente, de pertencimento. Não era ser a melhor aluna em matemática para ganhar prêmios, nem ser a aluna que encabeçava as festinhas, mas apenas, socializar-me.

Nessa medida, arrisco dizer que esse lastro de busca pela pertença, além dos interesses políticos que mantém toda sociedade, é que dá sustentação a uma sociedade no sentido de ela incorporar a importância da escola, independentemente das diferenças das classes sociais que nela residem. Arrisco dizer ainda que esse lastro é, sobretudo, responsável pela busca do letramento com vista à aquisição dos diversos instrumentos para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Outrossim, a escola só fará sentido como instituição socializadora da cultura, em sentido amplo, se houver no imaginário da sociedade referências fixas sobre a importância do conhecimento para que as pessoas se sintam parte de um corpo social, o qual é preciso preservar, nas suas diferentes formas, da vida como um todo. Como afirma Silva (2004, p. 16), “[...] enquanto a importância da escola estiver diretamente atrelada à ascensão social, ela será tão frágil quanto esse propósito.”

Foi durante o final de 1970 e início de 1980, durante a ditadura militar, que ainda assustava a todos, que concluí, numa cidade pequena do interior paulista, Presidente Epitácio, o 2º grau do ciclo básico de ensino, então de 5ª à 8ª série ginasial, atualmente ensino do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Recordo muito pouco o conteúdo de Matemática que o professor Adelino nos apresentava. Mas nunca vou esquecer da sua feição de medo ao nos contar sobre o sumiço de um professor muito amigo seu, que numa madrugada de carnaval, estava em sua casa com alguns amigos, inclusive o nosso professor Adelino, quando chegou uma viatura da polícia e o levou à base de socos e de muito palavrão, sendo nunca mais encontrado. Naquele dia, sentimos um frio na espinha desse momento histórico que passávamos, mas que pouco compreendíamos. Isso me fez lembrar a música

que serviu de hino à resistência do governo militar de Geraldo Vandré –  
Pra não dizer que não falei das flores:

Pelos campos há fome em grandes plantações  
Pelas ruas marchando indecisos cordões  
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão  
E acreditam nas flores vencendo o canhão  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.  
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer. (VANDRÉ, 1968)

Foi a partir dessa conversa, que Jenival, meu colega de classe, trouxe para eu ler uma cartilha (bem gasta e bastante rasgada) sobre a guerrilha do Araguaia. Nessa época eu tinha apenas 14 anos, mas já queria fazer a diferença no nosso país; queria seguir a militância do jovem partido chamado Partido dos Trabalhadores e ouvir músicas do Taiguara (Que as crianças cantem livre, 1973): “E que as crianças cantem livres sobre os muros. E ensinem sonho ao que não pode amar sem dor. E que o passado abra os presentes pro futuro. Que não dormiu e preparou o amanhecer [...]”

Desse período pouco me recordo do ensinamento (Figura 11), mas alguns professores marcaram minha vida. Lembro-me da professora de português, D. Anna, com seu vocabulário riquíssimo e com sua voz forte que nos encantava, inclusive seu filho, Kiko, que era o mais artilheiro da sala. Tínhamos um profundo respeito por sua sabedoria; foi com ela que pude dividir o prazer de compartilhar uma boa leitura dos clássicos. Eu era uma

leitora contumaz, lia tudo que me chegasse às mãos e ela soube valorizar isso muito bem, além de apresentar dois clássicos da literatura brasileira, que eu ainda não conhecia: Machado de Assis, com sua ironia fina, e Érico Veríssimo. Toda aula ela perguntava qual livro eu estava lendo, fazia algum comentário e sugeria algum autor ou livro. Até hoje lembro com carinho as suas observações sobre as minhas redações e a sua atenção quanto aos meus interesses literários. A propósito, Ligia Fagundes Telles descreve em seu livro “As Meninas”:

Estudar? Convidou abrindo na mesa a pilha de apostilas e livros que trouxe da estante. Colocou em cima os óculos, a caneta e a régua de plástico transparente. Apertou os olhos e através do plástico leu as linhas enreguadas. Isso já sabia. E sabia o resto. Sabia tudo. Se acabasse a greve e os exames começassem no dia seguinte mesmo, seria a glória. (TELLES, 1986, p. 50-51).

Esse texto é muito próximo do que vivi com a professora Anna que tudo sabia e que, com generosidade, nos apresentava com muita sensibilidade, o mundo literário e poético.

Nunca fui uma aluna exemplar, me contentava com notas medianas, se tirasse um “B” já achava que estava de bom tamanho, principalmente se fosse em Física ou Matemática. Mas em História, só o “A” me deixava feliz! Era de longe, a matéria a que eu mais me dedicava. Lembrome da minha professora Valderez fazendo narrativas interessantíssimas para prender a minha atenção e eu sair correndo da aula para chegar na locadora de vídeos da cidade e alugar primeiro o vídeo do filme “Danton”, só para saber em detalhes o desfecho da Revolução Francesa! Uma aula bem dada, a gente não esquece!

Sou alta, tenho 1.77m de altura (Figura 11), e meu professor de Educação Física queria que eu fosse esportista, não importasse o esporte. Tentou o basquete, eu corria da bola; tinha que correr muito, de um lado e de outro da quadra, não era pra mim! O vôlei, Deus me livre, pegar aquelas bolas fortes, depois de alguma cortada!!! Bom, não preciso dizer que o atletismo também não deu certo, não é? Ele desistiu e eu, ufa! Pude seguir sem ser esportista!

**FIGURA 11- LUCIRENE, ADOLESCENTE E ESTUDANTE DA 7A SÉRIE – 1º GRAU**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (1979)

Deixei por último a matéria que mais deveria ter enriquecido meus anos escolares, o ensino de Arte, a então Educação Artística.

É preciso citar que, ainda na segunda metade de 1970, eu tive Educação Artística até a 8ª série do 1º grau (atual Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano), e Desenho Técnico Básico, nos três anos do 2º grau (atual Ensino Médio – 1ª a 3ª série), nos primeiros anos de 1980.

Não trago boas lembranças dessas aulas, pelas quais deveria ter tido o maior carinho, afinal foi a área que abracei como professora. Pois é, sábias são as palavras de Rubem Alves:

Toda essa coexistência, me fez fugir do convívio escolar e procurar outras paragens:

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2003, p. 30)

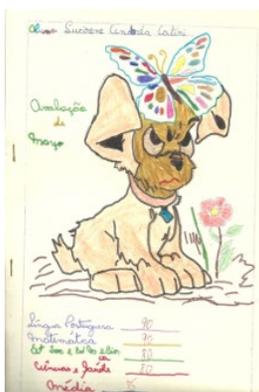
A disciplina Educação Artística ainda lutava contra os resquícios da metodologia baseada na rigidez acadêmica, a qual exigia do aluno o rigor e a perfeição da produção artística, tratando a criança/jovem como um adulto em miniatura. Isso fica evidente quando no livro de Alcidio Mafra de Souza, *Artes Plásticas na Educação*, publicado em 1968, há a afir-

mação de que “[...] já [era] grande, felizmente, o número dos que acreditam sejam na experiência e a experimentação pessoais de alto valor para a aprendizagem.” (SOUZA, 1968, p. 12).

O documento intitulado “Bases para a reformulação de currículos e programas para o Ensino Fundamental” (BRASIL, 1970) para as novas disciplinas inseridas nos currículos, como Educação Artística e Educação Física, apresentou como objetivo primordial o desenvolvimento do equilíbrio emocional, o enriquecimento de interesses, o preparo para as horas de lazer e a capacidade de auto expressão de maneira criadora por meio de técnicas e materiais variados. Segundo o documento, abrangia Artes plásticas, teatro de todos os tipos e música.

Nesse documento constavam objetivos direcionados ao desenho. A proposta era de realização de atividades por meio de cópia do natural, como o desenho decorativo dentro de finalidades significativas para o aluno, ligadas, por exemplo, às Artes de aplicação prática (Figura 12).

**FIGURA 12- MODELO DE ARTES PRÁTICAS QUE EXECUTEI NOS ANOS FINAIS DO 1º GRAU**



**Fonte:** Acervo pessoal

Não se pretendia, nesse período, levar o aluno a um processo reflexivo sobre Arte e suas linguagens, à análise, ou a comentários e apreciação, como plano de trabalho artístico. A escola usava como bandeira pedagógica a produção artística dos alunos para eventos de comemoração cívica (Dia do Soldado, 7 de setembro, Proclamação da República) ou comemorativas (dia dos pais, mães, dia das crianças, dia do professor), folclóricas (festa junina, dia do folclore) e religiosas (Dia do Padroeiro da cidade, Natal). Com relação à música, havia uma exigência – explícita por parte do sistema de governo do período – ao ensino dos hinos cívicos.

Lembro-me que ganhei um prêmio da escola por saber cantar o Hino à Bandeira inteirinho! O prêmio foi cantar para as autoridades da cidade – prefeito, presidente da câmara, juiz e delegado – o Hino à Bandeira e ganhar uma medalha.

O Presidente da República, Castelo Branco, instituiu o dia nacional do Folclore, por meio do Decreto n. 56747, publicado no Diário Oficial do dia 18 de agosto de 1965.

[...] o Governo deseja assegurar a mais ampla proteção às manifestações da criação popular não só estimulando sua investigação e estudo, como ainda defendendo a sobrevivência de seus folguedos e Artes, como elo valioso da continuidade tradicional brasileira [...] (BRASIL, 1965).

Dentre os meios utilizados para a realização das atividades dessas comemorações, estavam indicados desenhos, produções de maquetes e cartazes, jogos recreativos e gincanas, declamações de poesias e canto jogral.

É possível identificar que, nos anos de 1960 e 1970, havia as temáticas direcionadas aos episódios do período, como, por exemplo, questões

sociais como a seca, a industrialização, violência urbana, limpeza pública (Figura 13), construções habitacionais, bens de consumo etc.

**FIGURA 13- SUJISMUNDO, PERSONAGEM DA CAMPANHA DE “POVO LIMPO É POVO CIVILIZADO”- ANOS 1970**



**Fonte:** Portal do Guia dos Quadrinhos<sup>21</sup>

Silva (2006) afirma que a vida interna da escola reelabora, segundo sua dinâmica, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas, nem por isso, alheia ao encadeamento geral da sociedade. Com relação às temáticas que eram retratadas por nós, alunos, em

---

<sup>21</sup><http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/sujismundo-/10239>

nossos trabalhos, observo que em alguns deles era recorrente a realidade social e econômica que vivíamos nesse período.

O contexto político do período, intensificação do regime ditatorial no Brasil, determinava, pelo menos em parte, qual Arte que deveria ser ensinada na escola. O forte enfoque no folclore e nos hinos cívicos era voltado à construção ou ao fortalecimento do nacionalismo; as festas faziam parte de uma ampla divulgação de que o Brasil se alinhava aos países ditos desenvolvidos, crescia economicamente e ampliava o acesso à escola.

**FIGURA 14- DESFILES CÍVICOS**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (1977, 1978)

Nos registros imagéticos (Figura 14 e 15) do meu acervo pessoal, é possível observar diferentes momentos e eventos comemorativos em que a escola toda participava, com a ajuda das professoras de educação artística e do professor de fanfarra, o professor Juquinha (também professor de Educação Física). Na Figura 15, também é possível verificar a concepção de Arte apresentada nas festividades folclóricas, como as festas juninas:

**FIGURA 15- FESTAS JUNINAS NA ESCOLA “18 DE JUNHO”**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (1978) – eu, de vestido vermelho

Com a Reforma Educacional de 1971,<sup>22</sup> houve concentração das decisões e ações realizadas pelas escolas na Secretaria de Educação, principalmente as voltadas às novas disciplinas obrigatórias (como Educação Artística). Por exemplo, a partir de 1970, o sistema de cátedras foi extinto. Logo, a possibilidade de haver professores assistentes também. Dessa

---

<sup>22</sup>Para um maior detalhamento, veja o site da lei 5692/71:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>

forma, quando faltava um professor no quadro docente, era preciso aguardar que a Secretaria enviasse outro para ocupar a disciplina, o que por vezes, demorava meses, como foi o nosso caso com a disciplina Educação Artística.

Eu e os amigos que comigo estudaram nesse período não nos recordamos de as aulas de Arte terem sido motivadoras, excitantes, ou mesmo proveitosas. Paola Emiko Hondo, Marilene da Silva Ferreira, Jaira Maria dos Santos, Maurício Moleiro Phillips, Robert Tsugio Massato Yoshitake, Wilson Karazawa e Francisco Deák e eu, não lembramos quem foi a professora dessa disciplina.<sup>23</sup> Será uma amnésia coletiva, ou simplesmente houve vários professores substitutos por falta de profissional qualificado? Não.

Chegamos a saber, com a ajuda de funcionários antigos da Secretaria da Escola Estadual “18 de Junho” – Presidente Epitácio-SP, escola em que nós estudamos, que quem lecionava, esporadicamente, tal disciplina era Cleuza Bonfim, a professora de Educação Física. Isto me faz lembrar a crônica de Moacyr Scliar:

Sempre que faltava um professor, dona Marta o substituíu. Lecionava canto; a disciplina era considerada de importância secundária e, além disso, suas aulas eram péssimas – mas, em compensação, ela estava sempre disponível. De manhã, de tarde, de noite. Morava no colégio, praticamente. Quando chegávamos, pela manhã, já estava sentada na sala dos professores, sempre com aquele sorriso meio sofrido, meio idiota; e ficava na escola mesmo depois que saíam os últimos alunos do noturno. Esperava um irmão que vinha buscá-la; como ninguém nunca

---

<sup>23</sup>Conversei com todos esses amigos de infância pelas Redes Sociais (*Facebook*), e por meio de um bate papo (*inbox* em grupo) chegamos à essas conclusões.

tinha visto esse irmão, circulava a história de que ela dormia no sótão do colégio. Que comia lá, era certo. Ao meio-dia ia para um banco, no pátio, tirava de sua sacola um sanduíche e ficava mastigando melancólica. (SCLIAR, 2015, p. 85).

Em nossas lembranças, ficaram mais as “zuações” e fatos divertidos que ocorreram com a gente, ou com nossos colegas, do que os saberes das disciplinas. E Educação Artística, como escrevi antes, simplesmente não marcou nossas lembranças. Tínhamos a idade de não se levar nada a sério, fase muito bem representada pela poesia: “Um viva a adolescência”, de Leminski:

Quando eu tiver setenta anos  
Então vai acabar esta adolescência  
Vou largar da vida louca  
E terminar minha livre docência  
Vou fazer o que meu pai quer  
Começar a vida com passo perfeito  
Vou fazer o que minha mãe deseja  
Aproveitar as oportunidades  
De virar um pilar da sociedade  
E terminar meu curso de Direito  
Então ver tudo em sã consciência  
Quando acabar esta adolescência. (LEMINSKI, 1985, p. 43)

Ou será que nada havia de significativo na escola para que pudéssemos levá-la a sério? Achávamos as aulas enfadonhas, com conteúdo sem sentido, pois nós éramos “os caras”. Escola? Para quê? E nessa época, a banda inglesa Pink Floyd lança a música contestadora “Another Brick in the Wall”:<sup>24</sup>

When we grew up and went to school  
There were certain teachers who would  
Hurt the children in any way they could  
By pouring their derision  
Upon anything we did  
And exposing every weakness

---

<sup>24</sup>Tradução da letra *Another Brick in the Wall*-

<http://www.austriancharts.at/showitem.asp?interpret=Pink+Floyd&titel=Another+Brick+in+the+Wall+%28Part+II%29&cat=s>

“Quando crescemos e fomos à escola

Havia certos professores que

Machucariam as crianças da forma que eles pudessem (oof!)

Despejando escárnio

Sobre tudo o que fazíamos

E os expondo todas as nossas fraquezas

Mesmo que escondidas pelas crianças

Mas na cidade era bem sabido

Que quando eles chegavam em casa

Suas esposas, gordas psicopatas, batiam neles

Quase até a morte

Não precisamos de nenhuma educação

Não precisamos de controle mental

Chega de humor negro na sala de aula

Professores, deixem essas crianças em paz!

Ei! Professores! Deixem essas crianças em paz!

Tudo era apenas um tijolo no muro

Todos são somente tijolos na parede

However carefully hidden by the kids  
But in the town it was well known  
When they got home at night, their fat and  
Psychopathic wives would thrash them  
Within inches of their lives  
We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teachers leave them kids alone!  
All in all it's just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall.  
(Pink Floyd, 1979)

A ditadura militar (1964-1985) trouxe consigo duas reformas educacionais. Em 1968, a Reforma Universitária e em 1971, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Nessas reformas foi intensificada a forte influência norte-americana, pois o desenvolvimento e o crescimento do monopólio capitalista, centralizado nos Estados Unidos, visavam ao controle e ao domínio ocidental. Iniciou-se, desde então, uma campanha de oposição acirrada ao comunismo, justificando, assim, como caminho viável e libertador, a sociedade capitalista.

Como o capitalismo avançava desenfreadamente e necessitava de mercados de consumo cada vez mais amplos e mão de obra barata – frases de efeito como “pra frente Brasil”, “ninguém segura esse país”, “este é um

país que vai pra frente” e “Brasil, ame-o ou deixe-o”, faziam parte do ufanismo alimentado pelo regime militar – o Brasil, maior país da América Latina e com maior população, era um dos alvos políticos e econômicos dos Estados Unidos.

Nos anos de 1970, por exemplo, os EUA possuíam 6% da população mundial e consumiam 50% dos bens de consumo produzidos no mundo (CAMNITZER, 2006). Isso lhes permitia definir as condições de mercado e interferir diretamente nos países sobre os quais demonstrava maior interesse.

Dessa forma, uma das interferências centradas, no caso brasileiro, foi diretamente no campo educacional, estabelecendo os chamados acordos *MEC-USAID*, cujo objetivo era cobrir todo o espectro da educação nacional, isto é, do então Ensino Primário ao Ensino Superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos (CUNHA; GÓES, 1985). Essa estratégia conseguiu encerrar, completamente, a fase dos movimentos de educação e cultura popular que foram destruídos e muitos dos seus educadores e aliados cassados, presos e exilados.

Se, por um lado, as reformas educacionais visavam desmobilizar eventuais movimentos neste campo, por outro, tinham a pretensão também de atender a uma demanda efetiva e uma carência real de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelo ‘centro de poder’. O regime político excludente definiu um dos seus projetos de equalização social, produziu um discurso de valorização da educação e transformou a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo de obtenção de consenso (GERMANO, 2000).

A demanda potencial de educação tem sido um fator que cresce em função do crescimento demográfico, explica Romanelli (1999). Mas, a demanda efetiva não cresce só em função disso. A industrialização e a deterioração das relações de produção no setor agrícola, as quais tiveram como consequência a aceleração do processo de urbanização, constituem fatores que podem ser computado como determinantes de uma procura efetivamente maior por educação.

A escola tida como fator de mudança social e a educação como fator de desenvolvimento provocam a expansão do ensino que não se restringe apenas aos horizontes culturais da demanda, mas pelo contrário, orienta-se pelas necessidades reais do desenvolvimento. O sistema escolar só se expande mediante pressão da demanda efetiva e na direção em que esta exija. A demanda, portanto, comanda a expansão.

Observando os dados apresentados por Romanelli (1999) que tratam do crescimento das matrículas escolar dos anos 1940 aos anos 1970, podemos sublinhar o quanto foi significativo o aumento do que temos atualmente como Ensino Fundamental II e Ensino Médio,<sup>25</sup> particularmente, no ensino ginásial. Por exemplo, se de 1942 a 1953 o Brasil possuía 120.173 alunos matriculados na 5ª série do ginásial, de 1960 a 1971 esse número passou para 569.496 alunos. Na 8ª série do então ginásial, o que corresponde ao atual 8º ano do Ensino Fundamental II, o número passou de 58.636 para 338.187 no mesmo período citado (ROMANELLI, 1999).

No entanto, se as matrículas escolares foram ampliadas, a infra estrutura física e de pessoal não estava preparada para essa mudança. Para Romanelli (1999), o Estado se omitiu diante da necessidade de converter-se em Estado Educador em vez de manter-se como Estado fundador de

---

<sup>25</sup> Correspondem ao antigo Ginásial (5ª a 8ª série) e colegial (1ª a 3ª série), respectivamente.

escolas e administrador ou supervisor do sistema nacional de educação. Sempre tentou enfrentar e resolver problemas educacionais tidos como ‘graves’, fazendo-o por meio de intervenção ditada pela escassez de recursos materiais e humanos.

Dessa forma, o aumento das taxas de matrícula causou o chamado “inchaço” nos prédios escolares e contribuiu para o aumento da sobrecarga de trabalho do professor e para a intensificação do processo de proletarização da profissão docente. Escolas que antes funcionavam em dois turnos, passaram a funcionar em três e professores que antes trabalhavam em um turno, tiveram que trabalhar em dois ou, às vezes, em três turnos para conseguir sobreviver e equilibrar as perdas salariais.

Por volta de 1973, as disciplinas relacionadas ao ensino de Arte foram excluídas do currículo para permanecer o que foi denominado na Lei n. 5692/71 de Educação Artística.

Se por um lado ocorreu o aumento de taxas de matrícula, do outro nasceram os cursos de Licenciatura em Educação Artística, mas de forma muito tímida e insuficiente, apesar da disciplina ter se tornado obrigatória no currículo.

Ao analisar a lei 5692/71, percebi que a legislação apresentava lacunas e espaços que possibilitavam a outros profissionais, formados em outras áreas, assumirem a docência da disciplina, naquele período.

A Lei n. 5692/71, no artigo 30 do quinto capítulo, que trata da formação dos professores e especialistas, contém o seguinte:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: [...]

- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível da graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em cursos de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971).

Mais à frente, no artigo 77, encontramos a abertura das brechas para o preenchimento do quadro de profissionais sem a formação superior, quando há a seguinte afirmação:

Art. 77. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau\*

(\*) O ensino de 2º grau, que leva, como regra geral, à profissionalização terá três ou quatro séries anuais podendo os estudos correspondentes à quarta série (...) quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou área afins. (BRASIL, 1971).

Mais ainda, no artigo seguinte, são abertas as possibilidades para os diplomados em outros cursos de nível superior:

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na

mesma área ou em áreas afins, onde se incluía a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo CFE. (BRASIL, 1971).

No Parecer 540/77,<sup>26</sup> ao tratar dos elementos do art. 7 da lei 5692/71, entre eles a Educação Artística, há a seguinte afirmação: “[...] É certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente no 1º grau [...] Alguém na escola deve ser o encarregado de coordenar essas atividades, exigência que se cria indispensavelmente.”

Em outras palavras, a situação era lançada à escola para que a mesma definisse quem deveria assumir sua docência. De acordo, com os documentos oficiais, pode-se compreender também as indicações de que professores de outras áreas puderam ministrar a disciplina Educação Artística.

Vale ainda ressaltar que o presidente da comissão de relatores do anteprojeto da lei n. 5692/71 (SILVA, 2010, p. 76), Valnir Chagas, descreveu sua própria análise, no relatório que introduz o Parecer n. 540/77 (BRASIL, 1977), afirmando que:

[...] frequentemente se atribui uma aula semanal à Educação moral e Cívica, Educação Física e Educação Artística e essa colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes.

---

<sup>26</sup>Esse parecer refere-se ao tratamento que deveria ser dado às novas disciplinas do currículo. Ao enumerar os elementos do art. 7º da Lei 5692/71, não os encarou nem como matérias, nem como disciplinas, mas como uma preocupação geral do processo formativa, intrínseca à própria finalidade da escolar porque são partes construtivas da educação do homem comum.

[...] Os componentes curriculares derivados do Art. 7 dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horaria burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes.

Chagas (1977) citou algumas lacunas que levaram as escolas e os profissionais de educação a essa compreensão afirmando que “[...] a causa está na inexperiência; na falta de questionamentos; na inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número insuficiente para atender à demanda”. (BRASIL, 1977, p. 7).

Dessa forma, chego a conclusão de que o fato de, eu, juntamente com meus amigos de sala não lembrarmos do nome, das aulas e da metodologia aplicada pela minha então professora de Educação Artística do 1º Grau, se deve ao fato de que ela era de outra área e não estava qualificada para a disciplina, apesar de estar respaldada na lei n. 5692/71.

A professora de Desenho Técnico Básico, ao contrário da disciplina Educação Artística do 1º Grau, trouxe-me bastantes recordações. O nome dela é Elizabeth.

A disciplina era bastante técnica. A professora Elizabeth, ainda muito jovem fez exatamente o que o currículo exigia. Ela nos ofereceu noção de Desenho Geométrico, como também noções básicas do Desenho Técnico, que é usado pelos projetistas para transmitir uma ideia do produto, que deve ser feito da maneira mais clara possível.

Ela era presa a procedimentos e regras. Isso me fez ficar com uma imensa reserva com relação à disciplina, pois eu acreditava, naquele período, que um desenho técnico necessitava que o projetista usasse sua criatividade para demonstrar, com facilidade, todos os aspectos da sua ideia, sem

deixar dúvidas. E não apenas reproduzir uma ideia. No entanto, era apenas isso que fazíamos.

Para podermos executar os desenhos técnicos precisamos de esquadros, lápis e lapiseira, compasso e escalímetro. Precisávamos também de muito capricho (coisa que eu não tinha e não tenho ainda, infelizmente) e, se possível, não usar a borracha, para não borrar o trabalho. Para nós, alunos, era uma tortura! Eu acreditava que, a experiência individual e o estímulo à capacidade criadora deveriam ser valorizados pela professora de Desenho.

Hoje sei por experiência e leitura que a experiência de cada aluno e o incentivo constituem a base e a justificativa do trabalho com Arte, o qual não se limita a indivíduos talentosos sendo, antes, prerrogativa de todos os alunos.

O conhecimento específico da Arte não deveria deixar de ser incluído como componente integrante do seu processo de ensinamento, como aborda Souza (1968, p. 12):

É justamente nessa fase da vida, que inclui a infância e a adolescência, que os alunos, através de suas próprias experiências criadoras e do conhecimento da obra dos artistas, tanto contemporâneos como do passado, podem e devem ser levados a apreciar a permanente influência da Arte na Vida. Isso os conduz a entender e preservar os elementos culturais por nós herdados, para estudo ou puro deleite, já que a história do homem e do seu desejo de enriquecer a vida acima do nível de sobrevivência é lida no trabalho criador.

Souza (1968) defende a Arte como área de conhecimento, em detrimento do sistema educacional (vigente na época). A ideia de Souza é a de que as atividades criadoras nas escolas poderiam servir à transformação do hábito de pensar aleatoriamente em direção apenas do pensamento lógico.

Tal posicionamento de justificativas intensas a respeito da importância do ensino da Arte é sintomático, numa época (ou será até hoje?) em que a atividade artística era vista como desprovida de importância e mais relacionada ao lazer que ao trabalho pedagógico “sério”.

Ao trazer essas reflexões e memórias, posso ponderar que o único espaço educacional em que pude liberar a criatividade, foi no Jardim da Infância “Monteiro Lobato”, da Tia Nilce.

Com isso, consigo analisar o valor do interesse em compreender a criança em todos os seus aspectos, por meio do ensino aberto, livre e numa relação em que o aprendizado/interesse/curiosidade/descoberta coexistam por meio do fazer artístico e cultural, mediado por professores que nos instigam a sermos artistas e que reconheçam a importância das nossas produções.

Nesse sentido, o Jardim da Infância “Monteiro Lobato”, da Tia Nilce foi um espaço e tempo em que a proposta pedagógica era oferecer condições para a criança desenvolver-se com autonomia em busca de apropriar-se do conhecimento.

## 1.6 Profissão: Decoradora e paisagista – se apropriando da Arte por meio de um olhar estético

Sempre fui uma pessoa curiosa e admiradora do campo das Artes. Como queria muito trabalhar, e várias pessoas amigas elogiavam as arrumações que fazia em minha casa e em casa de amigos. Assim, resolvi investir no ramo de decoração.

Em 1997, organizei a primeira exposição de decoração (Figura 16) na melhor loja de móveis da cidade até aquele momento, a loja Corazza.

Demos, eu, a gerente da loja, Dagmar Facchini e a artista plástica, Sônia Bassalobre, o nome da exposição de Decorazza,

FIGURA 16- PRIMEIRA MOSTRA DE DECORAÇÃO DE MARÍLIA (1997)



Fonte: Acervo pessoal e Jornal da Manhã<sup>27</sup> - 23 de fevereiro de 1997

<sup>27</sup>Jornal da Manhã - <http://www.jornaldamanhamarilia.com.br/>

Juntas, fizemos muitos e bons trabalhos. Foi um período intenso de ideias e criatividade para ambientar, de forma original e individualizada, a casa de muitos moradores da cidade de Marília e região.

A partir desses trabalhos, comecei a me especializar em decoração e em paisagismo também usando apenas a intuição e o meu senso estético, sem procurar um curso para me profissionalizar. Cursos especializados só havia em São Paulo. Como tinha dois filhos pequenos, não havia a menor possibilidade de deixá-los e fazer o aperfeiçoamento necessário para o meu crescimento profissional.

Em 1995, abri a loja de Decoração e Paisagismo, chamada Rua Cabral (Figura 17). Foi uma experiência muito rica na arte de comercializar. Fiz ótimas amizades com clientes. Em 2004, entretanto, com a crise financeira e a de importação de produtos,<sup>28</sup> que enfraqueceu o comércio

---

<sup>28</sup> Desde 2001, já estava em andamento a desaceleração norte-americana, o ambiente piorou definitivamente a partir do episódio dos ataques terroristas às Torres Gêmeas e ao Pentágono, em setembro daquele ano. A justa comoção e a conseqüente insegurança geradas pelos atentados vieram somar-se ao ambiente de desaceleração, potencializando seus efeitos e espalhando-os pelo mundo, que, a partir daí, teve a certeza de estar vivendo uma nova era. Como se não bastasse, também nos EUA, a virada do ano de 2001 para o de 2002 foi marcada pelos episódios de crise da chamada governança corporativa, quando ficaram claras as manipulações de balanços e de outros documentos de grandes corporações norte-americanas com o objetivo de majorar o valor de suas ações nas bolsas. Se o ambiente internacional estava claramente ruim, o regional também não ajudou, pois um dos parceiros do Mercosul, a Argentina, aprofundou sua crise econômica ao longo de 2001, chegando à ruína do sistema de paridade cambial instituído em 1991. A mudança abrupta da taxa de câmbio gerou uma grande crise no sistema financeiro, com a suspensão das operações e a rediscussão dos seus valores. Seguiu-se a inevitável moratória da dívida externa. Estava desfeito o sonho da paridade com o dólar, desencadeando-se uma crise recessiva e uma quebra no comércio internacional argentino com todas suas repercussões no Brasil. É nesse ambiente internacional que a candidatura Lula, na sua quarta tentativa de chegar à Presidência, começou a ganhar força em meados de 2002. À medida que Lula avançava nas pesquisas eleitorais, dessa vez sem opositores à altura, ressurgiam os tradicionais temores internos e externos sobre a possibilidade de o Brasil ter um governo “considerado” de esquerda. Relembrou-se imediatamente as posturas históricas do Partido dos Trabalhadores e de Lula em relação à necessidade de auditoria das dívidas interna e externa, à

que sobrevivia desses artigos, além do fato de ter perdido uma gravidez em estágio avançado, fechei a loja.

Apesar de ainda não ter a formação acadêmica de decoradora, comecei a comprar livros de História da Arte. Iniciei com “A História da Arte”, de Gombrich (1993), em que, ao ser introduzida no mundo das Artes, sobretudo com relação a pintura, escultura e arquitetura, pude analisar como passado e futuro se apresentavam nas obras de cada artista, isso é, como as tradições foram abandonadas e, por vezes, retomadas, e novas estéticas foram concebidas conforme o desenrolar das novas culturas. Ainda, trata-se de um livro de vocabulário simples e de fácil compreensão, além de possuir muitas imagens, o que facilita a leitura e compreensão.

---

ganância do sistema financeiro brasileiro, à revisão das privatizações e outras questões que assustavam os agentes financeiros nacionais e estrangeiros.

**FIGURA 17- LOJA RUA CABRAL – LOJA DE DECORAÇÃO E PAISAGISMO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (1997, 1999)

Nessa ocasião, também adquiri o livro “História da Arte”, de Proença (1999), que trazia informações para os iniciantes na prática de decorar residências:

O Publicitário e Designer deve se atentar ao uso do recurso de imagem, pois é essencial para a publicidade e aqueles que trabalham com imagens, para atingir seus objetivos, conhecer seus conceitos e valores. Estudar a História da Arte fará com que se aprenda a ler as imagens, ou

seja, perceba o sentido implícito de uma mensagem. Será um diferencial na sua formação fazer a leitura de livros sobre História da Arte, que falem desde Pré-História ao pós-moderno, pois é um detalhe que passa despercebido, ou as vezes não fez e/ou faz parte de sua grade curricular, fica a dica. (PUBLICIDADE STAND DE LIVROS *HOUSE GIFT FAIR*<sup>29</sup>, 1999)

A autora esmiúça inovações técnicas e metáforas presentes nas pinturas, esculturas e até mesmo as artes performáticas, incentivando o leitor a conhecer o contexto sociocultural das obras relacionadas no livro, pois ela aborda os principais acontecimentos que motivaram ou influenciaram o feio das obras. Achei essa leitura muito mais interessante frente as revistas de decoração que possuíam apenas imagens, não as contextualizando.

Após seis anos de funcionamento e dois filhos a mais, então somando quatro filhos, em 2004, eu estava grávida, na minha quinta gestação de um menino, mas, ela foi interrompida. Tive que fazer a minha quinta cesária para retirar o bebê. O médico disse que eu havia tido Rotavírus.<sup>30</sup> Nesse momento difícil da minha vida, transcrevo um excerto de um conto de Clarice Lispector (1999), que o descreve muito bem.

---

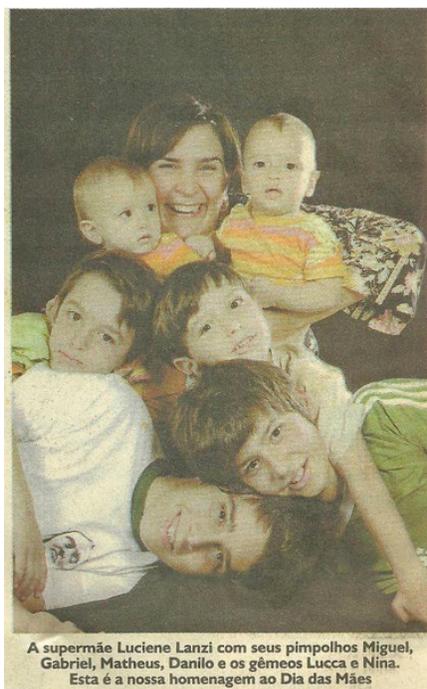
<sup>29</sup> *Gift Fair* – Criada desde 1980, em São Paulo, a *House Gift Fair* reúne toda a cadeia produtiva do setor de Utilidades Domésticas e Artigos para Decoração. No tempo que eu frequentava esta feira, ela também possuía *stand* de livros e revistas especializados em Decoração e Paisagismo, auxiliando os decoradores e paisagistas autodidatas, como eu.

<sup>30</sup> O rotavírus é o vírus responsável pela rotavirose, uma doença caracterizada por diarreia aguda. Este vírus é uma das principais causas de diarreia grave em todo o mundo em crianças de tenra idade, com menos de cinco anos, sendo por isso comum em locais com muitas crianças, como berçários, creches, infantários e escolas. Em gestante, causa o aborto.

[...] perdi meu filho. Era um menino [se chamaria Miguel]. Cheguei a vê-lo, pedi para vê-lo: lá estava ele todo aconchegado dentro do óvulo [o meu estava formado, tinha 24 semanas]. Lembrei-me de um passarinho recém-nascido que uma vez vi e que tinha o corpo mínimo quase transparente e um bico enorme. Parecia que eu dera à luz um passarinho. Comecei a chorar. Eu não chorava de desânimo, eu chorava a morte de uma criança. Todos me diziam: “Mas, Gisele [Lu], não era ainda uma criança, era apenas um feto...”Ninguém entendia [...]. E muito menos entenderam quando pedi a meu pai para enterrá-lo no jardim. Não queria que ele fosse jogado no lixo, o meu bicho. Parece que é proibido enterrar um feto no cemitério. Mas meu pai, vendo meu estado, me concedeu isto: plantou meu filho no jardim, embaixo de uma amendoeira grande que estava na época de folhas amarelecendo. (LISPECTOR, 1999, p. 416)

Foi, como já descrevi, muito duro esse momento, e, como a loja já não estava lucrando como deveria, decidi fechá-la. Engravidei novamente, só que agora de gêmeos (Figura 18). Foi uma fase em que priorizei ser mãe, e não me arrependo.

**FIGURA 18- LUCIRENE E SEUS SEIS FILHOS, LINDOS!**



**Fonte:** Jornal da Manhã<sup>31</sup> - 14 de maio de 2006

Em junho de 2008, resolvi organizar uma excursão de mães para visitar a 20ª Bienal Internacional do Livro (Figura 19), em São Paulo, no parque de exposição Anhembi.

Telefonei para uma empresa de ônibus, acertei os detalhes e convidei, mais ou menos, 20 pais e seus filhos, para, juntos, irmos até à Bienal. Torna-se interessante aqui acrescentar que o Colégio, até aquele momento, não tinha o hábito de levar alunos em passeios culturais, atualmente eles acontecem divididos por séries e seus interesses acadêmicos.

---

<sup>31</sup>Jornal da Manhã - <http://www.jornaldamanhamarilia.com.br/>

A viagem aconteceu no dia 16 de agosto, e tinha como principal objetivo apresentar para as crianças o universo dos livros. A viagem foi um sucesso e ainda me rendeu um emprego. Em outubro de 2008, fui convidada a fazer parte do grupo de funcionários do referido Colégio.

FIGURA 19- EXCURSÃO PARA A 20ª BIENAL INTERNACIONAL DO LIVRO



## Cristo Rei leva alunos e familiares à Bienal

São Paulo é uma cidade que reúne diversas opções de lazer e cultura e com frequência recebe exposições, apresentações e bienais, como a 20ª Bienal Internacional do Livro que termina dia 24 de agosto no parque de exposições Anhembi.

Para desfrutar das atrações de uma das maiores cidades do mundo, um grupo de pais de alunos do Colégio Cristo Rei com o apoio da Es-

cola organizou uma viagem. O roteiro incluía muita cultura e diversão em família.

O passeio que aconteceu no último sábado, 16 de agosto, tinha como principal objetivo apresentar para crianças o universo dos livros e despertar o hábito da leitura. Para Laura Cristina Takey Gonçalves, mãe de dois alunos, este foi um momento único, pois além da integração com os familiares as crianças puderam

associar cultura com lazer.

"A oportunidade de estar junto com grandes escritores como Maurício de Souza e Ziraldo e participar de um evento como esse foi algo inédito para eles, com certeza daqui para frente eles terão mais vontade de ler".

As crianças adoraram a iniciativa dos pais. João Pedro Zaidel Netto, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental, conta entusiasmado sobre a visi-

ta a Bienal. "O que mais me impressionou foi o teatro sobre a escrita, também peguei autógrafa com o Ziraldo. Foi muito legal!"

As 50 pessoas que participaram da viagem também visitaram o Aquário de São Paulo onde puderam conferir a beleza dos animais marinhos. No Mercado Municipal a arquitetura e as curiosidades do local despertaram a atenção dos visitantes marilienses.

**Fonte:** Acervo pessoal e Jornal Diário<sup>32</sup> -23 de agosto de 2008

De mãe de seis filhos, microempresária, decoradora autodidata à bibliotecária inquieta e que tinha o sonho de instituir “ação cultural” numa

<sup>32</sup><http://www.diariodemaria.com.br/>

biblioteca, apesar de nunca ter querido estar numa biblioteca escolar, como explícito a seguir. Eis o que me tornei: Bibliotecária escolar em um laboratório de cultura, que é o que veremos no próximo capítulo.

Ao trazer essas reflexões e memórias, posso ponderar que o único espaço educacional em que pude liberar a criatividade, foi no Jardim da Infância “Monteiro Lobato”, da Tia Nilce.

Com isso, consigo analisar a importância do interesse em compreender a criança em todos os seus aspectos, por meio de um ensino capaz de ofertar à criança as máximas possibilidades de apropriação de conhecimentos culturais acumulados pela humanidade.

Tal formulação vai ao encontro dos pressupostos da teoria Histórico-Cultural, cujos os pensadores da chamada escola de Vygotsky fazem suas defesas de que desde a mais tenra idade há a necessidade de ofertar a criança essas máximas possibilidades de apropriação desses conhecimentos.

Infelizmente, a exemplo do que pudemos observar por meio de aspectos aqui abordados, sobre as vivências desta pesquisadora com ensino de Arte nos outros níveis de ensino, atualmente essas possibilidades têm sido vislumbradas, com sorte, apenas na Educação Infantil, quando ainda não se limita o ensino aos rudimentos da alfabetização, da escrita e da leitura que a partir do nosso atual Ensino Fundamental I é enfatizado, de maneira fragmentaria, estanque e mecânica, o que acaba por ter uma continuidade nas práticas pedagógicas nos outros níveis de ensino. Esse mesmo percurso pode ser comparado à trajetória aqui recuperada do ensino de Arte vivenciado por esta pesquisadora.

No próximo capítulo, apresento aspectos de uma trajetória em que a busca foi por reverter esse processo. Entretanto, como exponho, se isso

foi possível, foi porque distante dos limites impostos pelo regime disciplinar de organização curricular e didático da sala de aula, portanto, em um lugar que se quer aberto às possibilidades de apropriação de conhecimento, ou seja, numa biblioteca.

## Capítulo 2

### **Memórias de Uma Bibliotecária Escolar: Sobre Cultura e Arte na Escola**

Neste capítulo, como mencionado no capítulo anterior, apresento aspectos de minha trajetória para recuperação das especificidades que o mundo da cultura e, portanto, da arte, possibilita, mas que, no entanto, durante os meus anos de escolarização, centralmente no que atualmente denomina-se de Ensino Fundamental II e Médio, não experienciei. Afirmo que os aspectos apresentados neste capítulo são para recuperação das especificidades que o mundo da cultura, portanto da arte possibilita, porque pude vivenciar um pouco desse mundo no Jardim da Infância “Monteiro Lobato”. Entretanto, tal vivência não aconteceu nos limites de uma disciplina de Arte, mas sim, por meio de práticas pedagógicas de uma professora da escola da infância. Ou seja, tal vivência foi possível distante dos limites impostos pelas disciplinas escolares, no âmbito das salas de aulas, também organizadas em tempos distintos.

Assim, o espaço privilegiado para recuperação das especificidades que o mundo da cultura e da arte possibilita foi uma biblioteca escolar, espaço e momento em que me assumo como bibliotecária escolar e busquei fazer desse espaço um laboratório para cultura e arte na escola. Nesse momento de minha trajetória o que analiso da disciplina Arte é, justamente,

as poucas possibilidades que a Arte vislumbra, historicamente, como disciplina para proporcionar cultura aos alunos no ambiente escolar.

## **2.1 Como fui como bibliotecária**

Algumas coisas marcaram muito a minha infância: a saída do meu pai da Educação, deixando de trabalhar no que gostava para poder ganhar um salário melhor; a tristeza e o desgaste da minha mãe ao ter que participar de greves, sofrer com o gás lacrimogêneo do batalhão de choque da polícia militar de São Paulo, como se fosse uma criminosa. Devido a esses dois momentos da nossa vida familiar, decidi que jamais seria professora.

Lembro-me de um tio meu, Alaor, nos encontros familiares, dizendo que a melhor profissão para uma mulher era de professora. Ele enfatizava isso para a sua filha, que decidiu ser enfermeira padrão (nunca trabalhou na área, trabalha até hoje como cartorária no Fórum de Agudos-SP) e para mim. À época, eu ficava horrorizada com esse tio, apesar de saber da sua boa intenção. Como ele queria que eu fosse professora, sendo ele diretor de escola, marido de uma professora e cunhado de professores, tanto do lado da esposa, como da sua própria família, sabendo do salário vergonhoso que esse profissional recebia?

Como eu amava os livros, ingressei, em 1984, no Bacharelado em Biblioteconomia, na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp/Marília (Figura 20).

**FIGURA 20- LUCIRENE NA GRADUAÇÃO DE BIBLIOTECONOMIA –  
UNESP/MARÍLIA-SP**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (1984, 1985, 1986) – eu (de blusa azul, vermelha, florida e jeans, ao fundo da última foto)

No curso, a disciplina que mais me encantou foi História da Cultura, disciplina de 6 créditos (60h/a), ministrada pelo então professor Tchecoslovaco, Rodolfo Tsupal.

Com esse professor, tive a oportunidade de conhecer, não de forma presencial, mas por *slides*, os principais museus do mundo. Por intermédio desse professor, assisti aos filmes mais *cult*<sup>33</sup> e que marcaram época, visitei

---

<sup>33</sup>*Cult* ou clássico *cult* é a denominação dada aos produtos da cultura *pop* que possuam um grupo de fãs ávidos. Geralmente, algo *cult* continua a ter admiradores e consumidores mesmo após não estar mais em evidência. Muitos filmes, inclusive, atingem *status* de *cult* depois que suas "vidas úteis" supostamente expiraram. A palavra *cult*, em inglês, significa culto, e para a denominação de filmes,

exposições, apreciei uma ampla e variada gama de obra de artistas de todas as épocas; exemplos de pinturas, esculturas, cerâmicas, estamparias e tecidos, tapeçarias, cartazes, capas de discos, livros bem diagramados, *layouts* de anúncios de revistas e jornais.

Com isso, parece que me tornei mais ciente do papel vital que a Arte desempenha no meu cotidiano. Conheci novas culturas, pontos de interesses artísticos, com o propósito de observar exemplos de arquitetura, contrastes de tratamento arquitetônico, jardins públicos, etc. Essa passagem em minha vida, alegre descompromissada e festiva, faz-me lembrar da seguinte crônica de Carlos Drummond de Andrade:

As alegres meninas que passam na rua, com suas pastas escolares, às vezes com seus namorados. As alegres meninas que estão sempre rindo, comentando o besouro que entrou na classe e pousou no vestido da professora; essas meninas; essas coisas sem importância. O uniforme as despersonaliza, mas o riso de cada uma as diferencia. Riem alto, riem musical, riem desafinado, riem sem motivo; riem. (ANDRADE, 2015, p. 66).

Foi nesse período que me imaginei uma bibliotecária formada, praticando a ação cultural. Baseada nos livros e palestras de Luís Milanesi<sup>34</sup> e

---

agregam grupos de fãs devotos, mas que não alcançam uma fama e reconhecimento considerável. As características em um filme *cult* podem incluir uma trilha sonora obscura, conter conceitos e ciências fictícios criados na história, ou personagens estranhos. Geralmente são filmes de conteúdo original, e de roteiro também original, que tentam apresentar uma mensagem inovadora, muitas vezes de forma subliminar, de múltipla interpretação e de difícil compreensão pelo grande público (habituaado a visões mais convencionais da realidade).

<sup>34</sup>Luís Augusto Milanesi é um bibliotecário, escritor e professor universitário brasileiro. Seu livro mais popular é talvez *O Que é Biblioteca* (2002). Foi diretor da Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) e Professor do Departamento de Biblioteconomia. Foi o criador do Sistema de

no livro que li, logo quando me formei – O que é Ação Cultural? – de Teixeira Coelho (1989)<sup>35</sup>

Sobre ação cultural, há três definições que considero importante apresentar, pois uma complementa a outra no sentido de entendermos a necessidade de ação cultural em biblioteca escolar.

Segundo Almeida (1987, p. 33), por meio da ação cultural se “[...] busca a expressão e a criatividade dos indivíduos no grupo e na comunidade. Está ligada à ideia de transformação, de emancipação a partir da expressão. Diz respeito não apenas a produtos culturais acabados, como também às condições que levam à capacidade criativa, à produção cultural. Relaciona-se por outro lado, ao processo de educação coletiva, no momento em que desenvolve atividades práticas e abre espaço para a troca de informações e a discussão sobre temas de interesse do grupo”.

Milanesi (2002, p. 95 -96) ressalta que:

---

Bibliotecas Públicas do Estado de São Paulo pela Secretaria de Estado e Cultura. Grande entusiasta das tecnologias digitais, tem sido um incentivador de sua implementação em bibliotecas, acervos e afins, bem como a mudanças paradigmas da biblioteca, da biblioteconomia e do bibliotecário, tornando-os mais adaptados para a realidade digital convergente contemporânea, o que inclui a chamada biblioteca digital.

<sup>35</sup>José Teixeira Coelho Neto. Possui graduação em Direito pela Universidade Guarulhos (1971), mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1976) e doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (1981), pós-doutorado na *University of Maryland*, EUA (2002). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo, aposentado. É curador-coordenador do Museu de Arte de São Paulo-MASP. Foi professor de Teoria da Informação e Percepção Estética e de História da Arte da Faculdade de Arquitetura da Universidade *Mackenzie*. É especialista em Política Cultural e colaborador da Cátedra Unesco de Política Cultural da *Universidad de Girona*, Espanha. É consultor do Observatório de Política Cultural do Instituto Itaú Cultural, São Paulo. Curador de diversas exposições realizados no MAC-USP e no MASP. Autor de diversos livros sobre cultura e arte, é ficcionista (Premio Portugal Telecom 2007 pelo livro *Historia Natural da Ditadura*, publicado em 2006 pela Ed. Iluminuras).

A ação cultural é a denominação que se aplica a diferentes tipos de atividades e meramente associada à biblioteca. De um modo geral giram em torno de práticas ligadas às artes: música, teatro, literatura, ópera; são atividades desenvolvidas em outros espaços voltados para arte e entretenimento, podendo ser trabalhados de forma amadora ou profissional.

O contexto do autor é relacionado às contradições em que se apresentam as atividades, que recebem o nome de ação cultural, mas que não apresentam muita relação, pois para ele:

Na presente concepção de ação cultural, por exemplo, não é possível desenvolver uma atividade no campo da poesia sem que existam textos poéticos, biografias de poetas e história de literatura. Para cada atividade cultural no âmbito de uma biblioteca é fundamental que se registre todos os registros disponíveis sobre o tema da ação: livro, fotos, vídeos, endereços na internet, gravações sonoras... É sobre o já conhecido que são construídas as atividades.” (MILANESI, 2002, p. 96).

Milanesi (2002) complementa com as formulações de Caldin (2003, p. 164), o qual acredita ser essencial para o profissional da informação, o bibliotecário, compreender que:

[...] em um mundo em constantes mudanças, globalizado, não cabem mais procedimentos ditos tradicionais. O bibliotecário tem que sair de um lugar de passividade, de mero processador técnico de livros, e desempenhar um papel ativo: agente de mudanças sociais. O bibliotecário como mediador ou agente cultural, tem várias possibilidades de

adequar o espaço da biblioteca para diversas atividades lúdicas em momentos adequados para a realização das mesmas, oferecendo, assim, um diferencial para quem a visita. A ação cultural é um tipo de atividade que se adéqua bastante em biblioteca escolar e comunitária por estar voltada ao público (infanto-juvenil) que busca por novidades e apresenta uma abertura para a realização das atividades. Ter a participação e o acompanhamento de outros profissionais como um pedagogo e um psicólogo é de grande importância.” (CALDIN, 2003, p. 164).

Assim, foi nas ideias apresentadas sobre ação cultural que me baseei para elaborar as atividades que realizei no meu primeiro emprego como bibliotecária.

Nesse primeiro emprego, coloquei em prática, teorias que havia estudado, ou por exigência dos professores, e ou por conta própria.

Torna-se importante esclarecer que, nas escolhas de estágios, fiz de tudo, menos algo ligado à biblioteca escolar ou escola. No último ano, para desenvolver o trabalho de conclusão de curso, todos os meus colegas de classe partiram para um trabalho de conclusão de curso em biblioteca escolar. Decidi, entretanto, fazer sozinha, um trabalho de conclusão de curso em bibliotecas ligadas a empresas da região de Marília.

E foi com esse trabalho de conclusão de curso que consegui o emprego de Bibliotecária da Empresa de Produtos Óticos Iguatemy, em Marília-SP. Isso aconteceu no ano de 1988 (Figura 21).

## FIGURA 21- CARTEIRA PROFISSIONAL REGISTRADA COM O PRIMEIRO EMPREGO



Fonte: Acervo pessoal

Apesar da minha pouca experiência como bibliotecária - eu tinha apenas 21 anos - organizei um museu sobre a empresa, fundei um grupo de teatro, formado por funcionários, alegando que eles devido ao tempo ocioso muito grande, por não poderem voltar para casa na hora do almoço, por morarem longe da empresa. Também, fundei um grupo de músicos para tocarem na festa de encerramento do ano, além de incentivar doações de livros, enciclopédias e revistas para uma pequena biblioteca.

O interessante nessa biblioteca devia-se, também, ao fato de se tratar de propor uma ação para um público, majoritariamente de funcionários (2.200 ao todo) analfabetos funcionais<sup>36</sup>, sendo alguns ainda estudantes.

<sup>36</sup>Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas. Também é definido como analfabeto funcional o indivíduo maior de quinze anos possuidor de escolaridade inferior a quatro anos letivos. Existem três níveis distintos de alfabetização funcional, a saber: Nível 1, também conhecido

Os que denomino analfabetos funcionais começaram a se aproximar da biblioteca para emprestarem livrinhos de *bang-bang*. Foi por meio dos livrinhos de *bang-bang*<sup>37</sup> que os mais velhos ajudaram os mais jovens a elaborarem um jornalzinho, do qual eu era a responsável pela confecção gráfica, distribuição na empresa e lojas da rede, além do incentivo para a elaboração de matérias e fotos, para o Iguatemy *Society*.

Na biblioteca da empresa havia espaço para estudo, mesa de *ping pong*, pebolim, jogos de dama, xadrez, bate papo. Aos sábados, havia os ensaios de teatro e banda e a banca para troca de livros, revistas e jornais que não fossem da biblioteca. Essa banca ajudava os funcionários a trocarem livros escolares para seus filhos, ou livros de *bang-bang* para os rapazes e senhores, e para as moças, romances baratos e populares (Júlia, Sabrina e Bianca).<sup>38</sup> Havia apresentação de filmes escolhidos durante a semana, por

---

como alfabetização rudimentar, compreende aqueles que apenas conseguem ler e compreender títulos de textos e frases curtas; e apesar de saber contar, têm dificuldades com a compreensão de números grandes e em fazer as operações aritméticas básicas; Nível 2, também conhecido como alfabetização básica, compreende aqueles que conseguem ler textos curtos, mas só conseguem extrair informações esparsas no texto e não conseguem tirar uma conclusão a respeito do mesmo; e também conseguem entender números grandes, conseguem realizar as operações aritméticas básicas, entretanto sentem dificuldades quando é exigida uma maior quantidade de cálculos, ou em operações matemáticas mais complexas; Nível 3, também conhecido como alfabetização plena, compreende aqueles que detêm pleno domínio da leitura, escrita, dos números e das operações matemáticas (das mais básicas às mais complexas).

<sup>37</sup> Durante 40 anos, as editoras de livros de bolso no Brasil tiveram muito sucesso com os *bolsilivros* sobre faroeste que constituíam o carro-chefe dessas editoras. Os livrinhos de *bangue bangue*, como eram conhecidos os *bolsilivros* sobre faroeste, passaram a apresentar comentários sobre a História dos Estados Unidos, assim como sobre sua geografia e geopolíticas, visando ilustrar um pouco mais o leitor. Não eram simplesmente a narrativa de uma aventura recheada de tiros e sangue. Dessa maneira, quando havia uma correlação da aventura narrada com, por exemplo, a revolução mexicana, o autor procurava localizar a história com a História e personagens dessa revolução de forma a posicionar o leitor no contexto histórico do que estava acontecendo entre os dois países naquela época. Também do ponto de vista dos armamentos utilizados, assim como veículos, meios de comunicação e etc.

<sup>38</sup> O romance de banca teve origem no Brasil, em 1935 e esta fase inicial durou até 1960, quando a Companhia Editora Nacional já publicava coleções de livros para as “moças” daquela época, as

meio do VHS e uma televisão de 14 polegadas. Após o filme, eles ficavam para trocar opiniões sobre o que assistiram. Havia, também, exposições de trabalhos manuais das senhoras da cozinha e dos senhores do almoxarifado. Quem podia, comprava para prestigiar e ajudar.

Sempre que era possível, eu convidava um artista local (da cidade) para um intercâmbio com a cultura local. Por meio de contato direto com artistas especialmente convidados para o espaço da biblioteca da empresa, reivindicava, para um ambiente inóspito e fabril, um dinamismo da experiência viva em Arte.

Torna-se necessário ressaltar que, de forma intuitiva, balizei minhas atividades nos fundamentos teóricos de Barbosa (1975), quanto à busca da identidade cultural. Para ela, esse deve ser o interesse central pelo seu espaço do indivíduo e a capacidade de reconhecer-se ali, ou uma necessidade básica de sobrevivência e de construção de sua própria realidade. Conforme Barbosa (1975, p. 49) afirma: “Para alcançar tal objetivo, é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”.

Trabalhei nessa empresa por dois anos. Em 1990 saí. Ganhava um pouquinho a mais que um salário mínimo. Comecei a fazer Administração de Empresas com meu marido, mas ele desistiu e eu também. Fui ter filhos. Tive seis.

---

chamadas coleções Azul, Rosa e Verde. Desses selos, o mais popular foi a Coleção Verde, também chamado de Biblioteca das Moças que contava com 175 títulos. O gênero teve o seu grande “boom” nos anos 70 quando a Editora Nova Cultural de São Paulo colocou no mercado, as coleções “Sabrina”, “Julia” e “Bianca”.

Comecei a trabalhar no colégio Cristo Rei de Marília-SP, no dia 11 de outubro de 2008. O Colégio Cristo Rei de Marília-SP é uma escola confessional, fundada em 1958, pelos Irmãos canadenses do Sagrado Coração de Jesus, cuja congregação provém da cidade francesa de Lyon. A congregação originou-se no período da Revolução Francesa, mais precisamente em 1821, por intermédio do Pe. André Coindre para amparar as crianças e jovens órfãos e desamparados dessa cidade. A missão da congregação dos Irmãos do Sagrado Coração visa trabalhar com a educação formal, buscando uma formação integral: “[...] formação humana, espiritual e profissional” (MANUAL DA FAMÍLIA, 2016, p. 05-06)

Nesse colégio, encontrei uma biblioteca (Figura 22) apagada, bege! Totalmente sem vida.

**FIGURA 22- COMO ERA A BIBLIOTECA DO COLÉGIO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2008)

Antes de começar a trabalhar no colégio, visitei modelos de boas bibliotecas escolares, como a do Colégio Dante Alighieri, em São Paulo, e Colégio Marista de Maringá-PR. Particpei de Seminários na Unesp/Marília-SP, cujo tema era biblioteca escolar, li artigos científicos e me baseei

nas práticas da educadora norte americana Khulthau (2006), em seu livro intitulado “Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”. Nele a autora busca facilitar a tarefa de educadores e bibliotecários para desenvolverem, nos alunos, habilidades para lidar com a informação, seguindo as prescrições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s).<sup>39</sup>

Também li, com muito interesse, o livro de Campello (2007), professora e pesquisadora do campo, pela Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG, intitulado “A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica”, principalmente por causa da chamada de divulgação que a editora apresentou, por meio de um trecho escrito pela autora:

A escola não pode mais contentar-se em ser apenas transmissora de conhecimentos que, provavelmente, estarão defasados antes mesmo que o aluno termine sua educação formal; tem de promover oportunidades de aprendizagem que dêem ao estudante condições de aprender a aprender, permitindo-lhe educar-se durante a vida inteira. A biblioteca está presente nesse processo. Trabalhando em conjunto, professores e bibliotecários planejarão situações de aprendizado que desafiem e motivem os alunos, acompanhando os seus progressos, orientando-os e guiando-os no desenvolvimento de competências informacionais cada vez mais sofisticadas. (CAMPELLO, 2007, p. 17)

Após essas visitas – em bibliotecas escolares modelos - seminários a que compareci e em que tive a oportunidade de dialogar com outras(os)

---

<sup>39</sup>O livro de Khulthau (2006) foi traduzido pelas pesquisadoras Bernadete Campello, Marlene Edite Pereira de Rezende, Márcia Milton Vianna, Paulo da Terra Caldeira, Vera Amália Amarante Macedo, Vera Lúcia Furst Gonçalves Abreu e adaptado para a realidade educacional brasileira.

profissionais da área, além da leitura desses materiais, que selecionei de forma intuitiva, mas que acreditava serem eles o respaldo teórico de que necessitava, fui colocar as minhas ideias em prática, buscando uma nova metodologia para preparar as crianças e jovens para o uso de uma biblioteca escolar mais dinâmica.

A biblioteca tinha um bom espaço, era clara, arejada, mas não tinha vida! Não tinha alunos. Os alunos só a frequentavam, quando tinham que fazer segunda chamada de provas ou quando tinham sido postos para fora da sala de aula. Ficavam lá de “castigo”.

Mais do que um local para empréstimos de livros e estudos silenciosos, a biblioteca escolar pode ser um ambiente dinâmico que, por meio da sua programação, atraia ativamente os visitantes, sem necessitar que eles a frequentem apenas quando se depararem com uma necessidade específica. Foi pensando nisso que a primeira coisa que elaborei foi a criação de um mascote (Figura 23) para a biblioteca, o nome dele era Rabib (|Rato de biblioteca).

**FIGURA 23- FOLDER DA BIBLIOTECA**



**Fonte:** Acervo pessoal (2009)

Este *folder* foi distribuído para todos os alunos da escola, e nele, havia informações sobre todas as novidades que aconteceriam a partir de então. Também, mudamos a fachada e o interior da biblioteca (Figura 24) para mostrar aos alunos o quanto eles eram bem vindos. Fixamos adesivos coloridos, com frases de escritores nas paredes, colocamos plantas e uma TV antiga, vez em quando não funcionava, onde eles podiam ver e ouvir, os três Tenores, Jimi Hendrix, Ópera Carmina Burana, Bon Jovi, Nelson Cavaquinho e etc. Tudo isso em DVD, por que ainda não tínhamos *Internet* para documentários.

No recreio e na saída das aulas era o maior tumulto para pegar lugar para sentar-se e fazer tarefa com os amigos. Isso para mim era uma realização, enfim, a biblioteca tinha um sentido na escola.

Para contar histórias aos pequenos, me fantasiava de princesa ou usava um chapéu engraçado na cabeça. As crianças e adolescentes achavam o máximo ver a nova bibliotecária vestida de Branca de Neve, usando o computador.

**FIGURA 24- FACHADA E PARTE INTERNA DA BIBLIOTECA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2009, 2010)

Abaixo, descrevo os principais eventos que idealizei e fiz na biblioteca:

### **2.1.1 Barganha *Book***

Todo início do ano era colocada uma mesa comprida na biblioteca, para que os pais e alunos pudessem trocar livros, que tinham sido solicitados pelos professores de literatura, ou apenas que já tinham lido e que quisessem trocar por outros. Era uma experiência muito gratificante ver as pessoas trocarem informações sobre livros, histórias e ideias.

### **2.1.2 Cinema de quinta**

Costumava brincar, quando ia às salas de aula, que era cinema de quinta (Figura 25), com exibição de primeira. Toda semana, um ou mais professores eram convidados para assistirem a um filme com os alunos e, depois da sessão (com direito a bacias de pipocas), havia um bate papo de 30 minutos sobre o filme. Eram importantes essas apresentações, por representarem oportunidades de alguns professores estenderem seus conteúdos pedagógicos em outras linguagens.

FIGURA 25- CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DO CINEMA DE QUINTA



Fonte: Biblioteen CCR<sup>40</sup> (2009, 2010, 2011)

Logo, o auditório do colégio, onde eram apresentados os filmes, se tornou enorme. A ideia era boa, mas não teve o resultado esperado. Os alunos reclamavam que não tinham como ir, pois os pais não podiam levá-los. Bom, não sei se foi isso, ou porque os filmes escolhidos tinham um cunho pedagógico, o que, para os alunos, se tornava desinteressante. O fato é que, os professores e ou nós, da biblioteca, conseguíamos juntar apenas uns gatos pingados, e isso fez com que não valesse a pena continuar com o projeto.

Aí, num *insight*, tivemos a ideia de fazer uma parceria com o cinema do *shopping* da cidade.

Perguntamos ao responsável pela gerência do estabelecimento, se ele poderia destinar uma sessão de filme (Figura 26), mesmo que fosse recém estreado, para os alunos do nosso colégio. Eles teriam que apresentar a carteirinha da escola, como comprovante de que lá estudavam. E, como regra, o filme deveria ser escolhido em votação pelos alunos para que eles e familiares pudessem ir, com um preço promocional.

<sup>40</sup> Blog da biblioteca – <http://biblioteenccr.tumblr.com>

## FIGURA 26- CARTAZES PROMOCIONAIS PARA DIVULGAÇÃO DA SESSÃO DE FILMES PARA ALUNOS DO COLÉGIO



Fonte: Blog da biblioteca - *BiblioteenCCR*<sup>41</sup> (2011, 2012)

Ele aceitou na hora e, de quebra, nos ofereceu o desconto de passe estudantil, inclusive ao acompanhante adulto, mesmo que esse não fosse matriculado no colégio. Com direito a um refrigerante caçulinha e minipipoca! Como se pode conferir na (Figura 27). Foi um sucesso!!!

## FIGURA 27- PEQUENOS ALUNOS ARRUMADINHOS PARA SESSÃO DE FILME



Fonte: *Biblioteen CCR*<sup>42</sup> (2011).

<sup>41</sup> Blog da biblioteca – <http://biblioteencr.tumblr.com>

<sup>42</sup><http://biblioteencr.tumblr.com>

### 2.1.3 Debates

Os debates eram ótimos para desenvolver e estimular o raciocínio crítico dos alunos – alunos do Ensino Médio e Cursinho. Essas ocasiões faziam os alunos interpretar situações e refletir sobre diversos aspectos para ter uma visão detalhada sobre determinado tema. Também os ajudava a buscar mais informações sobre o tema, ou pelo menos, motivava-os a querer saber mais.

Começamos com o nome Café Filosófico (Figura 28). A ideia era a seguinte: convidávamos professores do colégio, pais de alunos e ou pessoas da cidade que fossem diretamente ligadas ao tema proposto, e utilizávamos as redes sociais (*blog, twitter e facebook*) da biblioteca para instigar a curiosidade pelo assunto. Passávamos nas salas para fazer o convite e, na hora do evento, introduzíamos textos, vídeos ou imagens controversas para instigar diálogos e debates sobre o tema.

**FIGURA 28- CAFÉ FILOSÓFICO NO COLÉGIO**



**Fonte:** Acervo Pessoal e Jornal Correio Mariliense<sup>43</sup> – 20 de março de 2009.

<sup>43</sup> Jornal Correio Mariliense - <http://jcorreiomariliense.com.br/>

Com o tempo os alunos começaram a reclamar que o Café Filosófico estava se tornando uma extensão da sala de aula e que eles não tinham chance de intervir porque os professores se bastavam. Foi um sinal de alerta, percebi que tinha de mudar o modelo do evento. Conversando com os alunos do cursinho, primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio, resolvemos começar pela mudança do nome. O evento passou a chamar-se Trocando uma Ideia (Figura 29).

**FIGURA 29- PÚBLICO DO TROCANDO UMA IDEIA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011)

Além da troca do nome, também observei que os professores ficavam numa posição superior (Figura 28) e os alunos ficavam na posição de sala de aula. Resolvi colocar os convidados o mais próximo possível do público ouvinte (Figura 29). Comecei a convidar alunos para comporem a mesa de convidados, inclusive dando-lhes destaque nos cartazes de divulgação do evento (Figura 30). Isso fez toda a diferença.

FIGURA 30- CARTAZES DE DIVULGAÇÃO DO TROCANDO UMA IDEIA



Fonte: *Biblioteen CCR*<sup>44</sup> (2011).

#### 2.1.4 Saraus

Os Saraus (Figura 31) foram uma excelente oportunidade de reunir os alunos de modo descontraído, transmitindo a eles a alegria que um evento cultural, ao unir literatura e música, pode proporcionar.

<sup>44</sup> *Blog da biblioteca* - <http://biblioteencr.tumblr.com>

FIGURA 31- CARTAZES DIVULGADORES DOS SARAUS



Fonte: *BiblioteenCCR*<sup>45</sup> (2011, 2012)

Foi muito difícil inculcar a cultura de um evento desse tipo para os alunos no colégio. No primeiro Sarau (Figura 32), eu convidei os alunos da terceira série do Ensino Médio, para, juntamente comigo e com a professora de Redação, Larissa Felipe, apresentarmos histórias (“O Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque) e poesias de Vinícius de Moraes – Arca de Noé – para as turmas menores. Por ter sido resultante de improvisação, foi o caos! Teve muitos alunos do período da tarde vindo para assistir no período da manhã e a escola lotou de alunos. A biblioteca estava tão lotada e caótica, que o diretor do colégio veio, em pessoa, ver o que estava acontecendo e acabou ajudando.

<sup>45</sup> Blog da biblioteca - <http://biblioteencr.tumblr.com>

## FIGURA 32- 1º SARAU DO COLÉGIO



**Fonte:** Jornal Correio Mariliense<sup>46</sup> - 17 de março de 2009 e Acervo Pessoal

Mas, o mais surpreendente foi que, de repente, apareceu um rapazinho que pediu para declamar a sua poesia para os alunos. Certamente, que o incentivei; ele declamou, foi ovacionado por todos que estavam assistindo, e depois saiu de cena, sem que ninguém ali soubesse o nome dessa criaturinha linda, corajosa e sensível. Depois fiquei sabendo quem era: Josep Jorente.

Esse foi o primeiro de muitos outros saraus (Figura 33) e, felizmente, eles acontecem até hoje no colégio.

<sup>46</sup>Jornal Correio Mariliense - <http://jcorreiomariliense.com.br/>

**FIGURA 33- IMAGENS DOS SARAUS DO COLÉGIO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2010,2012, 2011)

Mas, um sarau marcou muito para mim (Figura 34). Ele foi um total fiasco. Foi o Sarau das Línguas.

Nos dias em que havia sarau, o colégio ficava uma loucura. Havia adolescente e criança na escola toda. Éramos só nós da biblioteca que ficávamos responsáveis pelo evento. Na escola se dizia: É o evento da biblioteca! E ninguém queria se envolver e/ou sair mais tarde, que é o que sempre acontecia! Começávamos o sarau às 16h00 e ele ia terminar por volta da 19h30. Afinal todos tinham que cantar, tocar, declamar, dançar, enfim, era um evento para os alunos mostrarem seus talentos. Além disso, esse horário coincidia com as aulas para o Ensino Fundamental I e Educação

Infantil no colégio. Imaginem o tanto que esse evento atrapalhava o rendimento de quem estava em sala de aula. As professoras, com toda razão, queriam me matar. O sarau era realizado apenas duas vezes por ano – início e término das aulas.

A bagunça era tanta que, claro, os coordenadores pediram que eu os fizesse em outro lugar para não atrapalhar a escola inteira. Eu me lembro de que, na época, não gostei muito, pois, nós usávamos um espaço chamado Salão Nobre, que tinha toda a estrutura de um teatro, com coxia,<sup>47</sup> acústica, mesa de som, luzes direcionadas, tomadas, enfim tudo ali, não precisávamos correr atrás de nada. Como não podíamos mais fazer ali, eu tive a infeliz ideia de usar a quadra esportiva (Figura 34).

**FIGURA 34- SARAU DESASTRE TOTAL**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011)

---

<sup>47</sup>Coxia é (também chamada de bastidores) é o lugar situado dentro da caixa teatral - mas fora de cena, onde os atores aguardam para entrar em cena.

Foi horrível. A quadra lotada, só que eles não conseguiam escutar nada, não tinha o retorno do som. Quem declamou foi vaiado porque o público não escutava nada. Eu estava em estado de choque, tentando mexer na mesa de som – e, detalhe, eu não entendo nada de mesa de som. Os alunos que estavam apresentando, gritando comigo: \_ Lu, eles não estão escutando nada! O que a gente faz?

Nesse drama todo, um rapaz bonito, novinho, que tinha uma escola de música e se chama Tiago, que eu havia convidado para ser o *cover* do Bon Jovi (ele canta muito parecido!) vendo-me naquele desespero, foi até onde eu estava (quase chorando de pânico!) e perguntou: \_ Posso te ajudar?

A partir daquele momento, nunca mais organizei sarau sem esse meu grande amigo!

Na semana seguinte fui a todas as salas pedir desculpas aos alunos e explicar que eu não tinha sido organizada a ponto de testar o som na quadra, não tinha tido humildade para pensar que um evento dessa proporção e fora do espaço onde eu estava acostumada a fazer, exigia mais organização.

Mas, o sarau ainda existe e tornou-se uma tradição no colégio. Ele representa uma festa de libertação para os alunos. Os jovens gostam tanto e fizeram até sarau no improvisado, no recreio, na biblioteca mesmo (Figura 35). A proposta era ir chegando, cantando, dançando. Já virava festa! Eles deixavam os instrumentos na biblioteca quando chegavam para a aula.

**FIGURA 35- SARAU NA BIBLIOTECA – DE IMPROVISO**



Fonte: Acervo pessoal – fotos (2012)

### **2.1.5 Concurso de Contos e Poesia**

De todos os eventos que organizei na biblioteca, esse com certeza, era o que eu tinha maior carinho. A proposta era incentivar os estudantes a desenvolverem o hábito de escrever, e, conseqüentemente, adquirir o gosto pela leitura.

Primeiro, fui até uma livraria, parceira da escola em vários eventos, para pedir patrocínio, a fim de oferecer aos ganhadores do concurso bônus para gastarem com livros. A proprietária aceitou patrociná-lo. O prêmio seria entregue nas Feiras do Livro ( que mais tarde explicarei melhor como eram).

Convidei os professores de redação do colégio, que prontamente aceitaram, e fui às salas de aula também para reforçar o chamado junto aos

alunos. Distribuí cartazes (Figura 36) nas redes sociais da biblioteca, nas redes sociais do colégio, imprimi-os e fixei-os no pátio, na cantina, na entrada da escola etc. O nome do evento era Formando Talentos.

FIGURA 36- CARTAZES DO FORMANDO TALENTOS



Fonte: Acervo pessoal (2009, 2012)

No começo, foi terrível atrair os alunos para esse concurso. Eles odiavam escrever para redação, imagine para um concurso, cujo prêmio era ganhar livros. Confesso que o primeiro evento aconteceu à base da chantagem emocional, implorar para os filhos biológicos e os adotados por afinidades escrevessem para que o evento não fosse uma catástrofe.

Eles escreveram. O tema era livre, e eles tinham que entregar o texto entre, abril e maio para dar tempo para os professores corrigirem (não podia haver identificação no texto). Os professores não sabiam se era aluno do cursinho, do 6º ano, ou do Ensino Médio – o texto tinha que ser digitalizado e ter 4 cópias impressas – uma cópia ficava na biblioteca, onde eu

colocava o nome e o ano do aluno, e as demais eu distribuía entre os professores, do cursinho, do Fundamental II e do Fundamental I. Era engraçado porque os alunos do cursinho foram os que mais participaram. Por não ter identificação, eles queriam saber como estavam se saindo na escrita. Quando saiu o resultado, foi divertido ver a carinha de orgulho do aluno do 9º ano que ficou na frente de alunos do cursinho. Quanto aos alunos do cursinho, só admitiam que haviam participado aqueles que tivessem obtido alguma classificação. Antes da entrega dos prêmios, eu pedia (implorava) para os professores gravarem no estúdio (de TV) do colégio, os contos e ou as poesias dos alunos premiados (Figura 37).

**FIGURA 37- GRAVAÇÕES DE PROFESSORES LENDO OS TEXTOS DOS ALUNOS PREMIADOS NO FORMANDO TALENTO**



Fonte: *BiblioteenCCR*<sup>48</sup> (2011)

O vídeo depois era divulgado nos programas de TV de canal pago da cidade, pelo *youtube* e pelo *site* e *blog* da biblioteca. Os alunos ficavam

<sup>48</sup> *Blog* da Biblioteca - <http://biblioteencr.tumblr.com>

enfaidecidos! Nas Feiras do Livro, do colégio, eles eram tratados como celebridades (Figura 38).

**FIGURA 38- ALUNOS RECEBENDO O PRÊMIO NAS FEIRAS DO LIVRO**



**Fonte:** Acervo pessoal e Jornal Bom Dia<sup>49</sup> - 11 de setembro de 2012

Com direito a *selfie* com os escritores, como Pedro Bandeira e Ziraldo, e Professor Pasquale (Figura 39) que participavam da Feira.

---

<sup>49</sup><http://www.netpapers.com/jornal/bom-dia-marilia>

**FIGURA 39- ALUNOS PREMIADOS NO FORMANDO TALENTO COM ESCRITORES CONSAGRADOS**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2012, 2011)

Infelizmente, as bibliotecárias que me substituíram não quiseram dar continuidade ao projeto.

### **2.1.6 Exposições na biblioteca:**

A cada 15 dias, a biblioteca era totalmente reestruturada para uma nova exposição. Nessas exposições, os alunos tinham contato com culturas novas. Trago como exemplos, o contato com a cultura francesa, japonesa e africana (Figura 40).

## FIGURA 40- EXPOSIÇÕES SOBRE AS CULTURAS: FRANCESA, JAPONESA E AFRICANA



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2009, 2011, 2010)

Pessoas nativas dos vários países eram convidadas e pedíamos que eles falassem sobre a língua do lugar, se possível que trouxessem fotos e objetos que eles tinham do local que moravam e ou moraram. Alguns até faziam hora do conto para os alunos na língua de seu país.

O contato entre expositor e alunos era feito da seguinte forma: conversávamos com os coordenadores e professores para ver a possibilidade de qual série ser selecionada para conversar com o expositor do momento. Se fosse o 3º ano do Ensino Fundamental I, todas as salas teriam que vir, e assim, sucessivamente. Normalmente, as exposições eram apresentadas para os alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dificilmente dava para as outras séries, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, participarem, mas houve algumas exposições de que eles participaram, como

exemplo, a campanha em que incentivamos os pais dos alunos a doarem sangue para o Hemocentro de Marília (Figura 41).

**FIGURA 41- CAMPANHA DE DOAÇÃO DE SANGUE NO HEMOCENTRO DE MARÍLIA**



**Fonte:** Jornal Correio Mariliense<sup>50</sup> - 30 de maio de 2009

Incentivamos essa campanha de doação de sangue, inclusive nas Feiras do Livro do Colégio. Nessas exposições também apresentávamos a

<sup>50</sup><http://jcorreiomariliense.com.br/>

cultura da nossa cidade, como nos eventos comemorativos do aniversário de Marília (Figura 42).

**FIGURA 42- EXPOSIÇÕES QUE APRESENTAVAM A CULTURA E A HISTÓRIA DA CIDADE**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2010, 2011)

Certa tarde estava correndo atrás de alguma coisa, como sempre, quando tocou o telefone da biblioteca. Atendi e conversei com uma jovem senhora de 93 anos, que tinha lido no jornal local sobre a biblioteca e gostaria de expor suas fotografias em nosso espaço. Ela conhecia a secretária da escola, a senhora Mirtes Rose Andrade Mariani, que trabalhava no colégio, e pediu para falar comigo.

Foi uma das exposições que mais me emocionou. As crianças ficaram encantadas com essa senhora (Figura 43). Fizeram muitas perguntas, sobre como fotografar uma flor, sobre suas viagens e até porque ela era tão velhinha...

**FIGURA 43- EXPOSIÇÃO DA NATUREZA DE D. ROSA**



**Fonte:** Acervo pessoal - fotos (2010)

Um ano depois, D. Rosa voltou a me surpreender. Ela queria fazer uma sessão de autógrafos na Feira do Livro e assim foi feito (Figura 44).

**FIGURA 44- D. ROSA EM SESSÃO DE AUTÓGRAFOS NA  
2A FEIRA DO LIVRO**



**Fonte:** Acervo pessoal – foto (2011)

As exposições em que me esmerava eram as de artistas plásticos (Figura 45). Muitas foram essas exposições.

## FIGURA 45- EXPOSIÇÕES DE ARTISTAS PLÁSTICOS



**Fonte:** Acervo pessoal - fotos (2011 e 2012) e Jornal da Manhã<sup>51</sup> - 9 de março de 2010

Havia, também, exposições de trabalhos dos alunos. Houve três a que darei destaque. A exposição de trabalho contra o *bullying* na escola (Figura 46), dos monstros *Frankenstein* (Figura 47) e Arte no PC (Figura 48).

---

<sup>51</sup><http://www.jornaldamanhamaria.com.br/>

**FIGURA 46- EXPOSIÇÃO E PREMIAÇÃO DOS MELHORES CARTAZES  
CONTRA O BULLIYNG NA ESCOLA**



**Fonte:** Acervo pessoal - 2011

A exposição contra o *bulliying* me emocionou porque uma criança e uma jovem adolescente vieram me contar, em particular, que sofriam *bulliying* na escola, e ninguém via. Também houve uma adolescente que chorou muito durante o bate papo da visita da sala dela; depois de um tempo, ela desabafou que já tinha praticado *bulliying* com uma colega, quando eram menores e que ela sofria muito quando se lembrava dessa época! Encaminhei-a para conversar com a psicóloga da escola.

Quanto à exposição dos bonecos monstros do *Frankenstein*, resalto que foi organizada pelo professor de literatura Marcel com seus alunos dos 9ºs anos. Ele leu o livro *Frankenstein*, de Mary Shelley, com seus alunos, e eles tinham que apresentar um boneco estilizado do monstro. Muitos vieram até a biblioteca para que nós os ajudássemos. Vale lembrar que os menores choravam porque queriam levá-los embora (Figura 47).

**FIGURA 47-ENTREGA DA PREMIAÇÃO DOS MONSTROS FRANKENSTEIN**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011)

O evento de “Arte no PC” foi uma exposição de antigos computadores que a artista plástica Maria José Jorente, personificou com suas alunas de Biblioteconomia na UNESP/Marília-SP. Nós tomamos por empréstimo e, junto com os alunos da Confraria da Informática (explicarei o que era, mais adiante), fizemos muita “arte” com antigos disquetes (Figura 48). Foi o meu início de arte/educadora.

**FIGURA 48- ELABORAÇÃO E EXPOSIÇÃO DA ARTE NO PC**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2012)

Considero esse momento a minha primeira aula de arte, porque enquanto fazíamos as atividades que tínhamos planejadas, eu ia explicando a importância do contato pessoal e físico; a necessidade de deixar um pouco o mundo virtual para conversar de forma presencial. Foi uma tarde muito divertida e, para mim, enriquecedora.

### **2.1.7 Horas do Conto**

Se havia um momento que eu amava viver, era o de contar histórias. No início, não tinha feito curso algum, o que me atrapalhou bastante. Por exemplo: fui contar a história da Chapeuzinho Vermelho para crianças do maternal, de 2 anos a 2 anos e seis meses e, na alegria de ter a atenção delas, falei que o lobo comeu a vovozinha e vieram os caçadores e cortaram a barriga do lobo para ela sair... Nossa! Eles adoraram, mas depois a professora Maristela falou com muito jeitinho que não era bom contar a história

daquela forma, por que podia assustar as crianças! Lição aprendida. Busquei cursos, dentre eles de Hora do Conto do método *Waldorf*,<sup>52</sup>, em Marília em que aprendi muito.

A minha experiência em ser contadora de história vinha de casa. Eu amava contar histórias para os meus filhos. Imitava vozes, fazia a sonografia, era uma farrá. Até hoje, quando vou ler algum texto para as provas, eles ficam quietinhos, enroscados em mim, e quando eu percebo, já estou imitando as personagens e fazendo graça. Sorrateiramente, os filhos mais velhos vão se aproximando para escutar também.

Mas, contar para muitas crianças e, principalmente, para os filhos de outras pessoas, é muito diferente. Com essa experiência, aprendi que:

A hora do conto incentiva o gosto pela leitura, resgata a importância da oralidade, explorando o universo infantil para várias possibilidades de leitura; expande as formas de interpretação de textos escritos para diferentes campos de linguagem (teatro, artes plásticas, música, cinema, etc.); estabelece um vínculo positivo entre narrador e ouvinte para que a história seja compreendida e apreendida; forma leitores críticos transformadores de sua realidade e da realidade dos que o cercam;

---

<sup>52</sup> Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo alemão Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. As escolas e professores possuem grande autonomia para determinar o currículo, metodologia e governança. Criada em 1919 em *Stuttgart*, na Alemanha, tem como base o conceito de que o desenvolvimento de cada ser humano é diferente. Assim, o ensino deve levar em conta as diferentes características de cada indivíduo. Um mesmo assunto que se pretende ensinar é abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão de cada um. Fundamentalmente, esta pedagogia tem, como objetivo, desenvolver a personalidade de forma equilibrada e integrada, estimulando o florescimento na criança e no jovem de: clareza do raciocínio; equilíbrio emocional; e iniciativa de ação.

utiliza técnicas teatrais para um melhor desempenho de contadores na contação de histórias; faz com que a criança estabeleça vínculo entre fantasia e realidade, o que ajuda na elaboração de conflitos internos; desperta a imaginação e a criatividade das crianças fazendo com que se envolvam com o enredo e tornem-se participantes ativas de todas as situações que o apresenta; proporciona à criança a possibilidade de pensar e se expressar a partir do texto literário; cultiva o espaço da biblioteca, pelo uso de uma sala de Hora do Conto. (LANZI; VIDOTTI; FERNEDA, 2013, p. 57).

Na sala da Biblioteca do Colégio, destinada à Hora do Conto, a prática da leitura não está restrita à pesquisa e à consulta, mas voltada para a satisfação de necessidades mais amplas do ser humano (culturais, afetivas, estéticas etc.) e habilita o aluno à consulta em bibliotecas, instruindo-o sobre regras de funcionamento, cuidados com o acervo, procedimento para inscrição e retirada de livros etc.

Ressalto que o fato de contar histórias possuir estreita relação com a poética da tradição oral, dotada de profundo senso estético e artístico, não é novidade. Por meio da oralidade dos contadores tradicionais, sociedades inteiras perpetuavam e transmitiam costumes, valores e organização social a gerações posteriores. Os contos orais ampliavam a consciência humana, permitindo aos indivíduos o conhecimento do universo e de si mesmos. Ao orientar o desenvolvimento humano, tornou-se possível a modificação do ambiente no qual estavam inseridos, consolidando a evolução dos seres.

Felizmente a arte de narrar não chegou ao fim como previa Benjamin (1998).<sup>53</sup> De acordo com Sisto (2001), tal prática ressurgiu com grande força na contemporaneidade, ganhando outros espaços e prestígio, principalmente no que se refere à formação do leitor.

Dos pequenos núcleos familiares ou populacionais às salas das bibliotecas e teatros, o contador de histórias manteve-se na ordem do dia. Alguns o quiseram esquecido, outros acreditaram na força solidária de quem junta pessoas para encantar pela palavra. Mais do que agregar, o contador de histórias tornou-se obrigatório na promoção da leitura e no resgate lúdico e da fantasia. Ao invés de virar fumaça no tempo, o contador de histórias se multiplicou. (SISTO, 2001, p. 79-80).

De acordo com Fox e Girardello (2008), um dos motivos de tal propagação nos ambientes escolares pode ser explicado pelo fato de que contar histórias para as crianças contribui para o estímulo da imaginação, capacidade essencial ao ato de ler, validando o processo de formação leitora e o conhecimento de vasta literatura.

As histórias oferecem também caminho atraente para dentro da própria literatura. [...] Narradores e ouvintes trabalham juntos na criação de imagens mentais, levando cada ouvinte a “possuir” a história, a fazê-la sua. Trata-se de mesma habilidade, é claro, necessária às crianças que

---

<sup>53</sup> [...] a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embarço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (BENJAMIN, 1998, p. 57)

leem livros solitariamente, trazendo à vida as palavras impressas na página: e as crianças que aprendem a ler têm a sorte se ouviram histórias regularmente. Não há qualquer oposição ou competição entre histórias contadas e histórias impressas. (FOX; GIRARDELLO, 2008, p. 126-127).

Contei histórias de várias formas (Figura 49), mas quase sempre eu estava fantasiada (princesa, pirata, bruxa boazinha e/ou engraçada etc.) ou com o meu chapéu mágico. Com esse chapéu mágico, eu dizia a todos que ele me ajudava a entrar na magia da história, e fazer também as crianças entrarem nessa mágica (eles adoravam ouvir isso).

Contei histórias para crianças com necessidades especiais, da APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) de Marília-SP – detalhe – contei no *shopping* da cidade. Imagine o sufoco para atrair a atenção das crianças, com um rapaz fotografando, um monte de pessoas em volta, e eu e um livro sobre o Folclore brasileiro. Quando acabei, recebi muitos abraços carinhosos e uma salva de palmas do público que estava assistindo.

**FIGURA 49- MOMENTOS DE CONTAR HISTÓRIAS**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011, 2009, 2012).

Também contei história de uma menina diferente, ela se chamava Júlia e era cadeirante. Nessa época, nós tínhamos a Julinha, que também era cadeirante. Conversei com a mãe dela e ela aceitou, inclusive participar da hora do conto. A Júlia virou celebridade na escola. Todo mundo queria

tirar uma *selfie* com ela. O bom é que ela comentou sobre as dificuldades que enfrentava para comprar o seu lanche (balcão muito alto e muita gente comprando, ninguém reparava nela) e para ir ao banheiro, ela precisava de ajuda (as portas eram estreitas para passar uma cadeira de rodas e havia dificuldade para sentar-se no vaso sanitário). Depois de certo tempo, ela veio me contar que chegava perto da cantina, as crianças vinham correndo perguntar se queria ajuda para comprar o lanche, ou, se estivesse pelo pátio, as meninas perguntavam se queria que chamasse alguém para ajudá-la a ir ao banheiro antes do sinal. Ela achava engraçada essa preocupação toda.

Também fizemos um trabalho de conscientização quanto ao descarte do lixo, eu e a professora Rosana, do 4º ano do Ensino Fundamental I. Os alunos jogavam papel de bala em qualquer lugar, deixavam a latinha do refrigerante no chão, era um horror. Antes de eles entrarem na sala de Hora do Conto, eu a deixava bem suja. Eles chegavam. Eu e a professora agíamos normalmente, não falávamos nada. Sempre tinha um que acabava reclamando: Credo, que sujeira!

Aí, era a nossa deixa para descascar o verbo! Falávamos da importância de se ter um ambiente limpo e organizado. Eles até entendem a mensagem, apesar disso, alguns continuaram fazendo as mesmas coisas.

Na 1ª Feira do Livro (Figura 50), cheguei a contar história para 600 crianças (cálculo da fotógrafa). Confesso que fiquei apavorada! Eu só sabia contar histórias com um livro na mão; não sei contar história memorizando-a. No sufoco, usei um jargão, como forma de fazer o público interagir e deu certo. Quem me deu essa dica foi uma expositora de venda de livros, que emprestou o livro para eu ler.

**FIGURA 50- CONTANDO HISTÓRIA PARA CENTENAS DE CRIANÇAS E OUVINDO HISTÓRIA...**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2009, 2012)

Um dia, as crianças do Jardim I, 4 a 4 anos e seis meses, chegaram todas cerimoniosas para me comunicar que, naquele dia, quem iria contar a história seriam elas. Eu só ia sentar e participar. Pediram o meu chapéu emprestado e iniciaram a história cantando a música que eu sempre cantava, para acalmá-los:

Com sapatinhos de veludo, nesta sala vou entrar  
Pra ficar bem quietinho,  
E o livro escutar!  
Com sapatinhos de veludo, nesta sala vou entrar  
Pra ficar bem quietinho,  
E o livro escutar!<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Essa música, eu aprendi no curso de Contação de Histórias do método *Walforf*.

Também contei histórias, por meio de *tablet* (Figura 51), o que na época (2010) era uma novidade! Quem emprestou, foi a minha orientadora no mestrado, a professora Dra Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti.

**FIGURA 51- USO DO TABLET NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A TV NA BIBLIOTECA**



**Fonte:** Acervo pessoal - fotos (2011, 2012)

Não sei como, mas a TV TEM<sup>55</sup> descobriu o meu trabalho de contar histórias, e me convidou para fazer uma matéria. Combinei com a di-

---

<sup>55</sup>É a rede de emissoras afiliadas Rede Globo com a maior abrangência no Estado de São Paulo. São 318 municípios, que formam uma região com 7,8 milhões de habitantes; um dos mais altos índices de potencial de consumo do país, indicadores sócio econômicos de primeiro mundo e telespectadores exigentes, que

reção da escola e com a coordenação e, juntos escolhemos a classe que participaria da filmagem. A proposta era contar uma história que desse medo às crianças. Essa filmagem foi apresentada no De Ponta a Ponta,<sup>56</sup> programa que vai ao ar na Rede Globo após o Fantástico, aos domingos.

### 2.1.8 Confrarias

O termo Confraria foi escolhido como forma de atrair os alunos para um encontro solene e rico em conhecimentos e, também, por dar um tom mais intimista e aventureiro à atividade, como na série do bruxinho *Harry Potter*, intensamente vivenciada por essa geração.

A proposta inicial foi criarmos (Figura 52) a Confraria da música, dos livros e da informática.

---

encontram na TV TEM programas de alta qualidade e compromisso perene com o desenvolvimento sustentável. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/sp/tvtem/noticia/2012/10/sobre-tv-tem.html>

<sup>56</sup>O De Ponta a Ponta é um programa da filiada da TV Globo, a TV TEM e traz ao público, com muita descontração e bom humor, informações e curiosidades da região de São José do Rio Preto-SP a Sorocaba - SP. Disponível em: <http://gshow.globo.com/TV-TEM/De-Ponta-a-Ponta/>

FIGURA 52- SEU TEXTO ESTÁ MUITO BOM, TEM BOM DOMÍNIO DO GÊNERO, O TEXTO ESTÁ BEM ORGANIZADO. PRECISA APENAS SE ATENTAR EM EXPLORAR MAIS AS CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA, PARA QUE A ARGUMENTAÇÃO SEJA MELHOR EMBASADA E NÃO DEIXE PONTAS SOLTAS! CUIDADO COM O USO DE GERÚ



Fonte: Acervo pessoal (2011)

Essas Confrarias eram realizadas semanalmente, no contra turno das aulas, e tinham como meta construir o conhecimento de forma informal e prazerosa. Além disso, aproximava alunos de diversas idades em torno de um tema comum, favorecendo a troca de ideias, fortalecendo a argumentação e a criatividade e estimulando as buscas informacionais.

Professores e pessoas de fora do colégio, mas que tinham proximidade com o tema discutido na semana, eram convidados a participar, não como detentores do saber, pois nesses encontros não havia mestre e ou

discípulo. Quem sabia mais, ensinava, não importando a idade (Figura 53).

**FIGURA 53- ENCONTROS SEMANAIS DAS CONFRARIAS**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011)

Esses encontros foram enriquecedores para ambas as partes, mas, com o tempo, só a Confraria da Informática continuou. As demais acabaram, creio eu, por causa dos dias escolhidos para seus encontros. A Confraria da Música acontecia às terças-feiras, às 14h, e a Confraria do Livro, às quartas-feiras, às 14h.

Os alunos que participaram dos encontros justificaram suas saídas por causa do pouco tempo para estudarem para as provas, escolinhas de inglês e outras atividades. Alguns acabaram indo para os encontros da Confraria da Informática que eram nas sextas-feiras, às 14h.

A Confraria da Informática, apesar de começar com poucos alunos, foi ganhando novos adeptos. Ela era composta por alunos do 5º aos 9º anos, com idades variando entre 10 até 15 anos, que se reuniam para conversar sobre um tema proposto dentro da temática principal e com a minha mediação. Como apresentei, eram convidados especialistas ou pessoas interessadas sobre o tema para contribuírem com informações relevantes e conferirem mais dinamismo aos encontros.

Concordo com Macedo (2005, p. 23) em sua afirmação de que:

Certos aspectos da prática pedagógica só acontecem em contexto interativo: são produções coletivas que não estão nem nesse nem naquele termo em particular, mas que correspondem à coordenação de perspectivas ou algo resultante da multiplicidade constitutiva dos objetos produzidos em um contexto de construção (MACEDO, 2005, p. 23).

Bonals (2003, p. 17) sintetiza essa estratégia pedagógica da seguinte forma: “A primeira dificuldade para trabalhar em grupos pode ser

aquela que não nos ensinaram e que não ensinamos aos nossos alunos: trabalhar em equipe.” Os temas tratados na Confraria, ao longo das suas atividades foram, em parte, sugeridos pelos próprios alunos e renderam discussões produtivas. Entre muitos assuntos abordados nesses encontros, os principais foram:

- História e desenvolvimento da tecnologia;
- A utilização e *layout* de *blogs*;
- Aplicativos de *tablets* e suas características;
- Recursos e utilização de câmeras fotográficas e câmeras de celulares;
- Novos recursos do *Power Point* 2010;
- Jogos virtuais;
- Vida virtual no *Second Life*;
- Visita a museus virtuais do Brasil e do mundo;
- Exibição de filmes sobre tecnologia;
- Troca de experiências culturais pelo *Skype*;
- Bate papo com blogueiros e desenvolvedores de *websites* interativos, entre outros assuntos.

A Confraria resultou na criação de um *Blog* da biblioteca e de perfis no *Twitter* e *Facebook* (Figura 54), inserindo a biblioteca nas redes sociais e proporcionando proximidade entre bibliotecário, estudantes e professores, dentro e fora do ambiente escolar. Também incentivou os alunos a

elaborarem um jornalzinho (Figura 53), sob a minha orientação, para ser disponibilizado no *blog* e no *Facebook*.

**FIGURA 54- BLOG DA BIBLIOTECA E PERFIS NO TWITTER E FACEBOOK**



**Fonte:** *Blog* da Biblioteca – *BiblioteenCCR*<sup>57</sup>, Biblioteca Cristo Rei – página do *facebook*<sup>58</sup>, perfil no *twitter*<sup>59</sup> - @ *twittecacr*

Nesses encontros pude criar vínculos com os alunos e promover a integração entre bibliotecário-professor-aluno, além de criar eventos que

<sup>57</sup><http://biblioteenccr.tumblr.com/page/4>

<sup>58</sup><https://www.facebook.com/bibliotecacr?fref=ts>

<sup>59</sup>@twittecacr

atraíram os seus interesses (Figura 55), como foi o curso de moda e costumização e de etiqueta, em que os meninos (namorados), e muito mais as meninas, quiseram aprender a costurar suas roupas e a ter aula de etiqueta e de boas maneiras. Até as mães vieram aprender a se maquiar, a usar máquina de costura e a conhecer melhor o seu biotipo e como se beneficiar dele ao escolher uma roupa.

**FIGURA 55- CURSO DE MODA E COSTUMIZAÇÃO E CURSO DE ETIQUETA E BOAS MANEIRAS**

The image is a composite of four parts. At the top left is a flyer for 'Mês da MODA Oficinas' with a green background, listing various sewing and fashion workshops. To its right is a flyer for a 'WORKSHOP DE ETIQUETA E BOAS MANEIRAS' featuring a photo of a smiling woman and a list of topics. Below these are two photographs: one showing a group of people in a classroom setting, and another showing a group of women gathered around a table, possibly for a social or etiquette activity.

**Mês da MODA Oficinas**

- 02/09 - 14h00 - Desenho de Moda: Aprender a desenhar roupas e a preparação do tecido do corpo humano e do modelo de aula.
- 03/09 - 14h00 - Costura (teor): Realizar o corte, costurar, aplicar os pontos básicos para o corpo do participante participante.
- 04/09 - 14h00 - Design de acessórios: Criar e produzir acessórios como: cintos, presilhas, chapéus, geladeiras, bolsas, entre outros.
- 05/09 - 14h00 - Têxtil (prática): Realizar a diferença entre algodão e lã, e aplicar suas roupas e a lavar para cada tipo de tecido.
- 06/09 - 14h00 - História e Etimologia: Conhecer a história das roupas e sua evolução a partir de documentos de História de Moda.

**Exposição**

- 07/09 a 14/09: Exposição de trabalhos dos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio de Dom Bosco de São Carlos - Minas Gerais. 8 horas.
- 15/09 a 20/09: Exposição de trabalhos do Colégio de São Carlos - Minas Gerais.

**APOIO:**

FAIP - FAEF

**WORKSHOP DE ETIQUETA E BOAS MANEIRAS**

Prof. Sílvia Cristina Paoliello

A partir do dia **02/09** (toda sexta-feira)

Horário: 16h30

Local: Auditório

Inscrições: Biblioteca

- ✓ Ensinar a se maquiar e arrumar os cabelos
- ✓ Ensinar a usar salto
- ✓ Ensinar a dar o nó na gravata
- ✓ Como se portar numa festa de cerimônia
- ✓ Como se portar num restaurante fino
- ✓ Como se portar em uma boate
- ✓ Como se portar em locais públicos
- ✓ Como se portar na casa de um amigo
- ✓ Como namorar em público
- ✓ Roupas que combinam com o seu biotipo
- ✓ Uso de celular e redes sociais...

**PARA HOMENS E MULHERES**

**VAI SER LEGAL, NÃO PERCAM!!!!**

Fonte: Acervo pessoal – fotos (2010)

Tivemos, também, a pedido dos alunos da Confraria do Livro, uma engraçada dramatização do livro “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, na qual as personagens foram interpretadas por professores (Figura 56) e alunos.

Eu e os alunos da Confraria do Livro escolhemos os professores de redação e literatura para compor as personagens que representaram o promotor de acusação (o professor de redação mais tímido) e o advogado de defesa (o professor de Literatura mais debochado). Para serem juízes, foram escolhidos o professor de química (com a peruca branca), a professora de Redação e o professor de História, para, juntos pesquisarem as alegações dos advogados. Três alunos do cursinho foram escolhidos para interpretar o triângulo amoroso<sup>60</sup>, Bentinho, Capitu e Escobar. Outros 12 alunos fizeram o papel de júri.

---

<sup>60</sup>*Dom Casmurro*, romance publicado por Machado de Assis em 1899, conta a história de um adultério. Ou não. Capitu é casada com Bentinho, cujo melhor amigo é Escobar. Um belo dia, Escobar morre e, poucos meses depois, Capitu dá a luz a um filho que é a cara do falecido.

## FIGURA 56- DRAMATIZAÇÃO DO LIVRO DOM CASMURRO



Fonte: Acervo pessoal – fotos (2011)

Para mim, sobrou a personagem Dona Tereza, a mãe do pobre e inconsolável e, quem sabe, traído Bentinho. Só que eu e os alunos da Confraria combinamos que seria o efeito surpresa da peça. Quando o desfecho estivesse quase no final eu entraria para mudar toda a argumentação. Os “atores” da peça não sabiam da minha entrada triunfante. Entrei, altiva com uma bengala e argumentei a favor do meu pobre Bentinho. O advogado de acusação aproveitou os meus argumentos e desferiu duros golpes ao réu Escobar e à ré Capitu. Dessa forma, o júri, que comprou a sua argumentação, decidiu pela acusação de Escobar. “Meu” Bentinho foi vingado!

Até hoje, rimos com essa dramatização.

## 2.1.9 Festa Junina

Em 2009, em meio a uma festa de confraternização entre os funcionários do colégio, em forma de brincadeira, eu pedi a um dos diretores do colégio (diretor administrativo) para organizar uma festa junina na escola. Já que fazia 12 anos que não havia mais esse evento. Ele aceitou, achando que eu não iria dar continuidade.

Convoquei uma reunião com os funcionários cuja competência e dinamismo eu já conhecia e, juntos, estabelecemos como seria esse evento (Figura 57).

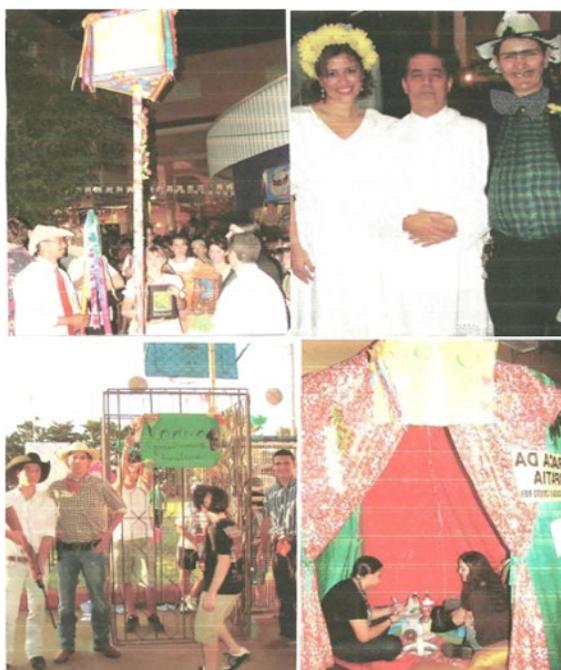
FIGURA 57- CARTAZ DA FESTA JUNINA



Fonte: Acervo pessoal (2009)

A minha proposta era incluir os alunos na organização das barracas. Eles ficariam com a organização e lucro das barracas do “Beijo” e da “Simpatia para passar no Vestibular” (Figura 58), para as festas de formatura (9ºs do Fundamental II e 3ºs do Ensino Médio); a biblioteca ficaria com a cadeia e a barraca das Doces Mensagens - um doce e uma mensagem -, e Mensagens Cantadas – um doce e uma serenata dos meninos da Confraria da Música (o lucro iria para a compra de mais livros) ; os escoteiros ficariam com o Beco do Terror, da pipoca e do cachorro quente; o colégio, com a barraca da Bebida e das Pescas de Brinquedos, e entidades assistências da cidade, como a APAE, por exemplo, ficaria com a barraca do pastel, milho, quentão e vinho quente.

**FIGURA 58- FESTA JUNINA NO COLÉGIO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2009)

Com o que não contávamos, foi com o sucesso da festa. Veio três vezes mais o número de pessoas que estávamos esperando. Faltou mesa, cadeira, bebida, comida, tudo.

O bom mesmo é que a Festa Junina voltou a ser tradição na escola. E, a cada ano ela cresce mais.

### **2.1.10 Feira do Livro e Festival da Cultura**

Este foi o evento mais difícil, estressante e complexo que já realizei. Era um sonho meu, desde a época da faculdade, e quando comecei a trabalhar no colégio, foi um dos primeiros projetos que apresentei ao diretor geral da escola.

A princípio ele ficou cético com a ideia, mas o meu golpe de mestre foi estabelecer a data do evento um mês antes do início das matrículas (escola privada), e ainda argumentei que esse evento traria propaganda na mídia de forma gratuita, além da possibilidade de apresentar o colégio para alunos de outras escolas.

Mas, o que eu queria era oferecer cultura e alegria às crianças de Marília e região, e que, por meio de suas visitas à Feira, eles ainda saíssem com um livro grátis, de presente.

O que eu não contava, era que o meu chefe fosse irredutível na decisão de escolher o grupo responsável pela organização, além da minha inexperiência em lidar com pessoas difíceis e com imprevistos. Foi muito difícil.

O meu projeto inicial era composto da seguinte forma: atrelar forças juntamente com a Prefeitura da cidade e a Diretoria de Ensino de Marília e região, e, fazer uma Feira do Livro que pudesse contemplar a visitação das crianças da nossa cidade e entorno; organizar, juntamente com a Feira, palestras e cursos para capacitação de professores da rede pública e privada; promover a comercialização de todo tipo de livros, do infantil ao adulto, em qualquer área do conhecimento. A ideia era oferecer livros com preços abaixo das livrarias da cidade; trazer escritores, famosos ou desconhecidos (da nossa cidade e/ou da região), intelectuais, mágicos, contadores de histórias, atores de teatro, músicos, malabaristas, palhaços, índios, bandas marciais, grupo de *Taik *, dança gaúcha, escola de samba, cordelistas, *chef* de cozinha, e quem mais quisesse apresentar a sua arte para os presentes (Figura 59).

FIGURA 59- FEIRA DO LIVRO DO COLÉGIO



Fonte: Acervo pessoal – fotos (2011, 2010, 2012)

Tudo o que aloquei como prioridade para fazer uma Feira de qualidade, consegui; arranjei a parceria com a prefeitura e a Diretoria de Ensino; a escritora convidada para a 1ª Feira do Livro foi a já consagrada escritora de livros infantis e infanto-juvenis, Telma Guimarães, com quem

falei sobre meu projeto de organizar a feira no colégio e ela aceitou participar. Ainda, doou livros para a nossa biblioteca e para a cidade, por dois anos seguidos (Figura 60).

FIGURA 60- 1A FEIRA DO LIVRO



Fonte: Jornal Correio Mariliense<sup>61</sup> - 25 de setembro de 2009. Jornal Diário de Marília<sup>62</sup> - 4 de setembro de 2009

Às outras Feiras, também vieram escritores consagrados, do porte de Ziraldo, Pedro Bandeira, professor Pasquale, Mário Sérgio Cortela, Guca Domenico. Também foram apresentados autores desconhecidos do grande público, como Lucas Lima e Natália Marques, adolescentes e jovens escritores da nossa cidade que tiveram a oportunidade de sentarem-se ao lado de Pedro Bandeira e dialogar com o público estudantil sobre o processo de escrita de um livro (Figura 61).

<sup>61</sup><http://jcorreiomariliense.com.br/>  
<sup>62</sup><http://www.diariodemarilia.com.br/>

**FIGURA 61- PEDRO BANDEIRA E OS DOIS JOVENS ESCRITORES**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2012)

Todas as atrações agradavam às crianças e jovens, inclusive os festivais de músicas dentro das Feiras do Livro. Era uma grande festa (Figura 62).

**FIGURA 62- APRESENTAÇÕES E PÚBLICOS DAS FEIRAS DO LIVRO E FESTIVAL DE MÚSICA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011)

Nas três Feiras do Livro e nos dois Festivais da Cultura<sup>63</sup> em que organizei, também tive dificuldade em fazer com que muitos profissionais

---

<sup>63</sup>O nome da Feira do Livro foi substituído por Festival da Cultura, porque em 2012 (ano que seria a 4ª Feira do Livro), era ano político para a substituição do prefeito, e, sem avisar o Secretário da Cultura resolveu organizar uma Feira do Livro, marcando a data uma semana antes da nossa, e

da escola compreendessem a importância para o aprendizado dos jovens e crianças, um evento como aquele. Entre muitos empecilhos, destaco que muitos marcavam prova bimestral, simulados do ENEM, prova Anglo, na data do evento, dificultando a presença dos alunos.

Isso foi tirando o prazer de trabalhar na biblioteca.

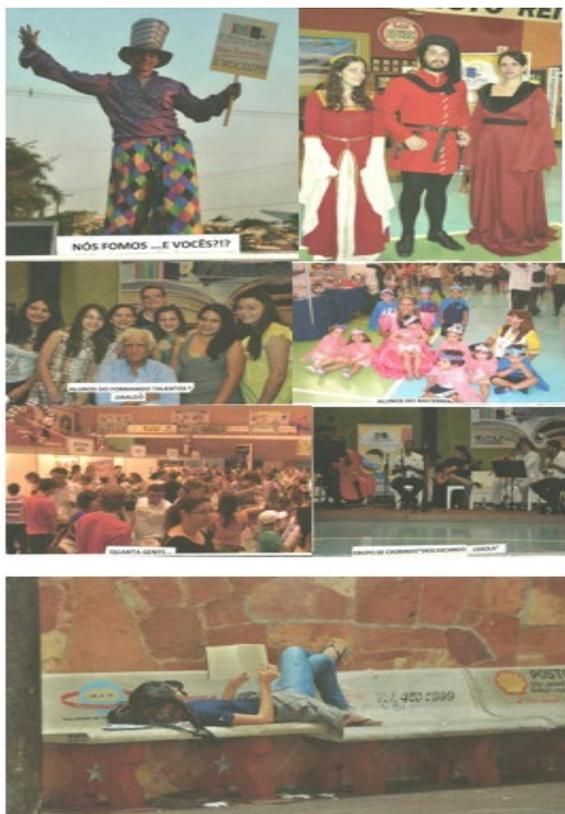
Também nunca tive o incentivo financeiro, trabalhava com um salário abaixo do piso salarial de bibliotecário iniciante de carreira. Mas eu fiz isso (Figura 63), e não me arrependo, nem sinto saudades. Foi maravilhoso e muito difícil ao mesmo tempo. Fui muito feliz, mas também muitas vezes, fui embora para casa devastada.

Hoje não é diferente, a profissão de arte/educadora é marcada por angústia e júbilo.

---

só nos comunicou um mês antes do evento. Por este motivo, o nome foi substituído para Festival da Cultura.

**FIGURA 63- EU FIZ TUDO ISSO ACONTECER**



**Fonte:** Acervo pessoal - fotos (2009, 2010, 2011).

Nós, da organização da 1ª Feira do Livro recebemos um Certificado de congratulações da Câmara Municipal de Marília (Figura 64), em nome do vereador Delegado Wilson Damaceno, congratulando-nos, na forma regimental, constado em Ata oficial, nos homenageando pelo trabalho prestado à comunidade mariliense. Também fui objeto de editorial do Jor-

nal Bom Dia, da cidade, em que o editor chefe brincou com o meu empenho em tentar fazer um evento cultural “na unha”, como ele escreveu, de forma muito divertida:

Já temos a feira livre, a feira da melancia, a quinta-feira, a feira do peão, o feirão do carro, o feirão do imóvel... para que inventar agora esta tal de feira do livro?!? Giroto Filho [nome do editor], este pestilento ser da comunicação de Marília está vivendo seus “15 minutos de fama”, esta tal de Lu Lanzi apronta uma destas! Não quero concorrência! Povo bom é povo burro! Em terra de mutilado, permeta é campeão olímpico dos cem metros rasos! Sou um perrneta da comunicação, se nosso povo ganhar as asas da erudição, Giroto Filho fica obsoleto...some!!! Não quero desaparecer [...] Vamos demolir esta 1ª Feira do Livro do Cristo Rei! Vamos mostrar contra quem este pessoal está brincando! Que o inimigo morra no ninho! Antes que esta moda de leitura pegue!!! Antes que nosso “povinho” crie senso crítico e descubra a nossa farsa!!! Valhame Deus!!! (GIROTO FILHO, 2009, p. 16)

**FIGURA 64- CONGRATULAÇÕES POR ORGANIZAR A FEIRA DO LIVRO**



**Fonte:** Acervo pessoal. Jornal Bom Dia<sup>64</sup> - 13 de setembro de 2009. Rev. Milani Store, v. 1, n. 3, set/out de 2011.

A trajetória, ora exposta, impulsionou-me a buscar perspectivas para a existência da Arte como disciplina, em todas as suas possibilidades para a apropriação de conhecimento na escola. Compreendo que tais perspectivas devem ser respaldadas por teorias, práticas e aspectos identitários da disciplina Arte. Assim, compreendi que isso só seria possível mediante processos formativos em nível de pós-graduação. Então, com tais ideias, elaborei o capítulo seguinte em que apresento aspectos de uma trajetória, onde busquei respaldo em pesquisas em nível de mestrado e doutorado,

---

<sup>64</sup><http://www.netpapers.com/jornal/bom-dia-marilia>

para uma atuação docente na disciplina Arte no Ensino Fundamental, nível em que atuo atualmente. É como entendo que deveria ser a Arte como disciplina na escola, ou seja, ação cultural efetiva.



## Capítulo 3

### **Entre Professora de Arte e Arte/Educadora: Teoria, História e Práticas em Construção**

Neste capítulo, apresento aspectos de uma trajetória trilhada por meio de percurso acadêmico-científico, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, em busca de respaldo teórico e prático para atuação docente na disciplina Arte no Ensino Fundamental, onde atuo atualmente, como ação cultural, no sentido atribuído por Barbosa (2012) como explicitado no capítulo anterior.

Portanto, neste capítulo o objetivo foi o de identificar e analisar limites e possibilidades do espaço escolar e da disciplina Arte para o desenvolvimento da Arte como ação cultural.

Início referindo-me à minha passagem de curiosa educanda das Artes e suas linguagens a uma profissional desse campo, que buscou a estética como realização. Meu objetivo era tornar-me arte/educadora e que isso fosse, com base em Deleuze (2012) um “acontecimento”, no sentido de um devir prenhe de oportunidades e de transformações, tanto para o ensino de Arte, que eu almejava desenvolver, quanto para minha trajetória pessoal e profissional.

Segundo Deleuze (1992, p. 211), há duas maneiras de considerar o acontecimento:

[...] uma consiste em passar ao longo do acontecimento, recolher dele sua efetuação na história, o condicionamento e o apodrecimento na história, mas outra consiste em remontar o acontecimento, em instalar-se nele como num devir, em nele rejuvenescer e envelhecer a um só tempo, em passar por todos os seus componentes ou singularidades (DELEUZE, 1992, p. 211).

Assim, o meu objetivo como arte/educadora, é a busca de um discurso teórico alinhado à aplicação prática docente na disciplina Arte. Atualmente atuo em escola de Ensino Fundamental II, onde comecei a lecionar Arte há pouco tempo, 2012, num colégio privado, de uma cidade de médio porte do interior paulista, Marília-SP, próxima à qual resido com minha família.

Particularmente, considerava estar num momento de minha formação pouco confortável, o do desalento, momento em que me era muito forte o sentimento de angústia de não saber, justamente pelo investimento que, naquele momento, eu priorizava na direção do saber, o que se explicitava pelo meu itinerário de leitura, das horas que dedicava a esse exercício, fazendo-me leitora de saberes e ideias que não somente me fizessem capaz de ler o conceito, mas de ler-me nele. Segundo Alves e Dimenstein (2003, p. 108, grifos dos autores):

Errar não é visto como uma coisa educativa, mas só se aprende, errando. Todo mundo sabe que só se aprende fazendo bobagem. Para

trabalhar essa noção do professor aprendiz, é preciso dizer o seguinte: *Por favor, erre, erre, erre. Só não repita o erro, mas erre.* Lá na Cidade Escola Aprendiz eu digo o seguinte: *Olha, pessoal, erre, erre. Vamos aprender com o erro.* Existe uma idéia de que o erro nos diminui. Estava lendo uma frase de Shakespeare que diz o seguinte: *As grandes quedas são o prelúdio das grandes ascensões e os grandes erros são o prelúdio, também, dos grandes acertos* (ALVES; DIMENSTEIN, 2003, p. 108, grifos dos autores).

Assim, aproximei-me dos alunos, pelas inúmeras tentativas desajeitadas de professar o que aprendi. A aprendizagem no meu ensino foi sendo um processo de descobertas e desacertos, mas entusiasmado. Aprendi a lidar com o medo de errar e recuperei aspectos de minha própria trajetória, refletindo, a partir do não saber, procurando compreender o que me tornei a partir do saber experienciado na prática.

Em meu percurso de constituição como arte/educadora foram decisivas as leituras de História da Arte que ofereceram um panorama do desenvolvimento artístico do homem. Sobre o que é Arte e suas significações, pautei-me, dentre outros, em Janson e Janson (2009), Santa Rosa (2012), Proença (2006), Farthing (2011); sobre o ensino de Arte, enveredando pelos conceitos de Arte como expressão, cultura, comunicação e cognição, apropriando-me de forma especial das pesquisas seguintes, pautei-me em Barbosa (1975, 1990, 1998, 2005, 2006, 2010, 2012, 2014), Ferreira (2013), Iavelberg (2003, 2006), Zagonel (2012), Pereira (2012).

Por sermos cercados por imagens, temos, de uma forma ou de outra, que aprender a “lê-las”, e para isso, temos que oferecer ferramentas de análise para que se faça, no ambiente escolar, uma aprendizagem mais sistematizada do que se poderia chamar uma “alfabetização visual”, sua finalidade é desenvolver a recepção crítica das imagens, que permita discutir as

práticas do olhar e as práticas de produção, circulação e construção de sentidos atribuídos a elas. Para isso, busquei autores que sintetizassem o conhecimento mais avançado sobre o tema da leitura de imagem, como é o caso de Santaella (2012); Martins e Tourinho (2011); Augusto (2014); sei que é preciso contribuir para o avanço do talento criativo e instigar traços de personalidade, como autoconfiança, iniciativa e persistência por meio de práticas educacionais variadas.

Para favorecer um melhor aproveitamento do potencial para criar, as leituras de Virgolim e Alencar (2007), do Grupo de Pesquisa Processos Criativos e Superdotação, afiliado à Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Universidade de Brasília (UnB) foram especiais.

Propondo-me a pensar a experiência estética no mundo contemporâneo e refletir sobre as condições e as forças históricas, políticas e culturais que marcam seus caminhos, o caráter interdisciplinar e transdisciplinar dessa proposta, visando ampliar o campo da história da Arte, priorizei diálogos cada vez mais intensos com a filosofia, os estudos de mídia e as teorias da imagem por meio de ensaios de Benjamin (2012).

Minha trajetória no ensino de Arte está, portanto, pautada em tal quadro teórico, formativo do meu saber professoral, o qual encontrou, em certa medida, correspondência à proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's/Arte, na medida em que, em discurso, parece-me defende-se um ensino de Arte, cuja função seja tão importante quanto o ensino dos demais saberes, favorecendo um maior desenvolvimento intelectual e cultural aliado a eles:

A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

[...]

A educação em Arte propicia ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece Arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997, p. 19)

Acredito ser possível afirmar que no documento PCN's/Arte há, em discurso, incentivo para que arte/educadores apresentem aos alunos as várias formas de arte e as várias culturas, para que possam compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, e “[...] que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana”. (BRASIL, 1997, p. 19).

Essa proposta apresentada nos PCN's/Arte, juntamente com o conhecimento da Abordagem Triangular de Barbosa (2010), a qual explicito ao final deste capítulo, foi de suma importância na compreensão das atividades que priorizei para o ensino de Arte no Fundamental I.

Início então, apresentando aspectos da minha trajetória acadêmica no mestrado e início de doutorado, os quais foram decisivos para tomadas de atitudes teóricas que, marcam, minhas vivências como professora de Arte e como arte/educadora.

### 3.1 O mestrado como ponto de passagem de um “chegar a ser o que se é”

O conceito de formação repousa sobre o pressuposto metafísico de um sujeito que deve ser educado em vista de um devir. Nietzsche (2012, p. 07) escreveu a seguinte máxima: “O grande pedagogo é como a natureza: ele deve acumular obstáculos para que sejam ultrapassados.” Não pretendo aqui analisar a concepção nietzschiana da educação – o que já foi feito exaustivamente por muitos pesquisadores<sup>65</sup>, mas pensar a partir de seu célebre escrito, inspirado em Píndaro, cujo subtítulo é *Ecce Homo*: Como se chega a ser o que se é. Parto da hipótese de que esse pensamento contrapõe a ideia metafísica de formação à noção antimetafísica por excelência, de transformação ou de devir.

Numa leitura desatenta, essa fórmula parece aludir a um processo de busca de identidade, sugerindo que o indivíduo tem uma essência e que é preciso um percurso para levá-lo à sua plena realização. Mas procuro evidenciar que essa frase pode ser compreendida de um modo diverso e inteiramente ininterrupta, indicando não a capacidade de atualizar uma essência, mas a capacidade de ser, a cada momento, aquele que nos tornamos.

Dessa forma, a frase ganha um sentido bem diferente, conforme pensada numa lógica de formação (metafísica) ou em uma lógica de transformação (ininterrupta): no primeiro caso, o alvo do processo é conduzir a um sujeito constituído, ao passo que, no segundo caso, visa destituir-se de toda subjetividade, pois, como nos apresenta Nietzsche, não há “sujeito”, já que o “eu” está em constante transformação.

---

<sup>65</sup> Como é o caso de trabalhos mais recentes de Dias (1991) “Nietzsche Educador” e de Larrosa (2004) “Nietzsche e a Educação”, trazendo apenas alguns trabalhos mais recentes.

Assim, o itinerário do “chegar a ser o que se é” não pode ser compreendido como o percurso que conduz à atualização de uma essência. Ele não é da ordem de um imperativo ou de um projeto, que deveria guiar a vida como um princípio transcendente, mas é antes a descrição de um processo inteiramente ininterrupto: a vida é o percurso no qual alguém que chega a ser (vai sendo, não para de ser) o que se é.

Isso significa que o indivíduo se constitui no tempo, pelo encontro com outros efeitos, pela ação das circunstâncias que vêm ao seu encontro. Mas o verbo “ser” é aqui excessivo, justamente porque ele não está jamais constituído. Ele não é causa (necessária, idêntica, permanente), mas efeito (sempre contingente, mutável, provisório).

É para esse contínuo “chegar a ser” (e, inversamente, deixando de ser) que aponta a noção de devir. Um acontecimento (um devir) não é algo que ocorra a alguém como se pode dizer do acidente em relação à substância; ao contrário, ele é constitutivo do percurso que conduz àquela configuração específica.

Isso nos remete à impossibilidade de distinguir o “eu” daquilo que lhe acontece, e isolar um sujeito por trás de suas experiências, seus saberes, suas habilidades. Segundo Nietzsche (2014, p. 376), esse processo não conduz a uma finalidade:

O chegar a ser o que se é pressupõe não suspeitar nem de longe o que se é. A partir desse ponto de vista, tem seu sentido e valor próprios, inclusive, os descertos da vida, os caminhos momentâneos secundários e errados, os atrasos, as modéstias, a seriedade dilapidada em tarefas situadas além da tarefa. Em tudo isso, pode-se expressar uma grande prudência, inclusive a prudência maior: quando *o nosce te ipsum* (conhece-te a ti mesmo) seria a receita para morrer, então o se esquecer, o

mal se entender, o diminuir-se, o aproximar-se, o mediocrizar-se, transformam-se na própria razão (NITZSCHE, 2014, p. 376).

No que concerne à experiência, a proposta é percebê-la como um acontecimento, como algo que nos passa, que nos acontece e, portanto, nos atravessa. Envolvida nesse movimento de pensar a minha formação como experiência (como o que nos afeta), vale destacar Heidegger (2005, p. 17):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma. Quando falamos de fazer uma experiência isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; fazer significa aqui: sofrer, padecer, tomar aquilo que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Nós podemos ser transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 2005, p. 17).

De fato, não há uma finalidade estabelecida a *priori*, com relação ao que se poderia julgar tal ação um desacerto, tal caminho um erro? Se essa mesma ação e esse mesmo caminho incidem sobre o “eu”, modificando-o, falta o ponto de vista que poderia fundar essa avaliação. As ideias de erro ou desvio só têm sentido quando se sabe onde se quer chegar – ou quem se deve “ser”. Na inexistência dessa finalidade, o percurso se desdobra incessantemente sobre si mesmo, dando, a cada vez, suas próprias regras e seus próprios critérios. A partir dessas reflexões, acrescento uma nova

fase à minha formação, com erros, quem sabe acertos, mas com mais um reinício profissional.

Em 2008, já com meus filhos gêmeos desmamados, fui convidada a trabalhar como bibliotecária numa escola particular, em Marília-SP, que oferece ensino da Educação Infantil ao Cursinho preparatório para vestibulandos e em que também trabalho atualmente como educadora.

Como mencionado no início, não fiz qualquer tipo de estágio ou aperfeiçoamento em biblioteca escolar na graduação. Como descreve o Drummond (2012), em seu poema “José”:

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, Você?  
Você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
Você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José? (DRUMMOND, 2012, p. 13)

Eu precisava muito do emprego, tinha seis filhos para terminarem os estudos e, como já salientei no tópico anterior, procurei boas referências no campo da biblioteca escolar, por meio de visitas a algumas tidas como exemplares, seminários e ou encontros de profissionais da área, ou por meio da literatura científica, em que pude estabelecer as estratégias para as

mudanças e inserir as propostas/atividades/eventos que almejava para a biblioteca do colégio.

A partir dessas atividades dinamizadas na biblioteca, resolvi fazer mestrado em Ciência da Informação, na linha de Tecnologia da Informação, na Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC-Unesp de Marília-SP.

Percebi que precisava usar as Tecnologias a serviço do meu trabalho nas atividades da biblioteca e como modo de aproximar os alunos da biblioteca e de mim. Para isso, tive a provocação de uma mãe de aluna que me questionou sobre como se aproximar de alunos e professores sem falar a nova linguagem dos “nativos digitais”<sup>66</sup>

Assim, participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, em 2010. Quem assumiu esse desafio, como minha orientadora do mestrado, foi a professora doutora Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti.

Uma das formas de alcançar esse propósito foi inserir ambientes digitais colaborativos na biblioteca escolar do colégio e estimular os alunos a compartilharem a experiência de motivação ao conhecimento.

A minha pesquisa teve como objetivo geral apresentar as novidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na rotina da biblioteca escolar, no espaço educacional e apresentar referências e experiências

---

<sup>66</sup> São considerados nativos digitais, os sujeitos que nasceram após 1993. Essa geração é, de alguma forma, qualitativamente diferente das gerações anteriores, pois presume-se que seus membros possuem aptidões, atitudes, expectativas e competências informacionais intrínsecas ao atual paradigma tecnológico e às atividades concernentes, dentre as quais se destacam a colaboração e o compartilhamento de informação e conhecimento. As gerações anteriores construíam seu conhecimento com livros e bibliotecas convencionais, enquanto os “nativos digitais” estão diretamente relacionados à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs para a busca e uso de informação (LANZI; VIDOTTI; FERNEDA, 2013).

que demonstravam que as TICs podem ser fortes aliadas na aquisição do conhecimento acadêmico e cultural dos estudantes. Para isso foi apresentado e estruturado ambientes informacionais adequados para promover a dinamização da biblioteca, procurando torná-la um ambiente participativo e referencial de estudo, pesquisa e atualização dos alunos.

Dessa forma, utilizamos como embasamento teórico a teoria de Jean Piaget, centralmente em suas formulações sobre assimilação e acomodação do conhecimento por práticas cooperativas. Como metodologia privilegiada, segui os delineamentos de uma pesquisa-ação, o que pautou a implantação processual dos diversos recursos tecnológicos, para uma construção colaborativa com os alunos em ambientes digitais de forma estruturada e adequada, como o *blog*, mais especificamente a plataforma *Tumblr* e redes sociais (*Facebook* e *Twitter*). Todo esse estudo teve como campo de atuação a Confraria da Informática, em que os alunos foram estimulados a pensar em trocar informações sobre a tecnologia.

Surtiu muito efeito e procurei novos conhecimentos metodológicos, visando tornar a biblioteca integrante da escola, corresponsável pelo processo dos processos de ensino e de aprendizagem, e pela formação da competência informacional dos alunos.

Com os resultados dessa pesquisa, elaborei e apresentei trabalhos (Figura 65) em Londrina, Rio de Janeiro, Portugal e Colômbia.

## FIGURA 65- APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2011, 2012)

Foi um período rico em socialização de experiências e de apropriação de novos saberes. Em maio de 2012, defendi a dissertação, tendo como orientadores, o professor doutor Edberto Ferneda e a professora doutora Silvana A. Borsetti Gregorio Vidotti (Figura 67).

**FIGURA 66- DEFESA DO MESTRADO – 10 DE MAIO DE 2012**



**Fonte:** Acervo pessoal

Também com os resultados dessa pesquisa, publiquei dois livros (Figura 67): “A biblioteca escolar e a geração de nativos digitais”, com a

colaboração de meus orientadores, professor doutor Edberto Ferneda e a professora Silvana A. B. G. Vidotti, pela Cultura Acadêmica, da editora da Unesp, em 2013; e, em 2015, fui convidada por uma editora alemã, Novas Edições Acadêmicas, a escrever “Biblioteca Escolar: em busca de um espaço dinâmico”.

Nesse último livro busquei recuperar processos da minha pesquisa, entretanto, agora em nova perspectiva teórica, da qual me apropriei posteriormente e, a partir da qual faço atualmente minhas defesas em educação, a saber, a perspectiva teórica de Vigotsky (1984), fundamentada em princípios de autonomia e cooperação, trocas intelectuais, afetivas e sociais entre os próprios alunos, superando o ensino concentrado apenas no saber do professor e contrapondo-me à sua condição de exclusividade.

Em sua perspectiva teórica, Vigotsky (1984) apresenta a proposta de interação social por meio da cooperação, que se desenvolve por uma combinação de relações simétricas (no grupo de iguais) e assimétrica (na relação com o diferente, no caso, o bibliotecário e alunos de diferentes idades e cognições).

Baseado na teoria vigotskiana de assimetria, o “diferente” (no meu caso, o bibliotecário) pode possuir um lugar ativo, ao mediar e, assim, proporcionar condições para a reflexão dos alunos. Nessa perspectiva, suas intervenções podem não somente favorecer como acelerar suas conquistas, se relacionadas à valorização do trabalho em grupo.

## FIGURA 67- MINHAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PRINCIPAIS NO MESTRADO



Fonte: Editora UNESP<sup>67</sup>; Editora Novas Edições Acadêmicas<sup>68</sup> (2013, 2015)

Minha realização profissional, entretanto, não estava sendo completamente atendida. Percebi que a pesquisa era algo que muito me interessava e, novamente, me inscrevi para o processo seletivo de doutorado, vinte dias após ter defendido o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Em agosto de 2012 fui aprovada. Cursei todas as disciplinas obrigatórias, apresentei trabalhos acadêmicos, escrevi artigos e capítulos de livros, mas estava descontente: não era esse mais o tema que me interessava.

Em outubro de 2012, soube que a então professora de Arte do Colégio teve sua aposentadoria aprovada. Em conversa com o diretor da es-

<sup>67</sup>[http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl\\_id=414](http://www.culturaacademica.com.br/catalogo-detalle.asp?ctl_id=414)

<sup>68</sup><https://www.morebooks.de/store/gb/book/biblioteca-escolar/isbn/978-3-639-89687-9>

cola, abriu-se para mim a oportunidade de assumir essa vaga, caso eu apresentasse um projeto de que constasse minhas propostas pedagógicas. Então, pelo projeto apresentado e pelo trabalho que havia envolvido de Ação Cultural na biblioteca do Colégio, passei a ser a nova professora de Arte da escola.

### **3.2 A definição de um percurso: o doutorado em Educação**

Como mencionei, em 2012 fui aprovada como aluna de doutorado do programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Unesp/Marília-SP, na linha de pesquisa – Informação e Tecnologia. Por dois anos, fiz as disciplinas obrigatórias, participei de eventos de natureza científica, como organizadora e apresentadora de trabalhos acadêmicos, integrei grupos de pesquisas e publiquei livros, capítulos e artigos científicos; realizei estágio de docência e, ao iniciar a escrita da tese, a orientadora foi enfática ao afirmar que todas as 40 laudas escritas, até então, não eram em Ciência da Informação, mas em Educação.

Somando a isso, participei de um processo seletivo (agosto de 2014) para professora de Arte no Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial – SENAI – de Pompéia-SP, uma cidade de pequeno porte do interior paulista, próxima à cidade de Vera Cruz-SP, onde resido. O SENAI oferece o Ensino Médio, não apenas para a formação técnica profissionalizante, mas também o Ensino Médio do curso básico.

A metodologia adotada é o *Profound Learning*<sup>69</sup> do educador canadense Tom Rudmik, que visa instigar alegria, autoconfiança, criatividade e inovação nos processos de ensino e de aprendizagem, permitindo que cada educando desenvolva e prossiga com a própria visão de um futuro significativo, embasado por perspectivas interdisciplinares.

Fui a primeira a ser entrevistada e a primeira a ser contratada. Mas, como não tinha a licenciatura em Arte, o escritório administrativo do SENAI de São Paulo não aprovou a minha admissão.

Nesse momento, dei-me conta de que estava indo para a direção errada. Entendendo a ironia que a vida me proporcionou, lembrei a música de Caetano Veloso “Alegria, alegria”, um *single* criado em 1967 que, como relata o autor, oferece a sensação de “letra-câmera-na-mão”, remetendo ao cinema novo de Glauber Rocha, do mesmo período.

Caminhando contra o vento

Sem lenço e sem documento

No sol de quase dezembro

Eu vou

[...]

Por entre fotos e nomes

Os olhos cheios de cores

---

<sup>69</sup> A metodologia *Profound Learning* objetiva preparar o aluno para o futuro, fazendo o que mais gosta e se interesse. Para isso o método propõe um modelo que Rudmik denomina de ecossistema de aprendizagem individualizada, permitindo que alunos e professores atinjam a excelência do saber, por meio de gestão para a resolução de problemas, usando para isso as mais recentes pesquisas neurológicas e genéticas combinadas com as novas tecnologias *web*.

O peito cheio de amores vãos  
Eu vou  
Por que não, por que não  
Eu vou [...] (Caetano Veloso, 1967).

O desamparo denunciado pelo eu lírico da citação acima ecoava a minha falta de direção e após todos os desconsertos e muita reflexão, não tive dúvidas; transferi-me para o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da FFC-Unesp/Marília-SP.

Desde março de 2015, sou aluna matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação no Brasil, sob a orientação da doutora Rosane Michelli de Castro.

Mas antes de isso acontecer, no ano de 2014, em setembro, tomei a iniciativa de procurar uma formação acadêmica que me proporcionasse lecionar Arte em qualquer instituição.

Aproveitei a brecha da Resolução CNE/CEB n. 02/97,<sup>70</sup> que:

Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

[...]

---

<sup>70</sup>[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf) É um Programa especial de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e educação profissional em nível médio. Destina-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. Conforme o Artigo 2º da Resolução 02/97 é destinado aos portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam “sólida” base de conhecimento na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único – Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação. (BRASIL, 1997).

Escolhi o Centro Universitário Filadélfia – UNIFIL – em Londrina/PR. De início, meu histórico escolar do Bacharelado em Biblioteconomia não foi aprovado, sob a alegação de que a carga horária das disciplinas ligadas à Arte não coincidia com o mínimo exigido pela Resolução CNE/CEB n. 02/97, em vigor. Argumentei que já era professora da disciplina, há pelo menos dois anos. Foi-me solicitada uma comprovação de que ministrava aulas em Arte e, então, fui aceita.

É importante ressaltar que um levantamento mais criterioso sobre a literatura referente aos programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio evidencia que existe uma carência de estudos que contemplem pesquisas centradas na formação docente para educação sob o viés da Resolução CNE<sup>71</sup>/CEB<sup>72</sup> n. 02/97. Não me cabe nesse momento aprofundar tal análise, mas apenas recuperar fatos por mim vivenciados.

---

<sup>71</sup>Conselho Nacional de Educação.

<sup>72</sup>Câmara de Educação Básica.

Ainda antes dessa Resolução, tendo em vista sobretudo a falta de professores para lecionarem em vários níveis de ensino, especialmente no Ensino Médio, foi promulgada a Portaria n. 432/71:<sup>73</sup>

Artigo 1º - O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias<sup>674</sup> [como eram divididos os alunos no ensino médio nesse período].

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas. (BRASIL, 1971).

---

<sup>73</sup>[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432\\_71.htm](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm) O ensino tecnicista e profissionalizante nas séries do 2º grau tornou-se obrigatório a partir da implantação da Lei n. 5.692/71. A Reforma de Ensino de 1º e 2º graus foi promulgada pelo governo federal após o golpe militar (1964) e teve várias reestruturações na área educacional, pode-se destacar os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a *Agency for International Development* (mais conhecidos pela sigla MEC-USAID) dos Estados Unidos, a Reforma Universitária, Lei Federal de n. 5.540 de 1968 e a citada Reforma de Ensino. Os convênios entre Brasil e Estados Unidos pretendiam desenvolver a área educacional de tal modo que ela fosse adequando-se ao modelo de modernização das indústrias, que requeriam mão de obra barata com um mínimo de qualificação. As principais mudanças determinadas por esta Reforma do Ensino foram: extensão do tempo de escolaridade obrigatória, de quatro para oito anos, com a união dos quatro anos do curso primário aos quatro anos do curso ginasial – 1º grau – generalização do ensino profissionalizante nas três ou quatro séries do 2º grau e designação como “obrigatórias as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde” (BRASIL, 1971). Os cursos de 2º grau obrigatórios foram divididos em três setores: primário, secundário e terciário. Respectivamente relacionados as áreas de conhecimentos: ciências exatas, ciências biológicas e ciências humanas.

<sup>74</sup>

A Resolução CNE n. 02, de 26/06/1997, não substituiu a Portaria Ministerial 432/71, apenas instituiu a possibilidade de bacharéis acrescentarem ao currículo cursado na graduação quinhentas e quarenta horas de conteúdos pedagógicos e, desse modo, obterem o certificado de curso de graduação de Licenciatura Plena na área correspondente ao curso de bacharelado cursado. Desse modo, um engenheiro, por exemplo, mediante o acréscimo da carga horária mencionada nas matérias pedagógicas, se habilitaria para o ensino da disciplina Matemática no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que o artigo 10º da Resolução CNE citada torna equivalente o certificado expedido ao de uma licenciatura plena em Matemática. Sinto, nesse momento, a angústia das palavras com as quais Chico Buarque e Edu Lobo compuseram a música “Na carreira”:

Saltar, sair  
Partir pé ante pé  
Antes do povo despertar  
Pular, zunir  
Como um furtivo amante  
Antes do dia clarear  
Apagar as pistas de que um dia  
Ali já foi feliz  
Criar raiz  
E se arrancar  
[...]  
Bocas, quantas bocas  
A cidade vai abrir

Pruma alma de artista se entregar

Palmas pro artista confundir

Pernas pro artista tropeçar (BUARQUE; LOBO, 1983).

Para melhor compreensão, transcrevo os artigos 9º e 10 da Resolução CNE n. 02/97:

Art. 9º - As instituições de Ensino Superior que estiverem oferecendo os cursos regulamentados pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, deverão suspender o ingresso de novas turmas, podendo substituir tais cursos pelo programa especial estabelecido nesta Resolução, caso de enquadrem nas exigências estipuladas pelo artigo 7º e seus parágrafos.” Como se depreende da leitura do texto legal, não há equivalência entre os cursos que eram oferecidos nos termos da Portaria Ministerial de 1971 e os que são oferecidos a partir do ano de 1997 nos termos da Resolução 02/97 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10º – O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena. (BRASIL, 1997).

Para elucidar, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) atual, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), para poder exercer a docência de qualquer disciplina do currículo atual da Educação Básica, o candidato deverá ser portador de diploma de Licenciatura, de Graduação Plena, obtido em cursos regulares de graduação, em cursos regulares para portadores de Educação Superior ou nos programas especiais de formação pedagógica nos termos da Resolução CNE nº 02/97.

Os Programas Especiais de Formação Docente para diplomados em nível superior têm, como objetivo patente, suprir a carência de professores habilitados em disciplinas dos currículos dos ensinos fundamental e médio e profissional em nível técnico, em caráter provisório. (BRASIL, 1997).

Entretanto, mesmo com algumas revisões na Resolução n. 02/1997, tal caráter provisório estaria em vigor desde a Portaria n. 432/1971. Para Severino (2003, pp. 74-78), o processo de formação do educador deve levar em consideração que:

[...] não se trata apenas de sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana, em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal. [...] A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência. (SEVERINO, 2003, pp. 74-78).

Com base nas assertivas de Severino (2003), é possível afirmar que a formação docente possibilitada, segundo Resolução CNE nº 02/97 possui um caráter de uma preparação pontual de capacitação para o exercício do magistério (Figura 68).

**FIGURA 68- HISTÓRICO ESCOLAR DA FORMAÇÃO EM ARTES – UNIFIL**



Centro Universitário Filadélfia  
Credenciado - Dec. de 24/04/2001 - DOU de 25/04/2001  
Instituto Filadélfia de Londrina

**Histórico Escolar**

Nome: **LUCIRENE ANDRÉA CATINI LANZI** RG: 17.737.413-5 SSP SP  
142063114 Página: 001

Data de Nascimento: 04/10/1966  
Natural do Estado: São Paulo Nacionalidade: Brasileira

**Processo Seletivo - Ingressou como Portadora de Diploma de Curso Superior em 2014**

Instituição: UNIVERSIDADE PAULISTA

Curso de: **PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - PROLIC**

Atua: Reconhecido RESOLUÇÃO CNE/CEB 02/97

Ord.	Disciplinas Cursadas	Ano	C.N.	Média	Resultado
001	ESDC2001 Concepções Filosóficas e Sociais da Educação	14/15	36	89	Aprovado
002	ESDC2002 História da Educação	14/15	36	89	Aprovado
003	ESDC2003 Políticas Educacionais	14/15	36	91	Aprovado
004	ESDC2004 Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	14/15	36	91	Aprovado
005	ESDC2005 Didática Geral	14/15	36	74	Aprovado
006	ESDC2006 Gestão e Currículo	14/15	36	74	Aprovado
007	ESDC2007 O Trabalho Pedagógico: Componente Específico	14/15	36	100	Aprovado
008	ESDC2008 Organização do Trabalho Pedagógico	14/15	36	70	Aprovado
009	ESDC2009 Estágio de Docência	14/15	360	100	Aprovado

Total da Carga Horária: 648 horas/aula Média Final do Curso: 86,22

Data da Conclusão do curso: 02/02/2015

Observações:  
FOI CUMPRIDO O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO INTITULADO "ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA ARTES E MÚSICA: CONTEXTUALIZADO OS ALUNOS NAS FORMAS, CORES E SOMS". OBTENDO A MÉDIA 100, PORTANTO, APROVADA. LICENCIATURA EM ARTES.

**Fonte:** Acervo pessoal

Percebe-se, pelo histórico escolar (Figura 68),<sup>75</sup> que não se leva em conta a formação integral de um professor. No meu caso, especificamente, centrada nas produções artísticas e no pensamento artístico, diversifi-

<sup>75</sup>Neste Programa Especial de Formação Pedagógica, cursei as seguintes disciplinas, com carga horário de 36h/a cada uma dela: Concepções Filosóficas e Sociais da Educação, História da Educação, Políticas Educacionais, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Didática Geral, Gestão e Currículo, O Trabalho Pedagógico: Componente Específico e Organização do trabalho Pedagógico. Além disso, realizei 360 h/a de Estágio de Docência.

cando-as, contextualizando-as, simplesmente não consta nenhuma disciplina que enfoque as linguagens artísticas, motivando a curiosidade e a investigação dos alunos, próprias de um contexto mais amplo, multifacetado e que tem as suas especificidades. Além disso, ainda no meu caso, me aceitaram mesmo eu não tendo o conhecimento necessário (no histórico escolar do meu bacharelado, as matérias exigidas como pré-requisitos do campo de Arte não atingiam a quantidade de créditos necessários exigidos pela Resolução. Mesmo assim, fui aceita).

Além disso, segundo o Art. 8º da Resolução CNE/CEB n. 02/97:

Art. 8º - A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semipresencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1997).

Na Educação a Distância (EaD), apesar de suas muitas defesas, é muito difícil o professor identificar individualmente os seus alunos ou observar suas inseguranças e ou mudanças comportamentais, para uma avaliação completa. No curso que realizei e em que me formei (Figura 69), os encontros presenciais eram feitos apenas para avaliação (provas no formato de testes objetivos) de forma impessoal, sem a presença dos professores das disciplinas.

**FIGURA 69- CERTIFICADO DA FORMAÇÃO EM ARTES – UNIFIL**



Credenciado - Dec. de 24/04/2001 - DOU de 25/04/2001 - Mantenedora: Instituto Filadélfia de Londrina

**Fonte:** Acervo pessoal

Nunca houve um encontro presencial com os professores das disciplinas, além do fato de não haver quase disciplinas focadas na minha área de escolha - Arte. A maioria das disciplinas era para todos os cursos disponíveis na Resolução. Observem na Figura 68, que há apenas duas disciplinas focadas na área de meu interesse: uma disciplina teórica, “O Trabalho

Pedagógico: componente específico” (com apenas de 36 h/a); e outra disciplina de teor prático, “Estágio Docência” (com 360 h/a). Foi, portanto, muito pouco espaço temporal para praticar as habilidades das Artes e ainda por cima, para ensinar Arte para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Fundamental II, Ensino Médio e o Profissionalizante Técnico.

A propósito, Veiga (1998), ao analisar os desdobramentos da Resolução n.02/97, afirma que “[...] o dispositivo legal fortalece a identidade fragmentada, formando um mero técnico. O magistério é visto como bico [segunda opção empregatícia], como uma atividade parcial e temporária, como uma atividade a mais de outro profissional”. (VEIGA, 1998, p. 83).

Infelizmente, não há curso presencial de Artes Visuais em minha região (Marília-SP) e o curso mais próximo é oferecido na cidade de Bauru-SP, cidade 100 quilômetros distante da minha. Seria muito difícil, para mim, concluir essa graduação com seis filhos e precisando muito trabalhar.

A partir dessa dificuldade em realizar o curso presencial, busquei alternativas para tentar suprir as lacunas em minha formação. Concomitantemente, busquei respaldo em aspectos da trajetória histórica da disciplina Arte que me proporcionaram chegar a uma autoidentificação de arte/educadora e não professora de Arte. Tal trajetória se teria iniciado a partir de 1971, e no âmbito de um processo que pode ser considerado de ressignificação da disciplina Arte, com a implantação da Lei n. 5.692 de 1971. Nessa trajetória histórica, encontrei-me com teorias que respaldam meu fazer professoral e, de forma especial, a teoria da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1983-1993). O resultado dessas análises apresentou na sequência.

### **3.3 A disciplina Arte no Brasil, a partir de 1971 e o ensejo do movimento que resulta na denominação Arte/educador**

A Arte no Brasil, a partir de 1971, durante a vigência da Lei n. 5.692/71, que reformou o então ensino de 1º e 2º graus no Brasil, foi tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, mas, contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano e histórico importante na educação escolar brasileira.

De acordo com o artigo 7º da lei 5.692, “[era] obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”. Observo que o ensino de Arte estava sob a responsabilidade da disciplina com a rubrica “Educação Artística”.

Kelly (1972, p. 46), então diretor do Departamento de Cultura da Secretaria de Educação do Estado da Guanabara, ressalta que:

O objetivo da educação, segundo a lei [5.692/71], consiste em proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização (1), qualificação para o trabalho (2) e preparo para o exercício consciente da cidadania (3). Qualquer dos três objetivos reclama a participação das artes: na formação, na qualificação e na cidadania. E em muitos outros aspectos. Criatividade, produtividade e sociabilidade resultam predominantemente de atividades artísticas. Sem perda da função lúdica, as artes não devem ser consideradas apenas como derivativo ou adorno da existência humana, porém como condição da vida e da sociedade. É dentro desse contexto que se há de considerar a Educação Artística (KELLY, 1972, p. 46).

Para o ensino da Educação Artística, a lei 5.692 de 1971 provocou um impasse tanto para os professores de Arte que já atuavam nas escolas, como para os alunos que buscavam formação profissional. No caso dos primeiros, foram organizados cursos rápidos, de fim de semana, ou até mesmo de férias, para assegurar seus empregos. Para o segundo grupo, os alunos interessados em uma formação em Educação Artística, foram implantados, no país, os cursos de graduação. O profissional era formado em dois anos, no curso de Licenciatura Curta em Educação Artística e era habilitado a ensinar aos educandos de 1ª a 8ª série, ou até no segundo grau.

Barbosa (1975), que vivenciou esse momento, atesta a dificuldade de um ensino ideal para o campo, num curto período de dois anos:

A lei federal que tornou obrigatória a disciplina de artes nas escolas, entretanto, não pôde assimilar como professores de arte os artistas que tinham sido preparados pelas “escolinhas”, porque para lecionar a partir da quinta série exigia-se o grau universitário, que a maioria deles não tinha. O governo federal decidiu criar um novo curso universitário para preparar professores para a disciplina educação artística criada pela nova lei. Os cursos de licenciatura em educação artística nas universidades foram criados em 1973 compreendendo um currículo básico a ser aplicado em todo o país. O currículo de licenciatura em educação artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da primeira à oitava série, e em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1975, p. 10) <sup>76</sup>

---

<sup>76</sup>Podemos perceber que a problemática de falta de cursos universitários destinados à Arte/educadores, não é nova.

Os graduandos formados nesses cursos prestavam concurso público, conforme a Lei 5.692 de 1971, para lecionar da 5ª à 8ª série, ou, no então, Segundo Grau.

Ao professor cabia o papel de mero transmissor, papel ainda enfatizado nos atuais PCN's:

Ao professor destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a Arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil”. O objetivo fundamental era o de facilitar o desenvolvimento criador da criança. No entanto, o que se desencadeou como resultado da aplicação indiscriminada de idéias vagas e imprecisas sobre a função da Educação Artística foi uma descaracterização progressiva da área. Tal estrutura conceitual foi perdendo o sentido, principalmente para os alunos. Além disso, muitos dos objetivos arrolados nos planejamentos dos professores de Arte poderiam também compor outras disciplinas do currículo, como, por exemplo, desenvolver a criatividade, a sensibilidade, o autocontrole, etc. (BRASIL, 1997, p. 20-21).

A partir dos anos 1980, constitui-se o movimento, denominado Arte/Educação e, acredito, que foi nesse movimento histórico que me reconheci. Tal movimento constituiu-se, inicialmente, com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de Arte, tanto da educação formal como da informal. Novamente, Barbosa (2012) foi uma das idealizadoras desse movimento: “Precisamos de arte + educação + ação e pesquisa para descobrir como nos tornamos mais eficientes no nosso contexto educacional, desenvolvendo o

desejo e a capacidade de aprender de nossas crianças”. (BARBOSA, 2012, p. 5).

As iniciativas foram tomadas por grupos de educadores; as organizações de profissionais se intensificaram, em meados de 1980, e suas exigências culminaram nas reivindicações na década de 1990. Silva (2005, p. 66) avalia que:

[...] o movimento epistemológico na forma de conceber, filosófica e metodologicamente, o ensino de arte na contemporaneidade, que não ocorria desde o modernismo, não é fruto do poder legislativo, através da implantação de leis e decretos, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar; antes, foi fruto da luta política e conceitual dos arte/educadores brasileiros, que buscaram justificar a presença da arte na educação a partir do paradigma da cognição (SILVA, 2005, p. 66).

A partir daí, foi vislumbrado outro paradigma de Ensino da Arte, fundado na importância do conhecimento histórico para aquisição e ampliação de um repertório imagético, fundamental para o exercício analítico. “*Ver e não só fazer*” (BARBOSA, 2007), a fim de constituir fundamentos para poder “ler” criticamente as próprias realizações, bem como as de outrem.

A importância do ato de “ver”, assim como o percurso em busca de argumentos para sustentá-lo, foram, segundo Barbosa (2012), causados por um “*click*”. No entanto, esse instante específico é resultante dos manifestos de anos de reflexões e experimentações, de algo que vinha sendo estudado e praticado já na época de trabalhos realizados na chamada “Escolinha de Arte de São Paulo”, que funcionou de março de 1968 a junho de

1971, sob coordenação de Ana Mae Barbosa, Maria Helena Guglielmo, Julieta Dutra Vaz e Regina Berlinki e, depois, na “Semana de Arte e Ensino”, realizada na Universidade de São Paulo em 1980.

Com o final do regime militar e o início de um novo modelo político no país, houve um período de efervescência e intensa participação civil. Os anos de 1980 foram marcados pela organização de profissionais de Arte/Educação, que passaram a se reunir em encontros e em congressos e, conseqüentemente, formaram associações. Barbosa (2012) observa que:

Em vez de acabar com educação artística no currículo, vamos desenvolver arte na escola com competência e consequência e exigir do Estado uma ação mais efetiva no que se refere aos pressupostos conceituais e às estratégias mais adequadas para estimular o fazer artístico e a apreciação estética em todas as camadas sociais. Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. (BARBOSA, 2012, p. 05).

Esses eventos, organizados em várias regiões do país, colocavam em pauta assuntos como a relação entre a Arte e a Educação, a Arte e a Cultura, a Arte e a Vida e a Arte e a Comunicação.

Com a experiência dos cursos de formação polivalente, implantados nos anos de 1970 e com a necessária resistência à legislação vigente, novas expectativas educacionais surgiram para a área.

No ano de 1980 foi realizada a “Semana de Arte e Ensino”, na Universidade de São Paulo – USP, que contou com cerca de 2.700 participantes. Esse foi um encontro que enfatizou aspectos políticos por meio de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas pré-

estabelecidos como a imobilização e o isolamento do ensino de Arte, política educacional para as artes e arte/educação, ação cultural do arte/educador na realidade brasileira, educação de arte/educadores, etc.

As pesquisadoras Dia e Lara (2012), da Universidade Estadual de Maringá fazem um árduo levantamento em que apresentam o resultado desse evento e o que se desencadeou a partir dele:

O resultado desse evento foi a organização do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, que passou a atuar na luta pelo ensino de Arte no ensino fundamental. A efetivação dessa associação deu-se no ano de 1982, formando, assim, a AESP. Em 1983 foi realizado, em Salvador, o I Congresso Nacional de Arte-Educação e, no mesmo ano, foi criada a Associação Nordestina de Arte-Educadores (ANARTE). Logo outras associações foram criadas, como a Associação Gaúcha de Arte-Educadores (AGARS) em 1984, e a Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal (AsAE-DF) em 1986. (DIA; LARA, 2012, p. 926).

Mesmo não havendo conformidade em todas as pautas, foram produzidos, por esses grupos de arte/educadores, documentos, manifestos e moções e, em seguida, encaminhados ao governo da época. Como lembra Barbosa (2012, p. 15):

A primeira preocupação das associações foi a politização dos arte/educadores, preparando-os para repelir a manipulação governamental dos arte/educadores, como aconteceu no incidente em 1979, em São Paulo, quando o governador (indicado pelo governo militar, não eleito) determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções,

a fim de participar de um coral de trinta mil vozes na Festa de Natal do governo. Aqueles professores que treinassem seus alunos teriam um aumento em seus salários de cinco pontos na escala (um título de mestrado valia dez pontos!). Naquele momento não tínhamos maneira de lutar contra este abuso da arte/educação, mas a situação agora é diferente, depois da criação das associações estaduais de arte/educação ()

Entre os documentos decorrentes desses movimentos e processos, Dia e Lara (2012) destacam o “Manifesto Diamantina” (1986), a “Carta de São João del Rei” (1986), a “Carta Protesto de Brasília” (1986), a “Carta ao Ministro da Educação” (1987), o “Documento da Comissão Pró-Federação de Arte Educadores e de Parlamentares de Brasília” (1987), o “Manifesto Alerta AMARTE” (1987) e o “AESP – Alerta Educação Artística” (1987).

Apresento, no quadro abaixo, síntese dos conteúdos dos documentos mais expressivos, decorrentes dos movimentos e processos em defesa da Arte/Educação, segundo Dia e Lara (2012, p. 927).

**QUADRO 1- SÍNTESE DO CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS MAIS EXPRESSIVOS DECORRENTES DOS MOVIMENTOS E PROCESSOS EM DEFESA DA ARTE/EDUCAÇÃO, SEGUNDO DIA E LARA (2012, P. 927)**

MANIFESTO DIAMANTINA (1985)	Redigido a partir dos debates desenvolvidos no 17º Festival de Inverno da UFMG e Encontro Nacional de Arte-Educação, em 1985. Esse documento reivindica das autoridades federais, das Universidades e dos arte-educadores maior compromisso com a arte na escola. Dentre as solicitações, os arte-educadores pediam a extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística, além da criação de uma comissão para reestruturação curricular de Arte, com representantes de diversas áreas. Para as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e da Cultura, exigiam especificamente: a) Criação de espaço adequado à área de Arte, nas escolas, e respeito às especialidades da área, inclusive com abolição da polivalência;
--------------------------------	--

	<p>b) Adoção de uma política de contratação de pessoal através de concurso público;</p> <p>c) Ampliação e aperfeiçoamento da prática artística e seus fundamentos nos cursos de formação para o magistério;</p> <p>d) Participação do arte-educador na elaboração de qualquer projeto que a Secretaria venha a implantar (FAEB, 2009a, p.1)</p>
CARTA DE SÃO JOÃO DEL REI (1986)	Redigida no II Encontro Nacional de Arte-Educação, realizado em São João del Rei – MG, durante o 18º Festival de Inverno. Esse documento Reivindicava, como no Manifesto de Diamantina, a formação de uma comissão composta por representantes do MEC, das Universidades e de representantes de diferentes regiões do país indicados por este documento, com a finalidade de apresentar propostas curriculares na área. Esta comissão deveria levar em consideração, dentre outras questões, a “[...] formulação de uma política educacional para o ensino de Arte [...] o espaço da Arte no processo de ensino e na aprendizagem no nível de primeiro, segundo e terceiro graus”(FAEB, 2009b, p. 2)
A CARTA PRO-TESTO DE BRASÍLIA (1986)	Escrita em 11 de dezembro de 1986, apresentava os equívocos para a área de Arte contidos no Parecer 785/1986 e na Resolução 6/1986. Dentre os equívocos mencionados, estava o fato de que a Arte não era tratada nem como linguagem, nem como atividade, nem como matéria ou como disciplina. Outra ambiguidade levantada acerca da Arte era o fato de ela ser ou não obrigatória, se era uma disciplina própria ou permearia as outras matérias, e, ainda, se a reivindicação de que a Educação Artística não constava no núcleo comum das disciplinas. A partir dessas questões, os arte-educadores redatores da carta “[...] manifestaram-se contrário ao Parecer 785 e à Resolução 6/86 do CFE, solicitando sua anulação”. (FAEB, 2009c, p. 5)
CARTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, JORGE KONDER BORNHAUSEN (1987)	Em 20 de fevereiro de 1987, educadores e parlamentares se reuniram na Confederação de professores do Brasil, para discutir o Parecer 6/1986 do CFE, e se manifestaram contrários ao mesmo. Foi enviada uma Carta ao Ministro da Educação, Jorge Konder Bornhausen, que solicitava a “[...] a necessidade da revogação da Resolução 6/86 que contraria a própria Lei de Diretrizes de Bases” (FAEB, 1987 <sup>a</sup> , p.1) e acrescentava que “[...] para a nova lei da Educação do país, propomos que essa lei seja elaborada com audiência de instituições representativas da área [...]” (FAEB, 1987 <sup>a</sup> , p. 1)
DOCUMENTO À SUBCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES (1987)	<p>A Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, em 1987, um documento que apresentava um breve histórico das lutas pelo ensino de Artes no Brasil e solicitava que fosse inserido um espaço para Arte dentro da nova Constituição:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A favor de todas as formas de expressão, em especial através da Arte, como um direito de todos, garantindo desde a infância até a idade adulta, em sua opção vocacional ou profissional [...];</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Em defesa do ensino da Arte, como forma de construção de conhecimento, iluminadas pelos princípios da unidade pela diversidade [...];</li> <li>3. A favor da viabilização e prioridade na resolução dos problemas educacionais de interesse da sociedade através de: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Acesso de todos, em todos os níveis, à Educação Artística;</li> <li>b) Formação plena para o ser humano através do desenvolvimento artístico, como construção do conhecimento;</li> <li>c) Estímulo à cultura do povo e à vocação para a criação e o cultivo da Arte e a capacidade para apreciá-la (FAEB, 1987b, p. 4)</li> </ol> </li> </ol>
--	---

**Fonte:** Dia e Lara (2012, p. 927-928).

No ano de 1987, foi concretizada, em Brasília, a FAEB – Federação dos Arte/Educadores do Brasil, durante o “II Encontro Latino-Americano de Arte-Educação e o I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura – FLAAC”. A organização dessa Federação já havia sido proposta em 1986, durante o “II Simpósio Internacional de História da Arte-Educação”, em Salvador, quando as associações e os núcleos de arte/educadores assumiram o compromisso com a sua criação.

Mesmo tendo sido formalizada somente em 1987, essa Organização já atuava na área. De acordo com o 1º parágrafo do documento que valida o seu funcionamento; “A FAEB é uma associação constituída por entidades de Arte/Educação, e sua autonomia administrativa, financeira e patrimonial está vinculada a todas as entidades filiadas a esta associação”. (FAEB, 2009a).

Quanto às funções da FAEB, o artigo 2º assim as define:

- I. Apoiar, defender e integrar as entidades associadas na luta comum pelo fortalecimento e valorização do ensino da Arte em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira;

- II. Representar as entidades associadas perante o poder público, entidades e instituições, a nível nacional e internacional;
- III. Alertar e mobilizar as entidades associadas em relação a situações que ponham em risco princípios da Arte-Educação;
- IV. Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Arte com todos os níveis da educação formal e não formal;
- V. Promover o intercâmbio entre as entidades associadas quanto a atuações, experiências, pesquisas, publicações, etc.
- VI. Promover o intercâmbio entre outras entidades nacionais, ligadas à educação, cultura e Arte;
- VII. Agilizar a comunicação de todas as informações de interesse da classe (FAEB, 2009, p. 01).

Na realização do I Congresso da FAEB, em 1988, foi discutido o carácter em que se encontrava a política educacional para Arte no Brasil, sob os aspectos do Parecer n. 785/86 e da Resolução n. 6/86 que levavam em consideração apenas as disciplinas consideradas básicas para a formação cidadã. Nesse documento, produzido no I Congresso da FAEB, a então proposta acabou “[...] minimizando o desenvolvimento da dimensão artística que valoriza o homem como ser pensante e sensível, capaz de ler criticamente o mundo e ter dele uma concepção pessoal”. (FAEB, 1988, p. 01).

Além disso, o documento apresentou uma proposta para a formação do professor de Arte que devia ter por princípio uma concepção de Arte que a considerasse como meio de expressão e de construção de conhecimento. Foi destacada, também, a necessidade do domínio de conteúdos

específicos (linguagem artística) e conhecimentos em Educação, entre outros aspectos identificados como necessários para a formação do professor de Arte.

Durante a V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, a FAEB se pronunciou no dia 4 de agosto de 1988 e expôs sua principal reivindicação: incluir a área Arte na redação da LDB, que estava em concepção. Então no dia 5 de agosto do mesmo ano, uma carta com as propostas do I Congresso da FAEB foi encaminhada para a V Conferência Brasileira de Educação – CBE. Uma moção, intitulada – A Educação Artística ausente na nova LDB – foi encaminhada à V CBE e assinada por Mauro S. R. Costa e Laís Aderne. Essa moção reivindicava atenção à Arte, e que sua disciplina constasse como básica nos currículos de 1º e 2º graus da LDB.

A reivindicação da disciplina Arte no texto da LDB foi feita pela FAEB, por meio da publicação de boletins:

[...] desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera “atividade decorativa”;

- Desmatamento da política de formação do professor em Educação Artística a nível de 3º grau [ensino superior] [...] As grandes disparidades ocorridas nestes cursos provocaram uma falta de identidade na própria formação do arte-educador, fragilizando sua função e papel educacional;
- Alheamento institucional na formação avançada dos especialistas e professores de Arte;

- Posicionamento e intervenção frente aos projetos de lei que vêm sendo apresentados para a LDB, garantindo no ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de um currículo mínimo [...] mantendo um contínuo histórico das chamadas “disciplinas básicas”;
- Defesa e garantia dos princípios nascidos e fundamentados pela experiência de anos de atuação nas salas de aula e nas comunidades, bem como na análise crítica da prática do ensino da Arte (FAEB, 1989, p. 02-03).

Com base nessas metas, iniciaram-se congressos anuais da FAEB e, por fim, no ano em que foi aprovada a atual LDB 9394/96 (BRASIL, 1997) pelo Congresso Nacional, os arte/educadores da FAEB e demais associações estaduais puderam comemorar a conquista da inclusão da Arte na LDB:

Após 8 anos entre debates, fóruns, emendas, *\*impeachment\**, substitutivo Darcy Ribeiro, moções, inúmeras manifestações e telegramas (fax), solicitando a permanência da obrigatoriedade da Arte na escola, geramos o espírito de união e luta pelos direitos da Arte frequentar a escola [...] Agora está em nossas mãos garantir a qualidade na produção do nosso trabalho. (FAEB, 1997, p. 01).

A partir dessas reformulações e conquistas, o cerne do ensino de Arte (e não mais Educação Artística) passou a atender aos níveis de aprendizagens do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação, pelo fazer, seja no contato com obras de arte, ou com outras manifestações presentes em sua cultura ou na natureza identificado

m seu entorno. Ana Mae Barbosa, uma das expoentes dessa causa, em Barbosa (2012, p. 17), justifica a mudança do termo, de professor de Arte para Arte/educador, pela necessidade de revitalização do campo:

A ideia é que o ensino da arte bem orientado pode preparar os seres humanos para desenvolver inteligência e criatividade através da compreensão da arte. Outra ideia que sustenta os mesmos cursos é que todas as atividades profissionais envolvidas com a imagem (TV, publicidade, propaganda, etc.) e com o meio ambiente produzido pelo homem (arquitetura, moda, mobiliário etc.), são melhores desenvolvidas por pessoas que têm algum conhecimento de arte (2012, p. 17).

Infelizmente, é possível observar que, apesar dessa revitalização do campo, ainda hoje algumas instituições escolares não sabem o que fazer ou quais são os limites para a autoexpressão dos alunos. A maioria delas que por um longo período praticou desenho de observação de objetos e da natureza com seus alunos, está atônita com a introdução das linguagens artísticas nas suas salas de aula e com crianças e jovens experienciando essas linguagens, como teatro, dança, música e artes visuais, da forma como eles as vivenciam, ou como deveriam vivê-las na escola. Percebo que isso tem gerado um certo desconforto, sobretudo em espaço educacional que tem valorizado de práticas tidas como mais tradicionais.

### 3.4 A Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa como aporte teórico

Durante boa parte da minha experiência profissional, os vínculos entre a Arte e Cultura permaneceram, o que proporcionou idas e vindas frequentes entre esses dois campos de conhecimento, expressas em minha busca profissional e também em minha vivência pessoal.

Desde meu início como arte/educadora, procurei conciliar trabalhos práticos com história e leituras visuais de obras de arte.

De todos os aportes teóricos, o que tem pautado o meu saber professoral é a Abordagem Triangular, Barbosa (2012).

Essa teoria, idealizada por Barbosa (1983-1993) possui três eixos artísticos norteadores: fazer, ler e contextualizar. Tais eixos podem ser definidos da seguinte forma:

- Fazer: refere-se a produzir; são as experiências que o educando tem na prática, nas atividades propostas (como expressão, construção, representação), observando a temática a que está relacionada; o processo de criação que se realiza por intermédio de experimentações (técnicas e materiais) e também o uso das diversidades de linguagens artísticas.
- Ler: é percepção, apreciação, decodificação, interpretação, fruição de Arte e do universo a ela relacionado.
- Contextualizar: é ação de apreciar; refere-se à análise da produção artística individual e do outro, interpretando, segundo seus conhecimentos preconcebidos, “a produção histórico-social em sua diversidade, a identifi-

cação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente”. (BRASIL, 1997, p. 50).

Barbosa (2012), sistematizadora<sup>77</sup> da Abordagem Triangular, não chegou à arte popular a partir da aquisição filosófica ou do reconhecimento folclórico, mas a partir da necessidade de integrar a cultura popular à Educação, com caráter de urgência, para possibilitar a recuperação da dignidade de comunidades desfavorecidas ou simplesmente oprimidas. Segundo Barbosa (1998, p. 15), “uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele”.

Essa abertura e forma de entender o fenômeno permitiram que a Abordagem Triangular, projeto gestado nos anos de 1980 e 1990, seguisse podendo dialogar, abertamente, com as contribuições tidas como pós-modernas e que, ao longo dos anos de 1990, se efetivaram.

O reconhecimento da diversidade cultural, ainda quando se referia à então Educação Artística, implicaria, para Barbosa (2012), o reconhecimento dos significados próprios e alheios, assim como as interações entre eles. Em seu livro “Teoria e Prática da Educação Artística”, em 1975, já apareciam indícios de suas preocupações e temas que mais tarde compuseram o tema central do ideário a esse respeito. No final desse livro, a autora se afirma forte defensora da necessidade de complementar o “saber fazer”, até então única atividade própria do ensino de Arte daquele período.

---

<sup>77</sup>Barbosa (2012, p. 30) se diz *sistematizadora* da proposta: “[...] também não afirmo que a Proposta [Abordagem] Triangular foi criada por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícita na condição pós-moderna.

A Arte surgiu (temo que algumas escolas a vejam dessa forma até hoje) em um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão, reforçada pela representação do professor de Arte como o mago das técnicas, estimulador da sensibilidade. Em outras palavras, era apenas uma figura que “decorava” as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que elegia os talentosos estudantes fazedores de arte e os destacava; aquele que, aos olhos dos colegas das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e, sim, como mera atividade prática que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga técnica de criatividade.

Em tal contexto, surge a Abordagem Triangular, configurando-se como uma mudança de rumo dos laços entre teoria e prática em, ao que se passou chamar, Arte/Educação. Era, então, uma proposta que exigia dos arte/educadores, especialmente, naquele momento inaugural, uma revisão histórica sobre dois aspectos que se articulam: o papel da Arte na constituição do ser humano e a própria formação conceitual e política do arte/educador.

Penso que é significativo o ato de rever aspectos da história da Abordagem Triangular nesse momento, pois isso contribui para a seguinte compreensão: a proposta foi criada a partir de uma revisão sistêmica de leitura da obra de arte e da imagem em geral, tendo como um de seus princípios o pensamento freireano, ao buscar democratização dos saberes

artísticos de uma das linguagens da Arte – as Artes Visuais. A própria Barbosa (1998, p. 46 ), em “Tópicos utópicos”, deixa claro o fundamento freireano<sup>78</sup> do sistema triangular no destaque a seguir:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é despertar da capacidade crítica [...]. A educação cultural que se pretende com a Abordagem Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do próprio professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 1998, p. 46).<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup>No memorial “Narrativa circunstanciada”, de Ana Mae Barbosa, escrito para a obtenção da licenciatura (ECA/USP), enfatiza as influências de Paulo Freire em seu pensamento. Ressalto aqui, uma citação do texto bastante significativa: “Não havia uma vasta escolha profissional naquele tempo em Recife. As Faculdades de Filosofia ainda não tinham credibilidade. Um aluno, primeiro lugar da classe, para não desperdiçar seu talento, era, invariavelmente, aconselhado por seus mestres a escolher dentre as três mais importantes carreiras: Medicina, Engenharia ou Direito. Para mim, [...], restou a vala comum do Direito. Para esta escola iam todos os aspirantes a atividades humanísticas. A interferência da família continuou na base de negação de apoio financeiro para meus estudos. Resolvi, então, trabalhar, mas a única função externa que meus familiares consideravam digna para uma mulher, era o magistério. Surgiu um concurso para professores primários da Secretaria de Educação de Pernambuco. Estes concursos eram extremamente concorridos porque a professora primária, na década de 1950, ainda tinha *status* e reconhecimento social. Vários cursos preparatórios para o concurso foram organizados. No Instituto Capibaribe, [...]. A primeira aula foi dada por Paulo Freire que simplesmente pediu que escrevêssemos explicando por que queríamos ser professores. Meu texto foi o inverso: procurei explicar por que não queria ser professora. Paulo Freire me chamou então para uma conversa individual e me convenceu de que educação não era o que eu tinha tido; era outra coisa que procuraríamos descobrir durante o curso. Descobri, sim, que educação é uma constante descoberta de si, dos outros e do mundo”. (BARBOSA, 1990, p. 09).

<sup>79</sup>Na visão de Paulo Freire, esse modelo de educação parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é detentor do saber. Criando-se então uma relação vertical entre o educador e o educando. O Educador, sendo o que possui todo o saber, é o sujeito da aprendizagem, aquele que deposita o conhecimento. O educando, então, é o objeto que recebe o conhecimento. A educação vista por essa ótica tem como meta, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

Pensando na melhoria do ensino de Arte e tendo por base um trabalho pedagógico integrador, criou-se posicionamento teórico-metodológico da Abordagem Triangular.<sup>80</sup>

A princípio, a Abordagem Triangular de Barbosa tinha algo de sugestivo e inovador, porque rompia com os modos formalistas imperantes no momento. Tanto naquela época (1987 - 1993), quanto atualmente (2016), o “aprender a ver” não se coloca como mero exercício de formalistas diletantes, mas adquire sentido a partir de sua visão da educação como oportunidade para a libertação dos desfavorecidos<sup>81</sup> e se converte, por isso, em um dos elementos centrais da alfabetização visual e cultural.

Desta forma, o que poderia ter ficado como uma atividade extra, como era habitual naquela época, própria de uma visão disciplinar da Educação Artística, ultrapassou as fronteiras restritivas das artes em geral e se pôs a serviço de uma pedagogia da libertação, nos moldes freireanos.

É a partir de sua experiência, no trabalho com as populações menos favorecidas que Barbosa (1991), fiel aos ensinamentos de Paulo Freire, reclama a urgente necessidade de que os desafortunados também tenham acesso e incentivo às Artes, as denominadas cultas e ou cultura de massa.

---

<sup>80</sup>Primeiro foi denominado de Metodologia Triangular, mas com o tempo e mais pesquisas, inclusive de etimologia, a teoria passou a ser chamada por Abordagem Triangular, ou Proposta Triangular. Nesta tese, preferi usar Abordagem Triangular – Abordagem pode significar aproximação – eu classifico esta teoria como forma de aproximar o conhecimento, cultura, artes, e educador/educando.

<sup>81</sup>Como desfavorecidos, refiro-me nesta tese àqueles que foram relegados, social, cultural e economicamente, à condição de “ignorantes”; refere-se àqueles a quem foram negadas as condições para apropriação dos bens de consumo, materiais e ou culturais, portanto, no caso dos bens culturais, refere-se, centralmente, àqueles a quem foram negadas as condições de apropriação dos aspectos da Arte e de suas linguagens.

Ana Mae Barbosa não esperava (ou espera) que o ensino das formas artísticas mais usuais entre as elites sirva de acesso para ascensão social ou cultural aos menos favorecidos, financeiramente falando, ou para converter aqueles que são relegados à condição de ignorantes em especialistas. Ela parte da opinião do “aprender a ver para compreender”. Azevedo (2010, p. 82) exemplifica:

Sob o argumento do que é essencial para a formação das classes populares, pelo processo de ensino e aprendizagem “na” e “da” escola pública, na direção da nova hegemonia a ênfase recai na leitura/escrita da língua portuguesa e na linguagem matemática, escamoteando as linguagens da Arte. Não quero dizer com isto que não é primordial o processo de leitura e escrita, assim também como o processo de apropriação da linguagem matemática. O que tento chamar a atenção é para o fato de que o privilegiar, apenas, o *ler*, *escrever*, e *contar* é muito pouco quando almejamos pelo processo educativo/arte/educativo a leitura de mundo em sentido freireano – quero dizer: comprometer-se com o processo de emancipação daqueles que estão à margem do acesso aos códigos de saber/poder (AZEVEDO, 2010, p. 82).

Introduzir a crítica no ensino de Arte era uma das contribuições que a restauração disciplinar da Educação Artística trazia dos Estados Unidos e podia ajudar em muito essa busca de equilíbrio. No ideário de Barbosa, não estava previsto o trabalho de formar especialistas em Arte, mas o de formar consciências. Sua ideia de conhecer, confessa em 1995, era devedora de Paulo Freire, para quem conhecer era tomar consciência do que somos e de como é o que nos rodeia.

Como mencionado, o objetivo de sua proposta – Abordagem Triangular – não é o de preparar *experts* em Arte, mas formar o critério dos

espectadores, criança e/ou jovens, para favorecer com isso a compreensão dos códigos a que só podia ter acesso uma elite cultural e social.

Desde os alvares de suas formulações, proclamava-se que a educação é um dos melhores caminhos para estimular a consciência cultural e, com isso, restaurar a dignidade dos oprimidos. Arriaga (2012, p. 28) nos questiona: “que melhor maneira de fazê-lo senão resgatando a cultura local do empobrecimento folclorista e de sua redução a mera curiosidade etnográfica a que a cultura e a educação oficiais a submeteram?”

É por isso que Barbosa (2012) é referenciada no campo das artes e do ensino de Arte; ela privilegia a cultura indígena e outras formas culturais populares, como arte relevante e que apresenta uma igualdade de condições face às artes cultas.

Na realidade, as artes populares sempre tiveram lugar no pensamento e nas práticas educativas de Barbosa (1986), porque ela nunca as considerou, qualitativamente, diferentes, e muito menos inferiores, frente às chamadas belas artes. Com a chamada pós-modernidade, a reivindicação da cultura local ou popular faz-se forte no âmbito dos estudos culturais e, em consequência, no das formas de educação mais propriamente vinculadas a eles, como a educação em Artes.

Enquanto em outros lugares a reflexão propiciada pelos estudos culturais é a que dá lugar ao reconhecimento das “outras” manifestações culturais, no caso de Ana Mae, a saída nessa nova frente da educação se faz a partir da margem oposta. Compactuo com Barbosa (2012, p. 23), quando ela enfatiza que “[...] o conhecimento e o uso das Artes podem cumprir um trabalho de resgate, de reestruturação social”, e para isso, promover a leitura de imagem ou decifrar códigos hegemônicos constituem sólidos pontos de partida, com os quais se podem estabelecer relações de

diálogo e intercâmbio com outras propostas de estudo crítico. A Abordagem Triangular se estruturou, contra as certezas da época, no “Festival de Inverno de Campos do Jordão”, em 1983.

A ideia de basear o ensino de Arte no fazer e no ver Arte é o cerne de todas as manifestações pós-modernas da arte/educação em todo o mundo.<sup>82</sup>

Foi naquele Festival que começamos a levar os professores a buscarem correspondência entre trabalhos e o mundo da arte instituída através de consultas a revistas especializadas e livros na biblioteca especialmente organizada para eles por Maria Christina Barbosa de Almeida, naquela época, bibliotecária da Escola de Comunicações e Artes da USP. (BARBOSA, 2012, p. 26).

Mas, segundo a sistematizadora da Abordagem Triangular:

Outro azar enorme que atrapalhou a recepção da Abordagem Triangular foi a apropriação que dela fizeram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs(1997), modificando seus componentes para que não fosse reconhecida, o que resultou em conservadorismo. A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo-se que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNs<sup>83</sup>, se ampliasse pela ação inventiva dos professores. Estes passaram a obedecer as normas ditadas pelo Ministério da Educação através

---

<sup>82</sup>Para compreender as relações de significado dentro das imagens, podemos nos aprofundar na pesquisa de Marin (1978), Schefer (1969), Morrira; Jubrias (1982).

<sup>83</sup>Declaro ser essa a opinião da Ana Mae Barbosa. Apesar de concordar com Barbosa nesta perspectiva, também deixo claro em manifestar, que os PCN's, apesar de não serem o ideal, é um

dos PCNs. No ensino de primeira a quarta séries, recomendam a ação, a apreciação e a reflexão, considero que reflexão é operação envolvida tanto na ação como na apreciação. Insistir em destacá-la seria subscriver a estética escolástica que desprezava a arte “interessada” no social e temia o apelo aos sentidos, isto é, à sensorialidade e à sensualidade conatural à arte, como Platão já antes o demonstrara. [...] As elaboradoras dos PCNs preferiram designar a decodificação da obra de arte como apreciação. Escolhi usar a expressão “leitura” da obra de arte na Abordagem Triangular em lugar de apreciação por temer que o termo apreciação fosse interpretado como um mero deslumbramento que vai do arrepio ao suspiro romântico. A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador. (BARBOSA, 2012, p. 32).

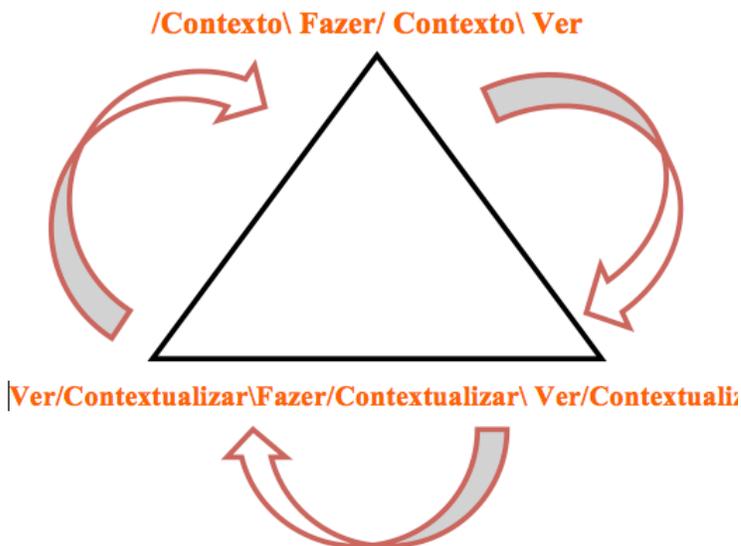
Apesar da frustração ao saber da incompreensão, por parte dos autores e idealizadores dos PCNs/Arte, quanto ao uso da Abordagem Triangular, Barbosa (2012) ressalta que continua seus estudos e o aperfeiçoamento da sua abordagem.

Uma representação da Abordagem Triangular pode ser feita seguindo a figura do ziguezague (Figura 70):

---

documento que nos ampara e nos orientam quanto ao nosso fazer professoral. Entretanto, segui-lo requer uma compreensão crítica.

**FIGURA 70- ZIGUEZAGUE DE BARBOSA PARA A ABORDAGEM TRIANGULAR**



**Fonte:** Elaborado pela autora, baseado na teoria de Barbosa (2012)

Observo na representação acima que o contexto se torna mediador e propositor (Figura 70), ziguezagueando e dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador. A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como comprova a maioria dos teóricos contemporâneos da Educação, de acordo com as considerações de Barbosa (2012, p. 33):

[...] não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto (BARBOSA, 2012, p. 33).

Para Barbosa (2012), a representação da Abordagem Triangular se tornou mais adequada nessa formação, pois há a valorização, como forma de ensino e aprendizagem da contextualização tanto para o fazer como para o ver. Dessa forma, a contextualização se torna mediadora e propositora, como mencionado, dependendo da natureza das obras, do momento e do tempo de aproximação do criador.

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra. (BARBOSA, 2012, p. 33)

Uma forma de exemplificarmos essa proposta de ensino por meio do método zig-zague de Barbosa (2012) seria:

- Ao apresentar o Grafite (exemplo) como expressão artística, primeiramente apresentar imagens para que os alunos observem que essa manifestação não é recente, pois desde a Antiguidade se têm registros de inscrições feitas sobre os muros das cidades (Pompéia, na Itália é um exemplo); evidenciar apenas as imagens e deixar que os alunos perceberem que não são atuais;

- Divulgar a Lei n. 12.408,<sup>84</sup> que liberou o grafite, como manifestação artística, para depois apresentar como se iniciou o grafite (final da década de 1970, em Nova York e Filadélfia, nos EUA);
- Expor que, no Brasil, no período da ditadura militar, houve movimentos de protesto permeados pelas inscrições nas paredes, que tinham como lema central a frase: “Abaixo a Ditadura” – mostrar muitas imagens dessa época e dos muros e fomentar, junto aos alunos, as relações das nossas inscrições com as dos EUA e de Pompéia (Itália);
- A partir de toda essa contextualização, abordar aspectos sobre “A Feira de Livros de Frankfurt” (2013)<sup>85</sup>, em que o Brasil foi o país homenageado com seus principais escritores. Enfatizar que, durante esse evento, o grafite brasileiro dominou Frankfurt,<sup>86</sup> pois, uma galeria de arte – *Schirn Kunsthalle Frankfurt* - convidou grafiteiros brasileiros (Hebert Baglione, Tinho Nomura, Gais, Rimom Guimarães, Jana Joana & Vitché, Nunca, Onesto, Alexandre Orion, Speto, Fee Talavera e Zezão) para exporem sua arte em ambientes urbanos da cidade;
- Propor um diálogo com o trabalho desses artistas e evidenciar o trabalho que eles apresentaram nesse evento;

---

<sup>84</sup>[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm) No dia 25/5 a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.408, que descriminaliza o ato de grafitar e trata da proibição de comercialização de tintas sprays para menores de 18 anos. De acordo com a nova lei, a prática do grafite, desde que consentida pelo proprietário e possuidor do imóvel, autorizada pelo órgão competente, e observadas normas de conservação do patrimônio histórico e artístico nacional, não constitui crime. Em caso de descumprimento da lei, o pichador poderá ser detido pelo período de três meses a um ano.

<sup>85</sup><http://www.brasil.gov.br/cultura/2013/10/brasil-sera-o-homenageado-na-feira-internacional-do-livro-de-frankfurt-2013>

<sup>86</sup><http://www.brasil.gov.br/cultura/2013/10/grafites-brasileiros-fazem-sucesso-em-frankfurt>

- O grafite e ou *stêncil* pode ajudar na captura de infratores no Rio de Janeiro, por meio de uma campanha de disseminação de denúncia. Assim, mostrar, fantasiar a situação; instigar os alunos a sentirem-se nesse ambiente hostil e propor uma reflexão sobre o que fazer para mudar isso;
- Provocar perguntas e respostas – Por que fazer grafite/*stêncil*, e não apenas cartazes e/ou *folders*;
- Apontar, no meio disso tudo, a diferença do grafite, *stêncil*, lambe-lambe e evidenciar que a arte nas ruas não se restringe somente ao aspecto visual. Há o *Break* (Dança de rua – mostre as danças, dance, deixe que eles dançam) e os *funk* e *hip hop* (música – faça o mesmo).
- Enfim, ofereça condições para que os alunos concluam que “Você pode até não gostar, mas não dá para ignorar”. Peça a eles que façam o mesmo (sob o seu olhar crítico/entender/suas vivências) em um “muro” de papel. Essa contextualização foi apresentada por mim para os alunos dos 8ºs anos do Fundamental II.<sup>87</sup>

Concordo com Flausino (2005, s.p.), quando explicita que a Abordagem Triangular, “[...] não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista.”

Acredito que a trajetória para sobrevivência da disciplina Arte depende de se evidenciar e ofertar aos alunos seus diversos conteúdos: a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo. Segundo Barbosa (2012),

---

<sup>87</sup>Esta aula se encontra no meu blog – Ensinando Arte no CCR - <http://lulanzi6.blogspot.com.br/>

o futuro da arte/educação no Brasil está ligado a três objetivos complementares.

O primeiro é o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da Arte, em particular, e na educação, em geral. O segundo é a capacidade de proporcionar leitura de imagens, que segundo a autora poderia ser desenvolvida por meio de diferentes formas e teorias, como também, e aqui considero como o mais importante, proporcionar uma relação entre a imagem apresentada e a cognição dos educandos. Finalmente, como terceiro objetivo está a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente.

Suponho que, no futuro, ainda teremos a forte influência dos movimentos de arte e comunidade na arte/educação formal.

Esses movimentos superaram o perigo de se negar a informação da “norma culta” para a classe popular. Arte comunitária no Brasil é caracterizada pelo intercâmbio de classes sociais nos festivais de rua, comemorações regionais e nacionais, festas religiosas. Instituições como a Funarte – Fundação Nacional de Artes – desenvolveram programas de arte comunitária (Projeto Fazendo Artes) numa escala de projeção nacional e a cada ano, ainda que eleitores, as secretarias estaduais de cultura estão mais engajadas nesse tipo de programa. A propósito, Barbosa (2012, p. 26) adverte que “embasamento teórico e exame das práticas são necessários para o avanço da arte em comunidade evitando a manipulação, que pode transformá-la em simples auxiliar de campanha política.”

Na perspectiva da Abordagem Triangular, como é possível observar, não basta na aula da disciplina Arte apenas propor e desenvolver atividades: é preciso desenvolver o pensamento artístico, diversificando e con-

textualizando as atividades e conteúdos, motivando a curiosidade e a investigação, o que pressupõe, intrinsecamente, articular trabalho e pensamento artístico.

A Abordagem Triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação e cabe ao arte/educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que considerar relevantes.

A partir de seus principais eixos – fazer, ler e contextualizar – os quais não obedecem a uma hierarquia e linearidade entre si, é possível pensar uma atuação expressiva no ensino de Arte.

A pesquisadora e especialista em dança, Isabel Marques,<sup>88</sup> a partir de 1989, vem estudando o tema e propõe uma atualização na Abordagem Triangular. Em sua pesquisa,<sup>89</sup> por meio de uma construção de redes, considerou a possibilidade de se considerar um tripé polifônico e não hierárquico, mas que possibilita a construção de redes de relações, de tessituras múltiplas entre os conteúdos, as quais, no meu caso, especificamente, tratam das linguagens artísticas e das relações desses conteúdos com os fazeres artísticos (vértice da Arte) e as relações desses conteúdos com os alunos

---

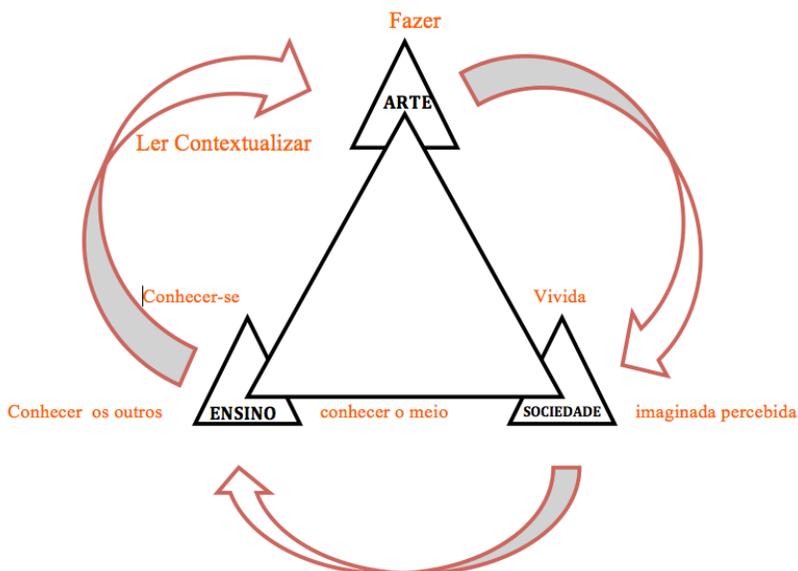
<sup>88</sup>Pedagoga formada pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Dança pelo *Laban Centre for Movement and Dance*, Londres, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), também fundadora e gestora do Caleidos Cia. de Dança, em São Paulo.

<sup>89</sup>Em sua pesquisa, Marques (2010) buscou criar uma construção de redes de relações, de tessituras múltiplas entre “[...] os conteúdos específicos da dança (vértice da *arte*) e as relações desses conteúdos com os indivíduos-atores sociais (vértice do *ensino*) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da *sociedade*)”. (MARQUES, 2010, p. 54). Busco, no meu caso atender todas as linguagens artísticas e esta proposta propicia este fazer. Passo a denominar esta proposta de “Triáde do Arte/educador”.

(vértice do Ensino) que vivem no mundo e com ele dialogam (vértice da Sociedade).

Marques (2012) faz com que a tríade inicial se desdobre em outras tríades que, por sua vez, englobam outros conteúdos e conceitos. A tríade proposta por Barbosa (1991) para o ensino de Arte – Abordagem Triangular – insere-se na concepção do vértice da Arte, da tríade Arte-Ensino-Sociedade e se desdobra no ato de fazer, atuar como arte/educador. Observe na Figura 71.

**FIGURA 71- TRÍADE DO ARTE/EDUCADOR**



**Fonte:** Baseado na teoria do tripé caleidoscópico de Marques (2010, p. 55).

Observe que cada um dos vértices da tríade inicial se desdobra em outras tríades que, por sua vez, englobam outros conteúdos e conceitos. O ponto central dessa proposta é o movimento contínuo e constante de ideias

e conceitos. Movimento esses gerado pela /necessidade/vontade/ de ensinar/aprender/conhecer/, por meio do fazer artístico, para junto ler/apreciar/ e contextualizar esse novo conhecimento da Arte pelas histórias conhecidas ou não/conhecidas por outrem/conhecidade todos/; experiências, reflexões e críticas que cada aluno e arte/educador em seu contexto/vivido percebido/imaginado/. Trata-se de movimento que se propõe compreender, articular e ter uma visão mais crítica, ética e estética das relações entre Arte, Ensino e Sociedade.

Usando o exemplo de aula (grafite) que apresentei na Figura 70, podemos aprofundá-lo na Figura 71.

Podemos observar que no ensino do grafite, ao ser contextualizada, a tríade inicial formada pelas relações entre a Arte, Ensino e a Sociedade pode (deve) se desdobrar em outras tríades que também se articulam entre si, como em um ziguezague (Figura 70), mas que se (re)desenha, retrocede, amplia, aprofunda, sugere e compõe múltiplas formas e imagens.

A tríade proposta por Barbosa (1991) – fazer, ler, contextualizar – faz parte desta rede de relações no que concerne ao conhecimento de Arte, em sua total contextualização.

Nesse sentido, mais importante que o “fazer” artísticos são as relações entre eles, pois as relações estabelecidas constroem sentidos e significados aos envolvidos e por eles nos processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, mais importante que conhecer os conceitos, ou apenas fazê-los, é traçar relações entre esses conceitos, os sujeitos e aspectos da sociedade em que vivem.

Compreendo, dessa forma, a transformação inerente ao universo das relações, difundido por Paulo Freire não como ações pontuais, que focam a alteração das concretudes sociais em si e isoladamente, como a

ignorância, o analfabetismo. Mas sim, compreendo-a como processo de transformação/ressignificação que foca as construções das formas e dos seus sentidos, caminhos pelos quais as “relações entre” essas concretudes permeadas de percepções e alfabetização visual favoreceram o conhecimento aos indivíduos/alunos.

Ao ensinar, acredito que se deve ter o cuidado para não transformar a leitura de uma obra de arte num simples questionário. Devemos ter esse cuidado para não transformar a leitura da obra de arte na escola em atividade reducionista a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e destituído de significados, limitando a imaginação do apreciador.

No meu entender, a leitura de imagens ou alfabetização visual, como Barbosa (2012) utiliza, não é apenas falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes até silencioso (por que não?), algumas vezes gráfico, pois o verbal é apresentado apenas na sua visibilidade primária. Há de se compreender as relações de significado nas imagens.

Minha concepção de história da arte não é linear, mas viso contextualizar a obra no tempo e explorar suas circunstâncias. Em lugar de me preocupar em apresentar apenas a evolução das formas artísticas por meio do tempo, penso ser necessário evidenciar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história de vida.

Apesar de ser um produto, muitas vezes, da fantasia e/ou da imaginação, a arte não está separada da economia, da política e dos padrões sociais que operam na sociedade no período de concepção da obra. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão distante do contexto momentâneo, ou seja, isolada.

Penso que construímos história/ensino/aprendizado/conhecimento, a partir de cada obra de arte examinada pelos jovens e crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras e outras manifestações culturais. Os eixos que norteiam o tripé – produzir/fazer, apreciar/ler e contextualizar, respaldado na Abordagem Triangular de Barbosa (2010), considero de suma importância.

O rompimento do ensino da Arte com concepções e práticas das décadas anteriores está condicionado na nova forma de privilegiar o ensino e o aprendizado. Nesse modelo, o aluno poderá desenvolver, estética e artisticamente, nas diversas modalidades da área Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e em equipe, quanto para que possa, progressivamente, apreciar, apropriar-se, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade, movendo-os para o desenvolvimento do pensamento individual e coletivo. “Isso traz consciência do desenvolvimento de seu papel de estudante em Arte e do valor e continuidade permanente dessas atitudes ao longo de sua vida”. (BRASIL, 1997, p. 50).

Ao elaborar os conteúdos de ensino, torna-se importante considerar a diversidade de saberes adquiridos pelo educando na informalidade, atentando para a sua contextualização em relação à comunidade da qual a escola faz parte, e, também, introduzir os conteúdos “das diversas culturas e épocas a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado”. (BRASIL, 1997, p. 49).

Por todo o exposto, acredito que, para que eu chegasse às formulações e posturas mencionadas sobre o ensino de Arte, do entendimento das

linguagens e leituras artísticas, fui fortemente influenciada pelo pensamento e ação de sujeitos históricos, muitos pesquisadores, visionários arte/educadores que também no ensino da Arte tiveram e tem acolhimento, assim como os acolhi.

Nesse sentido e também com base em Barbosa (2012) e sua teoria da Abordagem Triangular, acredito que a história do ensino da Arte que se quer no Brasil também foi e está sendo perspectivado por dado aprofundamento teórico, visando a uma prática pedagógica favorecedora do desenvolvimento da consciência cultural, da compreensão e da apropriação dos códigos e bens culturais, aos quais as elites, presumidamente, têm acesso. Talvez isso seja possível distante dos limites de uma disciplina escolar – tempos e espaços, reservada para a oferta dos vários conteúdos escolares.

No próximo capítulo apresento as minhas experiências como arte/educadora, à luz da Abordagem Triangular de Barbosa (2012).

## Capítulo 4

### **O Ensino de Arte no Ensino Fundamental II: Limites, Desafios e Aprendizados**

Neste capítulo, como mencionado, apresento aspectos de minhas experiências como arte/educadora, à luz da Abordagem Triangular de Barbosa (2012).

Tanto neste, como o capítulo seguinte, o capítulo 5, os objetivos foram os de apresentar aspectos teóricos sobre a formação do arte/educador e favorecer cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e disciplina, com base no enraizamento de uma busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente.

Conforme mencionado, acredito que a trajetória para a sobrevivência da disciplina Arte depende de se evidenciar e ofertar aos alunos seus diversos conteúdos: a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo. E, nesse sentido, também como mencionado, Barbosa (2012) apresenta que o futuro da arte/educação no Brasil está ligado a três objetivos complementares: o reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da Arte, em particular, e na educação, em geral; a capacidade de proporcionar leitura de imagens; e, a capacidade de estabelecer as relações entre a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente.

Entretanto, para o alcance dos objetivos, percebe-se, segundo depoimentos de arte/educadores<sup>90</sup> que na maioria das escolas a falta de estrutura física, humana e teórica, a começar pela falta de uma sala adequada para que os alunos possam desempenhar suas atividades, de material para desenvolver as suas habilidades artísticas, de tempo e ou horas aulas semanais para um ensino de Arte com qualidade, e, sobretudo, falta o apoio, centralmente, do pessoal ligado à gestão, bem como dos professores das demais disciplinas.

Assim, vivendo as contradições e angústias decorrentes do conhecimento do papel da arte/educação para o desenvolvimento do aluno (criança e jovem) na escola e a falta de condições e limites impostos no âmbito da escola para o alcance desse objetivo, que apresento aspectos das minhas vivências no Ensino Fundamental II, da disciplina Arte.

#### **4.1 Desafios em minha prática docente**

O meu início como professora de Arte e não arte/educadora, como gostaria de atuar, foi em final de janeiro de 2012, período que interrompi minhas férias para me dedicar ao estudo e planejamento para poder ofertar um ensino de Arte condizente com minhas escolhas teóricas, como apontadas anteriormente.

Como eu já conhecia os alunos e eles estavam animadíssimos com a minha entrada para a disciplina Arte, achei que tudo daria certo, que não haveria obstáculos, mas houve, e muitos!

---

<sup>90</sup> Conversas informais com colegas arte/educadores de Marília e região.

O primeiro obstáculo foi com relação ao tempo, com a duração de cada aula e a quantidade de aulas por turma. Preparei uma gama de atividades, esquecendo-me que teria apenas um encontro semanal com cada turma e, por falta de experiência, entendia que os alunos teriam que fazer todas aquelas atividades propostas. Considerava as atividades propostas de “extrema” importância para a formação deles.

Também tive muita dificuldade com relação a minha atitude de professora. Apesar de ler intensamente sobre como tornar-me uma arte/educadora, e não somente uma professora que ensina noções de desenho e pintura, imaginava que, para que os objetivos das aulas fossem alcançados, tinha que manter a postura de professora tradicional, sendo severa e, sobretudo, séria.

Eram e são muitos os exemplos que tive e tenho de professores com práticas e posturas inflexíveis e severas, o que, muito comumente, são identificadas como práticas e posturas rigorosas. Assim, tornei-me um bom exemplo da professora que não deveria ser, na frustrada tentativa de me adequar, como o eu lírico no poema “Abri os Olhos”, abaixo:

Sei  
Mais do que eu quis  
Mais do que sou  
E sei do que sei  
Só não sei viver  
Sem querer ser  
Mais do que sou  
[...]

Não sei afastar  
A dor de saber  
Que o saber não há  
Só não sei dizer  
Se esse meu ver  
Se pode explicar

Enquanto eu penso  
Tanto entendo  
Que é mais fácil  
Não pensar  
O que era certo  
Eu aprendi

A sempre questionar. (Sandy e Lucas Lima, 2007)

Entretanto, hoje compreendo que ser rigoroso na docência muito se difere de ser intransigente, muitas vezes de forma a camuflar certa falta de conhecimento sobre a própria prática docente e sobre os conteúdos a serem ofertados. Assim, hoje compreendi, a duras penas, que ser rigoroso na docência está relacionado com o ter propriedade quanto ao seu conteúdo e ser fiel às suas escolhas teóricas, em todos os aspectos que constituem a Didática: planejamento, avaliação, relação professor-aluno, tratamento teórico e prático dos conteúdos (metodologia), etc.

Os alunos para os quais passei a lecionar Arte estavam acostumados a ver uma profissional (bibliotecária) brincalhona, carinhosa, atenta as suas

necessidades, mesmo que pessoais e, de repente, receberam uma professora circunspecta. Para eles foi um choque! Para mim foi um desgaste!

Dessas mudanças radicais de relacionamento com os alunos, decorreram muitos conflitos em sala de aula. Assim, fui impulsionada a retomar minhas matrizes teóricas, das quais eu havia me distanciado.

O primeiro passo foi retomar aquilo que mais valoriza, a relação de afetividade com os alunos, por meio de práticas prazerosas e lúdicas, por exemplo, brincando e despertando a curiosidade do conhecimento, em um tipo de aula em que a troca de saberes é a chave para a interação entre todos os sujeitos, e não apenas entre professor e aluno, em que ninguém é o único detentor do conhecimento, em que cada saber tem o seu valor, em que os alunos tem sua liberdade de expressão, para que se sintam parte do processo de ensino e, em decorrência, aprendam e se desenvolvam.

Assim, após um início como professora de postura rígida, no sentido de quem apenas quer “vencer conteúdos”, com posturas e ações autoritárias que me renderam arrependimentos e constrangimentos diante de alunos, pais e autoridades escolares, decidi trabalhar de maneira dialogada e viva, principalmente com relação aos aspectos humanos em sua complexidade que acabou se tornando “conteúdo” que atrelava os saberes da Arte a todos os demais saberes e conhecimentos.

Creio que é na convivência amorosa com meus alunos e na postura curiosa e aberta que hoje assumo e, ao mesmo tempo, que os provoço a assumirem como sujeitos sócio/históricos/culturais do ato de conhecer, é que passo a lecionar/professar com respeito à dignidade e autonomia do meu educando. Freire acreditava que “[...] a competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do

seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”. (FREIRE, 1997, p. 11).

Entendo que não existe neutralidade em educação e que o currículo deve ser visto não como um conceito apenas, mas como uma construção cultural, que, portanto, existe a partir da experiências.

Cabe, então, ao educador priorizar uma educação afetiva e humanizadora, a partir das vivências e experiências humanas, que só será possível se for apreendida, se for construída coletivamente. E neste sentido a escola tem grandes contribuições a oferecer; basta ser assumida como lugar e tempo de convivência de pessoas que aprendem juntas.

Para Sacristán (2000, p. 30), “[...] a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela”. Por isso, acredito que a construção de uma cultura para uma sociedade mais justa, pautada em valores éticos, morais e humanos, deve ser a centralidade do fazer pedagógico, o seu objetivo primordial.

Na sequência apresento aspectos das atividades que realizei como arte/educadora de alunos do Ensino Fundamental II, algumas das quais também realizadas com futuros professores do curso de Pedagogia, as quais são apresentadas no próximo capítulo.

## 4.2 Minha prática docente no Ensino Fundamental II

*Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy  
Era você  
Além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
Guardava o meu bodoque  
E ensaiava um rock  
Para as matinês  
Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigada a ser feliz  
E você era a princesa  
Que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país  
(Chico Buarque e Sivuca, 1977)*

Começo tecendo aspectos da minha prática docente, por meio de atividades que estão pautadas na abordagem para a disciplina Arte, que é

fundamentado na importância de um ensinamento histórico para a aquisição e ampliação de um acervo imagético, essencial para o exercício analítico, assim como no domínio do conhecimento artístico e estético, ou no processo de criação, pelo fazer. Trata-se, como explicitarei, da Abordagem Triangular de Barbosa (2003).

Apresento, neste livro, exemplos de como ministro minhas aulas, na expectativa de oferecer subsídios para o ensino de outros arte/educadores nas escolas.

Assim, a partir de uma visão retrospectiva, relativamente abrangente do meu fazer na disciplina Arte no Ensino Fundamental II, busco oferecer ou corroborar com uma história do ensino de Arte na perspectiva de Barbosa (1991), a qual ainda se encontra em construção. Apresento, neste livro, alguns temas trabalhados (separados por tópicos) em sala de aula e que considero que tiveram um resultado positivo.

#### **4.1.1 (Re) conhecendo aspectos da história local**

Começo, descrevendo a atividade em que instruí os alunos a conhecerem melhor a história dos personagens que compõem as ruas da nossa cidade.

Para isso, os alunos tiveram que buscar fotos e dados que identificassem as pessoas que foram homenageadas com nomes de ruas. Respaldo essa iniciativa nas afirmações de Barbosa (2014, p. 30):

O despertar alguém para as questões que o passado gera para o presente não se dá de forma natural pela simples vivência com práticas históricas

descontextualizadas. O conteúdo ideológico desse procedimento se reforça com a forma instrumentalizada com a qual a disciplina Arte também se apresenta no currículo: é uma espécie de estante estante da qual puxamos livros de imagens quando necessitamos de uma referência – em geral formal – para relacionarmos produções historicamente circunscritas (BARBOSA, 2014, p. 30).

Incentivei os alunos a fotografarem as placas das ruas e a apresentarem, por escrito, o que as pessoas homenageadas nas placas foram para a cidade de Marília.

Para isso, os alunos fizeram uma pesquisa, procurando familiares que pudessem apresentar fotos e informações. Após essa produção de dados, iniciamos o feitiço dos postais (Figura 72), que culminou numa exposição apresentada no Shopping Esmeralda de Marília-SP.

**FIGURA 72- EXPOSIÇÃO A MEMÓRIA DE MARÍLIA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2013)

Esse trabalho foi organizado por mim, e pelos professores de Língua Portuguesa, Fernanda Peres, Eliana Nogueira de Lima Pastana e José Marcel Lança Coimbra, e pelos professores de História, Alexandre Araújo dos Santos e Elder Roberto Cabral Marcílio e visava evidenciar aos alunos que o passado de um povo é parte de seu patrimônio cultural, pois faz referência imediata à identidade, à ação e as memórias daqueles que formaram a sociedade de Marília.

Buscamos fazê-los refletirem que o passado deve ser conhecido pela atual geração, para que possam, assim, conjecturar sobre o que já foi construído com o intuito de modificar ou aprimorar o seu futuro.

Foi a primeira vez que fiz uma atividade que abarcasse outras disciplinas e lembro-me que achei a experiência maravilhosa. A partir dela, que entendi a importância da transdisciplinaridade<sup>91</sup> numa estrutura curricular baseada num modelo de compartimentação de conteúdos, por meio das várias disciplinas.

Acredito que a transdisciplinaridade surge como resposta aos desafios atuais,<sup>92</sup> e que proporcione uma reflexão da nossa *práxis*, “[...] a transdisciplinaridade procura a abertura de todas as disciplinas àquilo que as

---

<sup>91</sup>“A transdisciplinaridade visa a unidade do conhecimento, articulando os conteúdos de forma a contribuir para a compreensão da realidade conjunta e complexa representando uma cooperação e um pensamento organizador que ultrapassa um mero somatório – *pensamento complexo*. A transdisciplinaridade apresenta-se como um território de desenvolvimento da criatividade, procurando o contributo das artes, letras e ciências”. (RAMOS, 2014, p. 106)

<sup>92</sup>Para exemplificar alguns dos desafios do educador na atualidade, trago a citação de Correia (2006), que afirma que: “[...] a questão central da nossa escolar reside no confronto entre duas ponderosas forças: (i) de um lado o crescimento imparável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, uma intensa compressão do tempo e do espaço, um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrônicos, as sente em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez. (CORREIA, 2006, p. 04).

atravessa e as ultrapassa.” (UNESCO, 2002, p. 46), desmistificando as estruturas estanques e enquadradas.

Morin (2000) afirma que o ser humano é um campo biológico onde “[...] são tecidos o psíquico, o afetivo, o racional e o social, ou seja, como um ser complexo que condensa a ligação entre a unidade e a multiplicidade”. (MORIN, 2000, p. 06) Desta forma, podemos observar que as ideias de Morin contraria todo o modelo curricular vigente.

Essa forma que encontramos de nos relacionarmos com a educação também se respalda nos projetos transdisciplinares referenciados por Barbie (1993) que acredita que “[os projetos transdisciplinares] é uma forma de liberdade, de autonomia e de afirmação da individualidade da existência humana”. (BARBIER, 1993, p. 25)

Mas, voltando à atividade, por nós organizada, foi difícil organizarmos, recolhermos os materiais dos alunos, organizarmos a exposição e, no final, percebi que os alunos não entenderam a importância dessa investigação. A propósito, lembro-me que eles foram compreender a dimensão do que fizemos pelos comentários dos seus pais e avós, que ao visitarem a exposição explicavam sobre as pessoas ali registradas, e muitos até se emocionaram, reconhecendo e contando em detalhes fatos vivenciados e pessoas que para os alunos só eram uma placa de rua.

A meu ver, achei ótima a experiência de fazer uma atividade com outros colegas, mas ficou também a dica de que, para fazer qualquer trabalho junto aos alunos é necessário, primeiro, que eles compreendam ‘bem’ o porquê de tal atividade.

No meu início de arte/educadora, tudo o que era feito em sala de aula (Figura 73), eu expunha na biblioteca (resquícius de bibliotecária).

**FIGURA 73- EXPOSIÇÕES NA BIBLIOTECA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2013)

Com o tempo, passei a compreender que era desnecessário, além de estressar os alunos, que em grande maioria não gostam de serem avaliados pelos pares, ao terem seus trabalhos expostos.

#### **4.1.2 Ensinando a ler uma fotografia por meio da Arte e da Geografia**

Realizei uma atividade muito pertinente e interessante com a professora de Geografia, Simone Duarte, e com nossos alunos, sobre fotografia.

Para que todos entendessem a importância da fotografia para a Arte e para as outras áreas do conhecimento humano, inclusive a Geografia, eu

como arte/educadora, fiz uma síntese de sua evolução sobre o mundo das artes.

Comecei por chamar a atenção para a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo de “imagens tecnológicas”.<sup>93</sup> Segundo Santaella (2012), antes da industrialização, os instrumentos técnicos para a sua produção eram prolongamentos do gesto hábil, concentrado nas extremidades das mãos, como é o caso do lápis, do pincel ou do cinzel.

A tecnologia trouxe um ‘corpo’ a um saber introjetado nos seus próprios dispositivos materiais, como as mãos, por exemplo. No campo da imagem, isso começou com a fotografia e foi se sofisticando cada vez mais no decorrer do século XX. Santaella (2012) acredita que:

A Câmera fotográfica é uma espécie de órgão sensitivo que tenta imitar o funcionamento do olho humano. Ela age como uma extensão mecânica do nosso olho. O diafragma da câmera, que controla a quantidade de luz, imita a íris, órgão capaz de recepcionar os comprimentos de onda de cada cor, decodificando-os para diferenciar o claro do escuro e as distinções de cores. A lente imita o cristalino, que é responsável por focalizar as imagens que vemos e mudar a cor. A retina encontra sua correspondência na parte de trás da câmera, uma superfície fotosensível sobre o qual se forma a imagem. (SANTAELLA, 2012, p. 72-73)

---

<sup>93</sup>Termo usado pela pesquisadora Santaella (2012), por achar que “[...] a feitura manual de qualquer imagem, e grande parte do fazer humano, sempre implica uma técnica. Em palavras simples, a técnica é um saber fazer, de acordo com passos que se integram uns aos outros até a compleição de um todo.” (SANTAELLA, 2012, p. 70).

Exemplifiquei aos alunos que fotografar é um ato de escolha, fruto de uma atenção seletiva, que determina o que congelar para sempre, onde enquadrar, para onde dirigir o seu foco, a que distância, em qual posição e ou ângulo. Sobre isso, Santaella (2012) salienta que fotógrafo é associado à figura de caçador, por lançar ao mundo um olhar discriminatório, buscando flagrar e capturar um instante que esteja carregado de algum sentido. Esse pesquisador acredita que, ao nos depararmos com as imagens congeladas, elas nos remete à algum tipo de sentimento, às vezes imperceptível, outras vezes muito intenso.

Instruí-os a entenderem que ler uma fotografia é ver com atenção aquilo que a constitui como linguagem visual, com as especificidades que lhe são próprias.

E para isso, analisamos em especial, o trabalho do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado,<sup>94</sup> que proporciona com sua arte, a reflexão sobre o local retratado, seja por meio do choque, ou seja, por meio da imagem nua e crua da pobreza, da dor, e da fome. Uma vez questionado em uma de

---

<sup>94</sup> Nascido em 8 de fevereiro de 1944, Sebastião Ribeiro Salgado é um dos mais respeitados fotojornalistas da atualidade. Mineiro, de Aimorés, Salgado graduou-se em economia concluindo mestrado e doutorado na mesma área (fez mestrado de Economia no Brasil, na USP, em 1967, e doutorado, na França, na Escola Nacional de Estatísticas Econômicas, em 1971). Foi em um de seus trabalhos como economista, na Organização Internacional do Café, na década de 1970, que Sebastião descobriu a fotografia como forma de retratar a realidade econômica de diversos locais do mundo. Ao fotografar os cafezais africanos, para ele a fotografia apresentou-se melhor do que textos e estudos estatísticos para retratar a situação econômica dos lugares pelos quais passava. Ao retornar a Paris, começou a trabalhar como *free-lancer* em fotojornalismo. Trabalhou para grandes agências como Sygma, Gamma e Magnum. Contribuiu com diversas organizações humanitárias como UNICEF, OMS, a ONG Médicos sem Fronteiras e a Anistia Internacional. Publicou diversos livros com reuniões de fotos: Trabalhadores (1996), Terra (1997), Serra Pelada (1999), Outras Américas (1999), Retrato de Crianças do Êxodo (2000), Êxodos (2000), O Fim do Pólio (2003), Um incerto Estado de Graça (2004), O Berço da Desigualdade (2005), Êxodus (2013).

suas exposições, afirmou: "Espero que a pessoa que entre nas minhas exposições não seja a mesma ao sair". (SALGADO, 2007).<sup>95</sup>

Primeiramente explicamos aos alunos que o que despertou o interesse de Sebastião Salgado para a fotografia foi o fato de ela expressar, com maior impacto e intensidade, a situação de miséria em que vivem as pessoas de países subdesenvolvidos, como também a violência das guerras, além do trabalho quase escravo, sem qualquer perspectiva de melhorias. Único por sua coerência que tem sustentado por toda a sua carreira, Salgado (2007) não se desvia de seus ideais de mundo, ao realizar documentários fotográficos sobre os oprimidos, os excluídos, aqueles que a sociedade negligencia e ignora por que ficam à margem, esquecidos e desamparados.

Explicamos que, por meio de suas lentes, Salgado (2007) explora temas da Geografia, como desigualdade social e globalização e da Arte, com a sensibilidade do seu olhar, ao registrar uma imagem. Sua atenção aos marginalizados não se limita a uma região nacional, mas percorre o planeta, os acontecimentos nos quais os excluídos são personagens. Sua intenção é gerar debate ao redor dessas questões expondo-as da forma mais clara possível em suas fotos. E, foi exatamente por isso que resolvemos trabalhar a obra desse artista.

Inicialmente, apresentamos a obra de Salgado (2007), cujo trabalho é fortemente influenciado pela técnica do "momento decisivo", empregada pelo fotógrafo francês Henri Cartier Bresson.<sup>96</sup>

---

<sup>95</sup>Entrevista concedida na Revista Isto É – [http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/413300\\_CAMINHAMOS+PARA+O+FIM+DA+FOTOGRAFIA+](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/413300_CAMINHAMOS+PARA+O+FIM+DA+FOTOGRAFIA+)

<sup>96</sup>Cartier-Bresson nasceu no início do século em 1908, na França. Estudou pintura entre 1927 e 1928, mas só começou a se dedicar à fotografia em 1931. Após a Segunda Guerra – na qual participou primeiramente como parte do contingente francês, e, após sua captura pelo exército alemão, como parte da resistência –, em 1947, fundou a Magnum *Photos* juntamente com outros

Esta técnica consiste em fotos diretas, disparadas no momento crucial a ser retratado pelo artista. Dessa forma, o fotógrafo procura transmitir todo o drama e impacto da situação observada.

Destacamos que todo o trabalho de Salgado (2007) é realizado em preto e branco, e que a ausência de cor significa ausência de informação, isso é, o foco está na clareza da situação retratada. O autor da foto deseja que aquele que a observa concentre-se na situação em si, e não em um ou mais elementos da mesma; o que interessa é o contexto, o impacto do momento retratado.

Além disso, nas fotos de Salgado (2007), a ausência de cor enfatiza o drama da situação retratada, a dor e o desespero. É como se o mundo perdesse a cor, a vida, a alegria, já que este fotógrafo utiliza sua fotografia como ferramenta de denúncia da pobreza, violência, guerra e fome em regiões miseráveis do mundo.

Mesmo que o objetivo de Salgado (2007) seja provocar a reflexão sobre as questões políticas, sociais e econômicas que retrata, o modo como ele realiza este trabalho e o impacto que ele causa nas pessoas, levam-no ao status de artista contemporâneo.

A professora Simone de Geografia apresentou os livros de Sebastião Salgado: “O Berço da Desigualdade” e “Genesis”, livros estes que denunciam a crise mundial da educação no Brasil e em países como o Quênia, Afeganistão e Peru, além de mostrar a precariedade das escolas sem prédios

---

fotógrafos como Robert Capa e começou a viajar pelo mundo fotografando. O fotógrafo ficou conhecido por seu “momento decisivo”. Ele acreditava que cada situação tinha um momento apropriado que lhe revelava a forma, do mesmo modo que havia um momento preciso para revelar o conteúdo. Deste modo, o momento decisivo seria esse entrecruzamento entre os dois.

e sem equipamentos, e, em Genesis, lugares remotos do planeta que mostram que, apesar da ameaça sobre a vida na Terra, ainda existem regiões alheias à noção de progresso.

De minha parte, apresentei o seu documentário fotográfico dos andarilhos no deserto de Sahel, os flagelados pela fome e pela guerra civil em Ruanda e no Quênia, os refugiados de guerra no Irã, na Jordânia, na Bósnia, os trabalhadores de carvoarias, minas de carvão e de ferro, além dos camponeses nos mais diversos cantos do mundo, inclusive os mexicanos que tentam ultrapassar a fronteira com os Estados Unidos.

A partir do conhecimento das fotografias de Salgado, os alunos foram estimulados a fazerem uma releitura das fotos desse fotógrafo que mais tiveram uma significação para eles.

Esse trabalho foi feito em grupos de 3 a 5 alunos para a Feira do Conhecimento do Colégio, em que eles, alunos dos 8<sup>os</sup> anos, expuseram suas releituras junto à imagem original feita por Sebastião Salgado. Além de dados biográficos de Salgado eles tiveram que situar os visitantes quanto aos ambientes geográficos, suas culturas e estruturas sociais presentes nas imagens que foram reinterpretadas (Figura 74).

**FIGURA 74- EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS DE RELEITURA DAS OBRAS DE SEBASTIÃO SALGADO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015)

Os alunos fizeram essa apresentação das obras de Salgado, para os alunos das séries anteriores e posteriores do Colégio.

Como conclusão dessa atividade, acredito que foi uma experiência enriquecedora e prazerosa, nos proporcionou afetividade (uma proximidade entre nós educadores e os alunos), além de reflexões sobre a arte fotográfica, que tem como objetivo mostrar o que não é possível ver diretamente: ações, reações, sentimentos, pensamentos.

### 4.1.3 O teatro de improviso como prática educativa

A Arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 20): “[...] solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais”.

Acredito na Arte como um universo de diversidades de expressões. Sobre esse universo, acredito que deva ser ensinado que é possível transformá-lo e nos transformarmos, nos envolvermos continuamente, e que é preciso e possível mudarmos de referenciais a cada momento, sermos mais flexíveis. Tais exercícios são possíveis por meio da Arte.

Acredito que o teatro pode transformar (e transforma) a escola em um espaço de trabalho e aprendizagem pelo viés do prazer e do encantamento. O espaço escolar de hoje, diferente do que se preconizava na escola que ficou conhecida como tradicional é, segundo Fonseca (2003, p. 103), “[...] um lugar social plural e contraditório”.

Essa é uma dimensão essencial do aprender humano: a condição de estar imerso no contraditório, o que possibilita um contato direto com a diferença.

Por defender uma escola feita de realidade e imaginação, em doses equilibradas, apresento o teatro como elemento transformador das relações intra e interpessoais no cotidiano escolar – espaço de diversidades.

No fazer teatral, “Aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensino”. (BRASIL, 2001, p. 47). Educa-se e ensina-se e (re)descobre-se e o dinamismo e, então, surge o encanto da diversidade pelo envolver-se com ela.

Aprender/ensinar é posicionar-se em defesa de uma escola plural, imprimindo um novo ritmo ao viver/conviver, em percursos que vão e voltam da sala de aula ao mundo. E é o teatro que melhor possibilita que aconteçam aulas dentro e fora de si mesmo.

O teatro pode ser considerado um espaço eficiente e eficaz para o fomento da criatividade que “deve [a criatividade] ser nutrida e cuidada onde quer que apareça, justamente por que não pode ser ensinada ou encomendada”. (CUÉLLAR, 1997, p. 104). Pelo ato de fazer teatro compreende-se que a criatividade consiste na ação individual e coletiva de fazer e inovar.

O teatro amplia o horizonte, melhora a autoestima, oportuniza aos alunos um conhecimento diversificado e a expressão livre de sentimentos, emoções, aflições e sensações. É por meio do teatro que os indivíduos são preparados para serem aptos de desenvolver novos modos de vida em comum e demarcar novas direções. Essas competências não podem ser impostas ou ensinadas, precisam ser internalizadas. Cuéllar (1997, p. 102), atesta que:

Hoje mais do que nunca, é necessário cultivar a criatividade humana, pois em um contexto de rápida mutação, os indivíduos, as comunidades e as sociedades só podem adaptar-se ao que é novo e transformar sua realidade por iniciativa e da imaginação criadoras (CUÉLLAR, 1997, p. 102).

Fazer teatro é aguçar a percepção de si e do outro, rompendo com todas as formas ou manifestações de preconceitos e discriminações.

No fazer teatral, aprendemos sem nos preocupar em aprender. É uma aprendizagem diferente: “[...] aprender a pensar no fluxo do aprender a sentir”. (LEAL, 2000, p. 94).

Com base nessas reflexões, apresento aspectos que evidenciam o ensinar alunos por meio do teatro de improviso.

O teatro de improviso, também chamado de teatro espontâneo, é uma modalidade de teatro na qual o texto e a representação são criados no decorrer do espetáculo, e, na maioria das vezes, sem ensaio prévio, excluindo-se os textos pré-definidos.

Os participantes – atores/alunos e atrizes/alunas – contracenam entre si e a beleza do espetáculo resulta da criatividade coletiva pela imaginação livre e espontânea.

Assim, os principais elementos que integram o teatro de improviso são, entre outros:

- a) A sensibilização e a reflexão sobre problemas coletivos, apresentados de forma lúdica, inventiva e participativa;
- b) A intervenção crítica e criativa em temas específicos, propondo-se pesquisa e ação reflexiva e dialógica;
- c) As atividades educativas;
- d) A expressão artística natural e;
- e) O entretenimento.

No teatro de improviso, a espontaneidade é uma ferramenta imprescindível do diálogo e assim se constrói o espaço cênico (Figura 75). A espontaneidade dá origem à criatividade, provocando-a e expandindo seu alcance. As palavras viram gestos e gestos dizem mais que as palavras.

## FIGURA 75- APRESENTAÇÃO DOS ALUNOS NO TEATRO DE IMPROVISO



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015)

Na ação cênica espontânea, o aluno torna-se sujeito da aula e vive de maneira integral o vínculo social de seu grupo (BARBOSA, 2012), uma vez que, na prática cênica, o aluno tem um campo vasto e aberto para a expressão natural de suas emoções e sua intuição, essenciais ao desenvolvimento da criatividade. E aqui o conhecimento se torna ainda mais relacionado à vida cotidiana, conectado imediatamente à experiência.

Penso que na escola, a atividade teatral tem como objetivo desenvolver a expressão corporal e verbal, pois compreendo que o corpo e a voz são os principais instrumentos ou recursos do teatro.

Creio que a consciência corporal deve ser um dos pontos ou aspectos fundamentais da aprendizagem, pois, as crianças e jovens, pela brincadeira, irão construindo as suas afetividades. Entendo o teatro, quando utilizado de forma adequada no ambiente escolar, impulsiona o desenvolvimento de crianças e adolescentes de maneira rápida, graças ao fazer lúdico, que permite imaginação, fantasia, interação e convivência com o diferente. Às vezes, ele pode ser um caminho que se abre para os tímidos. Outras

vezes, um caminho fácil para a liberação dos extrovertidos, no sentido de desenvolverem uma introspecção necessária.

E, além de tudo isso, o teatro propõe a formação do conhecimento de si e do outro, despertando o conhecimento e o sentimento de mundo. Descobre-se o pertencer.

O teatro abre as perspectivas de um entendimento do mundo como um todo e das pessoas como iguais em direito e diferentes, diversos em expressão. O teatro caminha sempre contra os preconceitos e as discriminações, pois tudo o que é feito no teatro tem sempre um objetivo humano, de toque, de respeito, de convivência e de, acredito, aprendizagem mútua. Entendo que para organizar o teatro de improviso na escola é preciso compreender alguns aspectos importantes.

O primeiro deles é a constatação de que a arte teatral é que mais facilmente atrai o interesse das pessoas, porque é uma arte viva e dinâmica, sem fronteiras. Dessa forma, ela é possuidora de um apelo muito forte, conseguindo, convencer e persuadir, facilmente. Portanto, essencial para combater o racismo e as discriminações negativas.

Com base nessas ideias, reúno alunos (8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos) uma vez por bimestre, para que eles escolham o tema da dramatização do teatro de improviso. Cada sala escolhe um tema e, a partir desse tema, fazemos os jogos teatrais apresentado por Spolin (1978),<sup>97</sup>. Então, a partir de um roteiro

---

<sup>97</sup>Viola Spolin (1906-1994), autora e diretora de teatro, é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Spolin sistematiza os Jogos Teatrais (*Theater Games*), metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, que está presente em todos os fundamentos da atual comédia norte-americana, inclusive no *Stand-up comedy*. Os jogos teatrais apresentam influências do cabaré alemão e da *commediadell'arte* (Los Angeles Times). Ela influenciou a primeira geração de artistas norte-americanos da arte da improvisação por meio do *Compass Theater* e do *Second City*, grupos teatrais de Chicago das décadas de 1950 e 1960.

determinado por mim, os alunos têm que usar recursos criativos para dar continuidade ao *script*.

A sala é organizada em dois grupos e após as apresentações os alunos são convidados a emitirem sua opinião (Figura 75) sobre as representações deles e dos colegas. A nota é construída de forma coletiva, pois cada aluno tem o direito de ‘advogar’ por si, ou pelos colegas (Figura 75).

Acredito que, ao grosso modo, o teatro de improviso possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades e competências, as quais, penso eu, são importantes citar:

- a) Habilidades básicas: ler, escrever, calcular, falar e ouvir;
- b) Habilidades de pensamento;
- c) Habilidades pessoais.

Na perspectiva do ato cênico de improviso, configuram-se como habilidades de pensamento:

- a) Pensar criativamente;
- b) Tomar decisões;
- c) Resolver problemas;
- d) Ver as coisas com os ‘olhos da mente’, e;
- e) Saber aprender e raciocinar de forma autônoma.

#### 4.1.4 Arte e Cartografia, Cartografia e Arte

Acredito que a cartografia reflete as preocupações do homem com o espaço que o cerca – tanto o espaço próximo quanto o distante. Trata-se de preocupações concretas e objetivas, ligadas por exemplo, a segurança e a administração.

Como arte/educadora, reconheço a diferença entre mapas e os territórios que se abre espaço para interpretação e permite-nos diferentes graus de precisão e representação.

Nesse sentido, apresento aos alunos, os mapas artísticos<sup>98</sup> que podem captar questões que cartógrafos e seus mapas ‘científicos’ nunca descreverão, isso é, o que faz dos mapas produtos tão intrigantes é o fato de que eles comunicam diferentes visões do nosso mundo e nos ajudam a entender sua complexidade.

Uma das idealizadoras da arte pela cartografia é a artista francesa Sabine Réthoré,<sup>99</sup> que sintetiza o conceito dos mapas artísticos na seguinte afirmação: “Este mundo é feito para o prazer dos olhos. Eu queria criar um objeto que daria uma ideia do que um astronauta possa sentir após uma viagem de alguns meses sem gravidade, sem sorvete de morango, sem carinho ou descendentes”. (RÉTHORÉ, 2013).

Sendo assim, desenvolvi com os alunos dos 8<sup>os</sup> anos, a representação da nossa cidade, por meio do *Google Maps*, destacando quais os pontos

---

<sup>98</sup> Mapas contam histórias do mundo. Mais precisamente, eles descrevem e representam o espaço que nos rodeia. Tanto quanto a levantamentos topográficos, os mapas também se referem aos contextos político, histórico e social de seu tempo e devido a isso, em alguns modelos de mapas os classificamos de mapas artísticos.

<sup>99</sup>Sabine Réthoré, artista cartográfica, vive e trabalha em Sète, na França.

que mais a retrata, além de apresentar um pouco do seu passado (Figura 76).

**FIGURA 76- CARTOGRAFIA E ARTE**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2014)

Os alunos fizeram questão de representar os dinossauros, primeiros moradores da nossa região, plantações frutíferas ou não, que abrangem uma das principais fontes de renda da nossa região, o Táxi Aéreo de Marília (TAM), que teve início em Marília, o Banco Brasileiro de Desconto (BRADESCO), banco que iniciou suas funções também na nossa cidade e os seus lugares pitorescos (Figura 76), como a lagoa Cascata, fonte de água para alguns bairros, a rodoviária, o bosque, etc.

Torna-se importante ressaltar que os alunos desenharam e pesquisaram de forma coletiva e colaborativa os ambientes e as figuras que mais

simbolizam a nossa cidade e região, como também a história que nos representa.

#### 4.1.5 Lenda Urbana

As lendas urbanas, mitos urbanos ou lendas contemporâneas são pequenas histórias de caráter fabuloso ou sensacionalista, amplamente divulgadas de forma oral, pelas redes sociais, ou pela imprensa, e constituem um tipo de folclore moderno.

São frequentemente narradas como sendo fatos acontecidos a um ‘amigo de um amigo’ ou de conhecimento público. Muitas delas já são bastante antigas, tendo sofrido apenas pequenas alterações ao longo dos anos. É o caso, por exemplo, da história da Loira do Banheiro: lenda urbana brasileira que fala sobre o fantasma de uma garota jovem de pele muito branca e cabelos loiros que costuma ser avistada em banheiros das escolas, local onde teria se suicidado ou, em outras versões, sido assassinada.

Visando divulgar a cultura da cidade de Marília-SP, propus aos alunos dos 9º anos que pesquisassem por meio de desenhos, as nossas lendas urbanas mais conhecidas (Figura 77), a saber: o menino do Piano, o Pé de Veludo e a Noiva de Marília.

- O Menino do Piano: morreu muito jovem, de causa desconhecida, mas ficou famoso, por ter o túmulo feito em forma de piano em cauda (Figura 77), e muitos dizem que o local exala um perfume de rosas e uma linda melodia;

- A história do Pé de Veludo: um assaltante de residências nos anos de 1960, que morreu assassinado por policiais da época, mas que até hoje é tido como um milagreiro de causas impossíveis, por ter fama de ter tirado dinheiro dos ricos e dar aos pobres;
- A Noiva de Marília: ao ir para o seu casamento na cidade de Ourinhos (cidade próxima a Marília), morreu vestida de noiva, na serra entre Marília e a cidade de Ocaçu. Diz a lenda que até hoje ela vem assombrar os transeuntes dessa estrada, acreditando estar viva, a caminho do casamento.

#### FIGURA 77- LENDAS URBANAS DE MARÍLIA



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2014) – Alto à esquerda, lenda do “Menino do Piano”; alto à direita, lenda do “Pé de Veludo”, na imagem de baixo “A Noiva de Marília”

Foi muito divertido realizar essas atividades com os alunos. Eles ficaram tão entusiasmados com a pesquisa que foram até ao cemitério da cidade para entrevistar os funcionários e tirar uma *selfie* nos túmulos. Outro fato de destaque é que eles também recorreram aos conhecidos mais velhos (avós, tios e amigos dos pais) para conhecerem melhor essas personagens que personificam a cultura popular da nossa região, proporcionando diálogo com esses amigos sobre causos interessantes e divertidos.

#### **4.1.6 O uso de Redes Sociais (*Facebook*) para incentivar os adolescentes a gostarem de Arte**

Atualmente, as redes sociais passam a fazer parte do cotidiano dos alunos cada vez mais cedo e essa é uma realidade imutável. Mais do que entreter, as redes sociais podem se tornar suportes de interação e mediação valiosas para auxiliar no nosso trabalho em sala de aula, desde que bem utilizadas. Essa plataforma tecnológica pode se tornar uma estrutura significativa para um maior contato com os alunos em seu ambiente (*Internet*), fora do contexto escolar, o que ajuda o professor a conhecê-los melhor.

Penso que Arte não é apenas o conhecimento e manuseio de desenho, pintura e escultura. Claro que o conhecimento dessas técnicas também é importantes. Mas, existem também outras formas de expressões artísticas, como fotografia, o cinema, a vídeo-arte, a música, a dança, a computação gráfica, só para citar algumas.

A educação estética está ligada à educação da visão, à observação e leitura de imagens, o que permite a leitura do mundo por meio dos ele-

mentos das artes visuais, e quando o arte/educador sabe quais são os interesses dos jovens para os leciona, ele prepara aulas mais focadas e interessantes, o que facilita a sua aprendizagem.

Sabemos que os alunos estão muito expostos à TV, computadores, *videogame*, enfim, à tecnologia de mídia como um todo, estabelecendo relações que variam da passividade à interatividade. Assim, nos dias de hoje a tecnologia se faz mais presente e necessária, possibilitando o intercâmbio de informação, o acesso e socialização do conhecimento.

Nesse sentido, o professor necessita ficar atento a essa situação e utilizar esses meios como uma forma de estabelecer uma relação mais afetiva com os alunos e incentivá-los a fazerem um uso consciente e ético das redes. Citando Fischer (1973, p. 76): “A função da Arte não é a de passar por portas abertas, mas a de abrir as portas fechadas”. A disciplina Arte pode proporcionar essa interação, pois ela oferece atividades que envolvem conversa, culturas, paixões, mas que acima de tudo, desenvolve pensamentos.

É evidente que em uma rede social o professor não pode agir como se estivesse em um grupo de amigos íntimos. O que não se pode perder de vista é o fato de que, nas redes sociais, o professor está se expondo para o mundo, ele está em um espaço público frequentado por seus alunos. Por isso, no mundo virtual, os professores precisam continuar dando bons exemplos e ensinando novas formas de aprendizado.

Tomando as precauções necessárias, incentivei meus alunos dos 8<sup>os</sup> e 9<sup>os</sup> anos a fazerem um bom uso das redes sociais, sendo muito utilizadas

por adolescentes, o *Facebook*. O tema era: ‘Curtir para cuidar’. Eles se organizaram em grupos para apresentarem (Figura 78) o que mais curtiram e até desejaram cuidar. <sup>100</sup>

**FIGURA 78- CURTIR PARA CUIDAR**



**Fonte:** <http://www.cristorei.com.br/Main/Home/Index/>

<sup>100</sup> Utilizo-me da expressão curtir por se tratar de uma possibilidade de expressão do *facebook*.

Essa atividade teve o objetivo de promover o bom uso das redes, incentivando os alunos a compartilharem imagens, mensagens e vídeos com missivas positivas, além do aprendizado a partir da tecnologia, envolvendo a imaterialidade, o virtual, e criando novos fluxos e diálogos entre seus pares e familiares, a partir de uma imagem digital positiva e criada por eles.

Por ser uma linguagem que tem como característica principal o movimento e a animação, despertou grande interesse nos alunos, seja na apreciação ou na produção. Mas, teve também muita crítica dos pais, pois alguns não viram a iniciativa como favorecedora do uso positivo das redes sociais, como sendo uma função da escola. Fiquei tranquila, pois tive o apoio da escola e dos alunos também.

Essa atividade foi uma forma de promover o desenvolvimento do conhecimento em diversas partes da educação visual e plástica em ambientes virtuais, estabelecendo um diálogo imediato dos alunos a partir de uma linguagem contemporânea e próxima de seus interesses.

#### **4.1.7 Curativo Urbano: intervenção artística como conscientização sobre o meio ambiente**

Todo mês de junho (mês em que se comemora a semana do meio ambiente) realizo uma atividade que tem como objetivo instigar os alunos dos 9ºs anos a refletirem sobre os mecanismos de aprendizagem e propor experiências artísticas como medida criativa para convocação dos mesmos em Arte, meio ambiente e como podemos intervir e fazer algo, de forma bem humorada, que alerte a administração pública de Marília-SP, quanto

aos buracos nas ruas e descuidos nos terrenos baldios da cidade. O que se investiga aqui não são os mecanismos de aprendizagem em Arte, mas a atitude pela Arte.

Penso que nós, educadores, devemos ensinar aos nossos alunos a não perderem de vista nossa natureza coletiva. Devemos motivá-los a conduzirem suas prioridades individuais em direção ao bem-estar comum. Jacobi (2011) se utiliza da expressão “sociedade aprendente”, em que ele observa que se deve incluir uma multiplicidade de formas de aprendizagem, estando atento às novas demandas que envolvem situações de interatividade, mobilidade, conectividade e diversidade.

O desenvolvimento sustentável demanda uma abordagem sistêmica (não fragmentada) de mecanismos de aprendizagem social onde há integração da lógica à emoção.

A atualização constante nos modos de ver, dos valores e das formas de interagir com o nosso meio é o primeiro passo nos processos de assimilação de novos conteúdos, capazes de promoverem reformulações sociais e reconfigurações do espaço.

A Arte pode ser um agente transformador da sociedade. Seu alcance se amplia quando abordada interdisciplinarmente. Integrada a programas educativos voltados para a apreensão de valores e para a adoção de uma postura sustentável, é uma alternativa de grande potencial.

No transcurso da história cultural da humanidade, em inúmeros momentos a natureza tem servido de inspiração para a criação de obras de arte, em outros, como fonte de conhecimento e pesquisa, modelos de uma realidade. Porém, as relações arte e natureza, arte e meio ambiente, adquirem outras implicações ao enfatizar a função da Arte como linguagem, ou seja, como veículo de comunicação que expressa ideias e sentimentos.

O artista é partícipe de sua época; como agente comunicador trabalha questões referentes a sua vivência como indivíduo, e como ser humano inserido em um contexto social cada vez mais globalizado.

No Brasil, já desde alguns anos, diversas produções vêm abordando a temática ambiental. Só para citar alguns, usei como exemplos com os alunos: o documentário “Lixo Extraordinário” sobre a obra de Vik Muniz,<sup>101</sup> dirigido por Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, por meio dos quais foram suscitadas reflexões sobre problemas sociais, como exclusão social, e o passo a passo do seu processo criativo.

Também apresentei aos meus alunos a intervenção urbana de Alexandre Orion.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup>Lixo Extraordinário é um documentário anglo-brasileiro lançado em 2010 e indicado para o prêmio Oscar como melhor documentário, em 25 de janeiro de 2011. Dirigido por Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, que iniciaram o projeto de mostrar o trabalho de Vik Muniz, o bem-sucedido artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos. Ao longo de dois anos, Muniz e sua equipe miraram o foco nas desumanas jornadas dos catadores de material reciclável do Jardim Gramacho, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Trata-se do maior aterro sanitário da América Latina, responsável por receber cerca de 70% dos dejetos da capital fluminense. A tarefa do artista consistia em usar em suas espetaculares obras o que era descartado pelos catadores, contando com o auxílio de alguns trabalhadores do lixão. O documentário completo:

<https://www.youtube.com/watch?v=61eudaWpWb8>

<sup>102</sup> Alexandre Orion é um artista brasileiro que elevou a arte de pintar murais a um outro patamar. Ossário é o nome de uma de suas séries de trabalhos, em que Orion transforma túneis de São Paulo desenhando milhares de crânios. Como? **Limpendo a poeira negra que polui os túneis.** As obras do artista acabam assim por ser inovadoras (o que não é fácil num mundo como o do graffiti) e nos obrigam a pensar – e a tentar achar uma solução – acerca de um dos problemas das cidades, a poluição. Em Metabiótica, outra série impressionante, Orion junta graffiti e fotografia. Inquieto pela ideia de o graffiti não interagir com a vida das cidades, o artista passou longas horas esperando que as pessoas “conversassem” com seus trabalhos. Involuntariamente, **os transeuntes acabam por completar a ideia dos desenhos**, interagindo com eles e dando-lhes significado (todas as cenas fotografadas aconteceram mesmo, sem encenação). Conheça o seu trabalho:

<http://www.alexandreorion.com/>

Procurei evidenciar que Orion viu o que ninguém via, na passagem subterrânea entre a Avenida Europa e a Avenida Cidade Jardim, da cidade de São Paulo. As partículas dos poluentes, lançadas pelo escapamento dos carros que passavam pelo túnel foram grudando furtivamente nos painéis que antes eram amarelos, que lhe recobriam as paredes, mas que se enegreceram. Ninguém mais notara as mudanças. Madrugadas a fio, Orion descascou cuidadosamente a fuligem, recolheu a película que tirou para usar como tinta em suas obras, foi desenhando uma galeria de caveiras que se estendeu pelo túnel. Nascia a intervenção “Ossário”.

Entendo que desta forma é possível ofertar possibilidades para desenvolver o senso crítico e estético dos alunos, incorporando as práticas e o acesso ao conhecimento de Arte, apontando para o fazer, representar e exprimir. Para Fusari e Ferraz (2001, p. 21):

É necessário repensar um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o desenvolvimento pessoal e social, por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético. Esse modo de pensar o ensino e a aprendizagem de Arte requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições; uma metodologia onde o acesso aos produtos artísticos devem ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares (FUSARI; FERAZ, 2001, p. 21).

Parece-me impraticável a concretização da aprendizagem sem esta relação que situa o aluno como ator social, contextualizando-o no mundo em que vive.

Por sua vez, penso que devemos mostrar-lhe que os movimentos e preocupações sociais mudam e que devemos acompanhá-los. Se uma das questões preocupantes no mundo atual é a preservação do meio ambiente, eles devem conhecer os meios que os levem a tratá-lo, como por exemplo, nessa atividade, por meio da Arte. Além disso, devemos oferecer condições para que os alunos e seus familiares se conscientizem quanto à importância da atividade, para que a questão ambiental não se resume a mais um simples trabalho escolar, mas que seja incorporado às suas vidas.

Como imaginar, então, que um aluno sinta interesse em uma aula que apenas lhe ofereça, ao final, um certificado de aprovação? Uma aula que não lhe mostre caminhos para trabalhar seus potenciais, suas emoções? Uma aula que não o chame para mudar, para melhorar a sociedade em que está inserido?

Pensando dessa forma, busquei proporcionar-lhes condições para refletirem sobre os mecanismos de aprendizagem e propor a experiência artística como medida criativa para convocá-los para a Arte.

Primeiramente, apresentei o trabalho de intervenção urbana de seis amigos<sup>103</sup> da cidade de São Paulo e Rio de Janeiro que resolveram chamar a atenção para um problema recorrente nas ruas do país: calçadas e ruas esburacadas. Assim surgiu o Curativo Urbano.

A ideia é muito simples: fazer uns *band-aids* coloridos (E.V.A.) gigantes (Figura 79) e colá-los nos buracos das calçadas para chamar a atenção dos transeuntes para algo que pode passar despercebido para alguns, mas que afeta a mobilidade urbana, a interação das pessoas com a cidade e até o convívio social.

---

<sup>103</sup>Para conhecer mais detalhes, veja: <http://movimentoconviva.com.br/curativos-urbanos-com-amor/>

O *band-aid* foi escolhido pela sua imediata associação com um machucado e, conseqüentemente, algo que precisa ser curado. O grupo busca atrair a atenção para esses problemas de maneira simples e criativa, alertando para algo que pode passar despercebido para alguns, mas que aflige a cidade e, evidentemente, afeta os cidadãos.

A primeira intervenção aconteceu na Avenida Paulista, local de grande circulação em São Paulo, mas a ideia foi tão bem recebida que as intervenções foram estendidas para o centro de São Paulo, Vila Madalena, Pinheiros e para o Rio de Janeiro, em Botafogo e na Gávea. Inclusive, ações independentes levaram a intervenção para outras cidades do país e até mesmo para Roma, na Itália.

De forma bem humorada, decidimos também fazer a nossa intervenção urbana, visando alertar a administração pública da cidade de Marília-SP, quanto aos buracos nas ruas e o descuido nos terrenos baldios da cidade. Decidimos fazer os curativos urbanos (figura 79), nos moldes das intervenções feitas pelos paulistas e cariocas, só que, ao invés de aplicá-los apenas nas calçadas, os alunos decidiram aplicá-los também nas ruas e nos terrenos sujos com entulhos de construção, mato e, em alguns casos, colchões e sofás velhos.

**FIGURA 79- CURATIVO URBANO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015)

Após o feitura dos curativos e de um cartaz que explicava o porquê dessa intervenção artística na cidade, na aula seguinte, conversei com os alunos como fixá-los nos buracos e entulhos e como conversar com a vizinhança para saberem o que eles acharam dessa ideia e da intervenção, como forma de criticar esse descaso público.

Pelas imagens (Figura 79), podemos observar a alegria e o entusiasmo dos alunos. É como escreve Morin (2005, p. 76) “[...] é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui, significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...]”.

A transmissão de conhecimentos, valores, e a formação de atitudes respeitadas para com o meio ambiente são necessárias para podermos frear a deterioração que o nosso planeta está sofrendo.

Para que a mensagem possa atingir o maior número de pessoas, o papel do educador é necessário desde os mais variados âmbitos educacionais. Assim como a divulgação dessa intervenção artística, a atuação do educador deve ser propositiva no sentido de que haja uma formação artística e ambiental que permita que o aluno tenha uma maior consciência, atuação e mobilidade na comunicação de valores ambientais.

Um aluno do 9º ano C, morador da vizinhança, comunicou que depois de 3 dias da nossa intervenção, a prefeitura municipal de Marília-SP tapou o buraco mais preocupante e limpou alguns terrenos (os piores) sujos nos arredores do colégio. Os alunos se sentiram muito felizes e satisfeitos, com a sensação de missão cumprida.

#### 4.1.8 Afinal, o que empreendedorismo tem a ver com Artes?

Como encerramento da disciplina Arte nos 9ºs anos, no ano de 2014, propus aos meus alunos que fizessem um trabalho de conclusão, baseado no modelo universitário de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), em que eles elaboravam um projeto em grupos (4 ou 5 alunos) e

o apresentaram a uma banca composta por professores e profissionais liberais de vários segmentos da nossa cidade (Figura 80).

**FIGURA 80- ARTE E EMPREENDEDORISMO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2013, 2014)

Para enriquecer esse trabalho, convidei uma palestrante do Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas Empresas (SEBRAE), Mariana Gonçalves Ferreira, para apresentar aos alunos, noções de empreendedorismo, com o objetivo de incentivar os jovens a abrirem, de forma fictícia, uma empresa ligada a cultura e ou Artes.

Os componentes da banca (professores ou ex-professores do Colégio e profissionais liberais de nossa cidade) avaliavam se o projeto era viável, ou não, e davam orientações aos grupos de alunos de como prosseguirem com seus projetos inovadores e empreendedores.

Um aluno fez uma pergunta muito interessante no momento da palestra sobre empreendedorismo: Afinal, o que empreendedorismo tem a ver com Artes?

Respondendo a essa pergunta, começo a explicação, primeiramente, devolvendo a pergunta ao aluno. Após, trouxe uma citação contida na apostila de empreendedorismo do SEBRAE,<sup>104</sup>: “A Arte de empreender, de mudar, conquistar. Ser um empreendedor é sobre [ou aprender] exteriorizar aquilo que você na realidade sempre foi ou aprenderá a ser.” (SEBRAE, 2011, p. 02).

Então, estavam dados os argumentos para responder à pergunta.

Vivemos num universo complexo em suas relações e é preciso lançar um olhar aberto às suas contradições. A Arte na Educação, historicamente situada como formadora cultural da sociedade, impõe-se na necessária reflexão sobre mercado e ética, apropriação da cultura e identidade,

---

<sup>104</sup>SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas:  
[Http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/estudos\\_pesquisas/Pesquisa-GEM:-empreendedorismo-no-Brasil-e-no-mundo,destaque,9](http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/estudos_pesquisas/Pesquisa-GEM:-empreendedorismo-no-Brasil-e-no-mundo,destaque,9)

inteligência e aprendizagem, criatividade e desafio, na intervenção e construção do mundo. Não basta fazer, tem que fazer a diferença.

Seguindo essa ótica, tornam-se cada vez mais amplas as pesquisas e os estudos sobre empreendedorismo, inteligência e criatividade.

Nesse sentido, a disciplina Arte assume a responsabilidade de propor condições para conscientização, instigar e contribuir para a formação de pessoas criativas, comprometidas com o desenvolvimento cultural e ético de sua comunidade (escolar e/ou sociedade). Assim, é preciso que a escola estenda sua ação à diversidade e contemple as possibilidades de contradições como provocações e os problemas como desafios à criação.

Essa construção também é um desafio para todos os arte/educadores. Isso não significa abandonar o que já foi construído para encontrar soluções inovadoras.

Lá no século XVIII, durante o iluminismo, as artes foram estudadas e classificadas em seis categorias apenas, formando o grupo de Belas Artes: arquitetura, escultura, pintura, gravura, música e coreografia. Mais tarde, somou-se a esse grupo o cinema e a fotografia. Atualmente ousou dar a minha opinião, ao dizer que empreender pode ser uma dessas classificações em Arte, pois requer: criatividade, imaginação, entrega, inovação, treino, persistência, etc.

Wellington Nogueira, à frente do grupo “Doutores da Alegria”,<sup>105</sup> também acredita que Arte e empreendedorismo são fortes aliadas, e fez a

---

<sup>105</sup> Doutores da Alegria é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos que, desde 1991, atua junto a crianças hospitalizadas, seus pais e profissionais de saúde.

seguinte declaração durante a *Endeavor* Brasil (2000)<sup>106</sup>: “Empreender é gostar de encrenca. Sair na chuva e se molhar, ajoelhar e rezar”.

Respondendo, conclusivamente, ao meu aluno, asseverei que o ensino das Artes assume um papel determinante ao entrelaçar novos códigos culturais, reflexões, críticas e sensibilidades aos processos cognitivos, perceptivo, reflexivo e criativo necessários ao diálogo contemporâneo. Para isso, é necessário empreender esforços para conhecer como ocorre o processo de pensar e agir criativo e de que forma a aprendizagem influencia e é influenciada no universo pedagógico.

Contribuem para essa compreensão as formulações do “Sistema Criativo de Czikszentmihalyi (1996),<sup>107</sup> modelo com potencial da criatividade, de Amabile (1996),<sup>108</sup> e a teoria do inventismo em criatividade, de Sternberg e Lubart (1991),<sup>109</sup> bem como as teorizações de Vygotski. Esses

---

<sup>106</sup>A Endeavor Brasil existe para multiplicar o número de empreendedores de alto crescimento e criar um ambiente de negócios melhor para o Brasil. Veja: <https://endeavor.org.br/institucional/>

<sup>107</sup>O sistema criativo de Czikszentmihalyi (1996) propõe a criatividade como um processo que resulta da interseção de três fatores: indivíduo (bagagem genética e experiências pessoais), domínio (cultura) e campo (sistema social). Para esse sistema, o indivíduo é quem produz variações e introduz mudanças no domínio ou área de conhecimento.

<sup>108</sup>Para Amabile (1996, p. 35), “[...] um produto ou resposta será julgado como criativo à medida que (a) é novo e apropriado, útil, correto ou de valor para a tarefa em questão e (b) a tarefa é heurística e não algorítmica.” Isto é, enfatiza a necessidade do produto ser original, útil, bem como resultante de uma tarefa que possibilite múltiplas respostas.

<sup>109</sup>Em sua formulação inicial de uma teoria da criatividade, Sternberg (1988), embora considerasse que um modelo completo deste fenômeno devesse incluir tanto o ambiente como variáveis pessoais que facilitam ou impedem a manifestação da criatividade, restringiu-se a alguns atributos internos do indivíduo que contribuem para o funcionamento criativo, dando destaque à inteligência, estilo cognitivo e personalidade/motivação. Em anos posteriores, Sternberg (1991) e Sternberg e Lubart (1991, 1993, 1995, 1996) ampliaram o modelo originalmente formulado, considerando o comportamento criativo como resultado da convergência de seis fatores distintos e interrelacionados, apontados como recursos necessários para a expressão criativa. Estes seriam: (a) inteligência, (b) estilos intelectuais, (c) conhecimento, (d) personalidade, (e) motivação e (f) contexto ambiental.

teóricos consideraram a produção criativa resultante da articulação complexa de elementos individuais, ambientais, históricos e sócio culturais.

Para compreender o que se quer dizer, seguem algumas sugestões para o pensar e agir criativo:

- Observar e participar da diversidade (diferenças sociais, culturais...), com diferentes contextos socioculturais e a progressiva ampliação do repertório (conteúdo) cultural em direção a pluralidades (multiplicidade);
- O aprofundamento de saberes, conhecimentos, técnicas, habilidades e competências;
- A motivação, o desejo e a vontade de criar algo novo;
- Participar de um ambiente divergente (diferente), aberto ao inusitado (que não é usual) e em movimento instigador de novas construções de saberes;
- O conflito, problema e desafio de encontrar uma resposta que se volte ao exercício de encontrar novas soluções para determinados contextos.

Portanto, uma pessoa criativa interage diferentemente no mundo. Num ambiente divergente é fundamental para a expansão do pensamento criativo, em especial quando tal divergência (diferença) causar estranheza e conflito.

Para que todos possam se expressar, cabe ao educador construir um espaço expressivo, mediando, inspirando e instigando o divergente e o agir criativo, promovendo mudanças significativas, tanto diante de novas resoluções de problemas quanto em uma leitura mais ampla na interação com o mundo.

Cabe a nós, educadores, em cada aula arriscar formas inusitadas de agir e se expressar em diversas linguagens, construindo um universo fértil para essa inteligência humana.

#### **4.1.9 Língua Portuguesa + Arte: jovens, música e poesia**

Apresento neste momento, resultados de uma atividade realizada a partir de dois olhares, o olhar de uma arte/educadora, encantada com a oportunidade de realizar um trabalho enriquecedor e transdisciplinar com uma amiga de trabalho, e o de uma professora de Língua Portuguesa valorizadora da expressão por meio de manifestações artísticas. Estava dada a atividade que denominamos Luau do Cristo.<sup>110</sup>

Cultura, literatura, música, teatro, integração e ambiente propícios para a realização da atividade com os alunos dos 8ºs anos, junto ao Festival da Cultura e Feira do Conhecimento, no final de setembro daquele ano, e contou com a ajuda dos professores Márcio Martins (Artes Cênicas), Caroline Alaby Manzano (Arte/educadora da Educação Infantil e Fundamental I), Laura Bianco (Matemática), Simone Duarte (Geografia), Mara Salute (Inglês), Leandro Tecco (Língua Portuguesa), Daniela Renaud (Inglês), Lucirene A. C. Lanzi (Arte/educadora Fundamental II), Fernanda Peres (Língua Portuguesa) e coordenação pedagógica.

O Luau (Figura 81) envolveu dança, poesia, interpretação literária e música, proporcionando muita inovação no aprendizado fora e dentro da sala de aula.

---

<sup>110</sup>É um evento cultural realizado no Colégio, e consiste em uma reunião festiva, à noite, em que foram apresentados concertos musicais, interpretações e performances artísticas e literárias.

**FIGURA 81- LUAU DO CRISTO**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015)

Ferraz e Fusari (1999) afirmam o valor da Arte para a humanidade desde o seu aparecimento, atribuindo a ela, também, o fato do seu desenvolvimento, já que, devido a Arte, o ser humano caminhou no seu processo de civilização, tendo participação ativa nesse percurso. Para as autoras, “[...] a Arte também é um meio de entendimento do homem para consigo próprio, para com o outro e para com o meio em que vive”. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 07).

Dessa forma, aceitar que o fazer artístico contribui para o desenvolvimento de crianças e jovens é ter certeza da capacidade que eles têm de

ampliar o seu potencial cognitivo e assim conceber e olhar o mundo de modos diferentes.

É relevante salientar que a Arte possui um papel fundamental nesse processo educativo, envolvendo os aspectos cognitivos, sensitivos, afetivos e culturais.

Segundo os documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394/96 veio garantir esse espaço à educação da criança e do jovem e os referenciais que fundamentam sua *práxis*. Mas, o que acontece na prática são atitudes isoladas de educadores que querem fazer um trabalho educativo mais abrangente, e que não recebem um centavo a mais pelo trabalho extra. Fazem por puro idealismo.

Apesar de tudo, creio que, além dos benefícios curriculares, a relação entre alunos e professores são estreitadas, fazendo com que o cotidiano da comunidade escolar entre na sala de aula, proporcionando aprendizagem e, portanto, desenvolvimento efetivo.

Esta postura pode estar internalizada em nós, educadores e arte/educadores, a fim de que a prática pedagógica, apesar de tudo, tenha coerência, possibilitando ao educando conhecer o repertório cultural e entrar em contato com outras referências, sem que haja a imposição de uma forma de conhecimento sobre outra, sem dicotomia entre reflexão e prática. (NERI, 2010)

É uma das formas de percebermos a existência do homem no mundo; está relacionada à aprendizagem que envolve a explicação verbal, a observação, o ver/fazer e o sentir. Representa tanto para aquele que produz, quanto para aquele que aprecia, um elo entre a vida cotidiana das pessoas e os símbolos correlacionados. Segundo Heijmans (2013, p. 04):

A Arte ajuda as pessoas a entender e a serem entendidas. Se ela permite às pessoas se expressarem a si mesma e a alcançar as outras, ela também as ajuda a verificar, a aumentar e a explorar o conhecimento do mundo que as circunda. A Arte está aberta para um infinito melhoramento pessoal. Não é preciso mais do que um elogio vindo de fora para fazer alguém se sentir bem (HEIJMANS, 2013, p. 04).

A linguagem da Arte foi usada pelo ser humano antes da linguagem escrita. Com o intuito de compreender e apropriar-se da realidade por meio de sua capacidade de interpretação e imaginação, o homem dava formas às suas representações. Como produção da existência humana, houve modificação da natureza e foram criados produtos culturais.

Mas, não devemos esquecer que a Arte retrata os povos, perpetua as tradições, valoriza as diferenças, fortalece os grupos, e é esse intuito que acreditamos que o contato com as diferentes linguagens, cultura e a integração artística são de extrema importância para percebermos nossa identidade local, otimizando assim, no nosso caso, a Arte e cultura mariliense e as do Colégio.

O evento começou a ser organizado no início do ano, em maio. Toda semana, nos reuníamos com os alunos, à tarde e, muitas vezes, durante as aulas, para os ensaios.

Ao integrar as diversas linguagens da Arte, o “Luau do Cristo” buscou desenvolver uma expansão do olhar crítico do público presente e dos artistas/alunos/professores envolvidos.

A mecânica do mundo contemporâneo exige da população em geral e, principalmente, dos jovens educandos uma postura social, e a integração artística é uma forma eficaz e prazerosa de fazê-la. Gerando uma

interação pedagógica, social e artística, e proporcionando lazer, já que a Arte e a Literatura, além de educadoras, é espaço privilegiado de encontro do humano consigo e com outrem.

Como escreveu Stanilavski (1956, p. 19), “Se tiverem [no nosso caso, nossos alunos] matéria emocional assim tão viva e fácil de despertar acharão simples transferi-la ao palco e representar uma cena analógica à experiência que tiveram na vida real”.

Morin (2000, p. 42), assegura que “[...] o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras”.

Desta forma, podemos ver o Luau do Cristo como um importante movimento, que mobilizou alunos, professores, pais e comunidade, envolvendo não só o conhecimento como parte isolada, mas como um todo, fazendo com que o conhecimento chegasse de forma prazerosa e lúdica a todos que compartilharam suas atividades.

As atividades aqui propostas são norteadoras, sinalizadoras de possibilidades.

Isso significa que tento levar em conta as experiências de ensino e aprendizagem de Arte direcionada à produção artística “fazer”, ao “ver” e ao “contextualizar” (BARBOSA, 2012) sobre tais produções e sobre as produzidas pela humanidade, associando processos afetivos, imaginativos e de cognição.

Para efetivar o entendimento das ações que integram o “fazer”, o “ver” e o “contextualizar” sobre a Arte nas modalidades Arte Visual, Música, Teatro, Dança e Artes Audiovisuais, é necessário a crítica da produção, da criação do grupo, da criação do sujeito.

O trabalho com a crítica, ou seja, como o sujeito compreende e avalia a sua produção e a dos outros, é impulsionador de outras fases. Quando o sujeito consegue perceber o próprio desenvolvimento, carrega consigo uma nova forma de olhar para aquele universo. Criticar seu próprio trabalho é poder perceber detalhes antes não percebidos: o olhar se torna mais apurado, mais refinado mais detalhista.

Quando tratamos do “fazer”, “ver” e “contextualizar” nas aulas de Arte, estamos nos referindo aos procedimentos de ensino e aprendizagem realizados de forma intencional, criadora, sensível.

A educação do “fazer”, “ver” e “contextualizar”, nessas condições, compreende a participação dos sujeitos que interagem nesse processo e são organizados da mesma forma dos demais processos artísticos, ou seja, incluindo autores, obras, público, meios comunicacionais.

Desta forma, estamos considerando os alunos como autores, suas obras, a recepção ao seu trabalho, tanto por parte da arte/educadora, como de seus colegas, pais, familiares e comunidade, e a maneira como os trabalhos são apresentados entre si e para as outras pessoas.

Destaco que o “fazer” é o mais praticado nas escolas, embora muitas vezes faltem clareza e objetividade às ações dos professores que orientam a produção de Arte.

A Arte precisa ter bem clara a amplitude desse fazer, que emerge de experiências em que o pensamento, a sensibilidade e a emoção concorrem com a criação. São ações que integram a forma ao gesto, a ideia à materialidade, o pensamento à construção.

Durante o processo de elaboração artística, o educando vivencia uma situação, em que ele exercita a criação, integrando outras ações, como

pensar sobre ela, sobre o uso de materiais, de técnicas, e encontrar caminhos para concretizá-la.

Ao produzir seu “fazer” artístico, o alunos desenvolve uma linguagem própria, mas para que ocorra de fato a constituição dessa linguagem, deve ocorrer outra passagem, uma comunicação, ou seja, considerar, ainda, o quê se vê (Curativo Urbano). Isto significa a desmistificação de entender a produção dos educandos como meramente espontâneas.

Elas partem muitas vezes de atos espontâneos (Teatro de Improviso), mas o desenvolvimento e apresentação de qualquer forma artística pressupõem a reflexão sistemática, experimentações e orientações adequadas por parte dos arte/educadores.

O arte/educador precisa saber proporcionar aos alunos condições para apropriarem-se criticamente dos conhecimentos e prosseguirem de forma sensível, intelectual e criadora.

[...] não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar os conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos [...]. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...] Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (LIBÂNIO, 1991, p. 54-55).

É relevante discutir com os alunos a concepção de Arte, para além dos modismos das mídias e da força do mercado da Arte. Almejo que a Arte possa revelar-se na sala de aula uma tradução dos caminhos poéticos trilhados por alunos e professores, principalmente em tempos históricos propícios para que isso ocorra.

No próximo capítulo apresento experiências e experimentos da Arte na formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP, também nos moldes de Barbosa (2012) e, também, a fim de se perspectivar outras possibilidades para uma história do ensino da Arte também nesses níveis de ensino, em que, via de regra, ainda não há um arte/educador para a disciplina Arte.

## Capítulo 5

### **Memórias de Formadora de Professores: A Arte na Educação Infantil e Ensino Fundamental I**

Neste capítulo apresento as minhas experiências como arte/educadora na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-Unesp/Marília-SP, como docente bolsista, nas disciplinas “Jogos e Atividades Lúdicas” (2015/2016), dos quartos anos de Pedagogia e “Metodologia Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento” (2015), das turmas de aprofundamento em Educação Infantil dos quartos anos de Pedagogia.

Acredito ter sido este o momento em que pude atuar como arte/educadora, pois a universidade pública, mesmo com todos seus percalços históricos, ainda é um espaço para produção e disseminação do conhecimento, sustentada pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, diferente das demais instituições (Escolas do ensino básico e Universidades particulares) que estão mais voltadas apenas para o ensino e em alguns casos para a extensão.

Assim, neste capítulo, mediante apresentação de aspectos da minha experiência docente na formação de professores, como mencionado, busquei contribuir com aspectos teóricos e práticos para se lecionar a disciplina Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, portanto,

contribuir com a formação de professores, que atuem nesses níveis de ensino.

### **5.1 O Curso de Pedagogia e a introdução de Arte em sua matriz curricular**

Cruz (2011) alega que o curso de Pedagogia passou por quatro marcos legal que regulamentam a sua trajetória<sup>111</sup>.

O primeiro marco importante do Curso de Pedagogia data de 1939, quando o então governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia - FNF<sup>112</sup>. Os anos de 1930 foram marcados por importantes iniciativas no campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos institutos de educação, tendo como base as experiências escolanovistas.

De 1950 a 1960 houve um aumento significativo da demanda por cursos superiores, decorrentes do crescimento da atividade econômica proporcionado por grandes investimentos nos setores industriais.

Nesse período, o Estado de São Paulo – cujas indústrias representavam cinquenta por cento do total nacional – recebeu forte avanço graças

---

<sup>111</sup>Esta pesquisa não visa aprofundar nessa temática, por não se tratar o foco da tese, para mais detalhes, ver Castro (2005), Oliveira (2011) e Cruz (2011)

<sup>112</sup>A Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) foi fundada em 4 de abril de 1939, pelo então Presidente Getúlio Vargas, por meio do Decreto-lei n.º 1.190. Foi extinta em 1968 pelo governo militar. Foi unificada, juntamente com outras faculdades, como Universidade do Brasil (antes, chegou a se denominar apenas como Universidade do Rio de Janeiro), foi depois renomeada como Universidade Federal do Rio de Janeiro.

às iniciativas de instalação de estabelecimentos de Ensino Superior nas cidades do interior, que se destacavam em termos de crescimento populacional, de aumento da urbanização e de participação na atividade econômica.

Denominados Institutos Isolados de Ensino Superior de São Paulo – Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), esses estabelecimentos receberam respaldo da Constituição Estadual de 1947 e da Lei Estadual n. 161, de 24 de setembro de 1948. Entre 1957 e 1959 houve a criação de seis Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no interior, entre elas, a Faculdade de Marília.

Cruz (2011) aborda o papel dos institutos de educação para justificar que a Pedagogia já fazia parte do contexto universitário antes mesmo de constituir um curso. Ao ser criado, o curso visava à formação de bacharéis em Pedagogia para ocuparem os cargos técnicos em educação, fato que representou, conforme sua opinião, uma distorção da própria concepção da FFCL, uma vez que sua função seria a de formar "um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e específica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente" (2011, p. 36).

Quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários. Dessa forma, os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de disputa, para a formação do professor primário, e de crítica, devido à sua natureza e função.

Outro marco para o Curso de Pedagogia data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, estabelecendo novo currículo mínimo e

nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado *versus* licenciatura.

O terceiro marco data de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e outra duração para o curso. A partir de então, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo.

A Reforma Universitária de 1968, Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 trouxe mudança significativa para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia para integrar a Faculdade de Educação, instituída pela reforma.

Essa fragmentação do trabalho pedagógico gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970, desencadeando um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980, com o amparo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope.

Tal reformulação obteve o aval do Conselho Federal de Educação – CFE e passou a aceitar propostas alternativas ao disposto no terceiro marco legal. Com isso, "muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência" (CRUZ, 2011, p. 50).

A Reforma Universitária definiu também a forma de organização das universidades, mantida até os dias atuais, e algumas de suas características como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a departamentalização. Em termos de currículo, um dos maiores impactos gerados foi a introjeção do ideário tecnicista.

Nessa perspectiva, o Conselho Federal de Educação instituiu o Parecer n. 252/69 que foi incorporado à Resolução CFE n. 2/1969, cujo objetivo era fixar o conteúdo e duração mínima a serem observados na organização do Curso de Pedagogia em todo o Brasil.

O referido Parecer criou as chamadas habilitações destinadas à formação de profissionais especializados para o desenvolvimento de um conjunto de atividades relacionadas ao campo educacional. Essa estrutura escolar fragmentou a formação do pedagogo e enfatizou as disciplinas de cunho técnico, em detrimento das disciplinas de cunho teórico, que de acordo com Oliveira (2011), também não contemplou os conteúdos do então curso primário.

Conforme o Parecer n. 252/69, as Instituições de Ensino Superior teriam o poder de criar outras habilitações além daquelas por ele previstas. Desse modo, estabeleceu-se que os cursos de Pedagogia fossem compostos de duas partes – uma “parte comum” a todas as habilitações, e uma “parte diversificada”, em função da habilitação escolhida pelo aluno.

Em 1976/1977, institui-se a Unesp. A estrutura da Unesp foi definida pelo Estatuto do Conselho Estadual de Educação, em dezembro de 1976, e instituída pelo Decreto n. 9.449, de 26 de janeiro de 1977. Nessa nova estrutura, o Campus de Marília passou a pertencer ao Distrito Universitário Oeste, que abrigava os campi de Assis e Presidente Prudente, adquirindo a denominação de “Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação”.

O modelo de matriz curricular preterido desde o Parecer n. 252/1969 só foi alterado a partir da década de 1990 quando, no contexto de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996, propuseram-se novas Diretrizes Curriculares para os cursos de

Pedagogia (DCNP), consolidadas no Decreto n. 1, de 10 de abril de 2006, que fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. Cruz (2011) considera esse momento como sendo o último marco, por se tratar da formação dos profissionais da educação.

A partir de então, o pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

Condizente com a realidade educacional do momento, em 1990:

O Conselho de Curso de Pedagogia da UNESP – Marília (CCP), sob-representação do Diretor Jayme Wanderley Gasparoto, encaminhou à Reitoria uma proposta de reestruturação curricular que simbolizou o ponto de partida para a consolidação da mudança curricular mais importante dessa Faculdade, o que ocorreria alguns anos mais tarde. (OLIVEIRA, 2011, p. 47)

Para fins de efetivação da proposta, sugeriram-se algumas iniciativas: a formação do professor como núcleo fundamental do curso, a formação teórico-prático do pedagogo (professor especialista em Educação), o desenvolvimento de atividades de contato e a reativação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Aprovada pela Resolução n. 15 de 22 de fevereiro de 1991, a proposta teve grande parte de suas sugestões atendidas, mas voltou a ser reivindicada numa nova proposta de reajuste curricular encaminhada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), em 1995.

Em 1994, o curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP, sofreu algumas adequações e, em 1999, atualizou as habilitações em Educação Especial. A partir daí o curso passou a oferecer nove habilitações, a saber: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e, em Educação Especial, as Habilitações em deficiência auditiva, física, mental e visual (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006).

Em 2002, foi criada uma Comissão de Reestruturação do curso, constituída por docentes dos Departamentos de Didática, Administração e Supervisão Escolar, Psicologia da Educação e Educação Especial. Essa Comissão procurou adequá-lo às determinações legais e às novas exigências do contexto histórico-social. Tais adequações não afetavam a essência do curso e, do ponto de vista legal:

[...] observavam a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira nº 9394/96; o Parecer nº 009/2001 do CNE, aprovado em 08/05/2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001 – que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 06).

Com base no artigo 4º da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006), o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Os conhecimentos da habilitação Magistério para a Educação Infantil, considerados mais relevantes, passaram a fazer parte da estrutura básica do curso. As disciplinas de Conteúdos, Metodologia e Prática de Ensino, anteriormente direcionadas à formação do professor para atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, foram direcionadas também para a Educação Infantil. “As noções de leitura e escrita, concepções de matemática, de espaço, tempo, arte e movimento<sup>113</sup>, foram discutidas tanto na educação de crianças de zero a cinco anos quanto na das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Para o segundo semestre do 4º ano do curso de Pedagogia foi oferecido o aprofundamento em Educação Infantil (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006).

**QUADRO 2- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA FFC/  
UNESP - MARÍLIA**

<b>1º Ano</b>	
<b>1º Semestre</b>	<b>750 horas</b>
<b>Filosofia da Educação I</b>	<b>75 horas</b>
<b>História da Educação I</b>	<b>75 horas</b>
<b>Psicologia da Educação I</b>	<b>75 horas</b>
<b>Sociologia da Educação I</b>	<b>75 horas</b>
<b>Metodologia do Trabalho Científico</b>	<b>75 horas</b>
<b>2º Semestre</b>	

<sup>113</sup>Apresento em mais detalhes, no subtópico: “3.2 Metodologia do Trabalho Pedagógico: Arte e movimento”.

Filosofia da Educação II	75 horas
História da Educação II	75 horas
Psicologia do Desenvolvimento I	75 horas
Desenho Universal, Acessibilidade e Adaptações.	45 horas
Diversidade, Diferença e Deficiência: implicações educacionais.	30 horas
Sociologia da Educação II	75 horas
<b>2º Ano</b>	<b>750 horas</b>
<b>1º Semestre</b>	
Fundamentos da Educação Inclusiva	75 horas
Fundamentos da Gestão em Educação	75 horas
Psicologia do Desenvolvimento II	75 horas
Legislação da Educação	75 horas
Didática I	75 horas
<b>2º Semestre</b>	
Didática II	75 horas
Fundamentos da Educação Infantil	75 horas
Administração Educacional: Teoria e Prática	75 horas
Política e Organização Educacional	75 horas
Estatística Aplicada à Educação	75 horas
<b>3º Ano</b>	375 horas + 300 + 405 horas de estágio = 1080 horas
<b>1º Semestre</b>	
Supervisão Educacional	75 horas
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Alfabetização.	75 horas
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: História e Geografia.	75 horas
Pesquisa Pedagógica Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental Estágio Supervisionado de Gestão Educacional	75 horas
<b>2º Semestre</b>	
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Língua Portuguesa e Literatura Infantil.	
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Ciências.	75 horas
Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática.	75 horas

<b>Psicologia da Aprendizagem</b>	<b>75 horas</b>
<b>Língua Brasileira de Sinais</b>	<b>45 horas</b>
<b>Optativa</b>	<b>30 horas</b>
<b>4º Ano</b>	375 + 300 de aprofundamento= 675 horas
<b>1º Semestre</b>	
<b>Optativa</b>	<b>75 horas</b>
<b>Jogos e Atividades Lúdicas</b>	<b>75 horas</b>
<b>Orientação Psico-Educacional</b>	<b>75 horas</b>
<b>Currículo e as Necessidades Educacionais Especiais</b>	<b>75 horas</b>
<b>Currículo e Projeto Político-Pedagógico</b>	<b>75 horas</b>

**Fonte:** Penitente (2012, p. 84-85).

O Quadro 2 apresenta todas as disciplinas inseridas na matriz curricular, a partir de 2006. Além da disciplina especificamente ligada a Arte: “Jogos e Atividades Lúdicas”, têm as disciplinas optativas: “Jogos Teatrais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, e “Arte Visuais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, que no momento não me aprofundarei por não tê-las ministrado na FFC da Unesp de Marília-SP.

## **5.2 Jogos e Atividades Lúdicas**

Exerci a docência no Ensino Superior, na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília-SP, no primeiro semestre de 2015 e 2016, com a disciplina “Jogos e Atividades Lúdicas”, disciplina oferecida no 4º ano de Pedagogia, conforme Plano de Ensino do Quadro 3.

## QUADRO 3- PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA “JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS” DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP DE MARÍLIA-SP

<b>FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – UNESP DE MARÍLIA-SP</b>	
<b>Curso: Pedagogia</b>	<b>Ano: a partir de 2008</b>
<b>Departamento Responsável: DIDÁTICA</b>	
<b>JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS</b>	
<b>4º ANO</b>	<b>SEMESTRAL</b>
<b>OBJETIVOS: (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos que norteiam a prática de atividades lúdicas na educação;</li> <li>- Conhecer os princípios e pressupostos que justificam a utilização de atividades lúdicas nas práticas educativas;</li> <li>- Conhecer as tendências do trabalho pedagógico de jogos e brincadeiras no contexto educacional;</li> <li>- Planejar, executar e avaliar programas de atividades lúdicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.</li> </ul>	
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conceitos, fundamentos e história das atividades lúdicas: jogos, brinquedos e brincadeiras;</li> <li>2- O papel dos jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento infantil;</li> <li>3- O jogo e a brincadeira em diferentes perspectivas teóricas;</li> <li>4- Atividades lúdicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e interdisciplinaridade;</li> <li>5- Cultura lúdica popular tradicional;</li> <li>6- Brinquedoteca: a construção do espaço do brincar em diferentes contextos;</li> <li>7- Planejamento e elaboração de um Plano de trabalho de Jogos e Atividades Lúdicas no contexto educacional;</li> <li>8- Questões culturais das atividades lúdicas na sociedade contemporânea.</li> </ol>	
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo e elaboração de textos;</li> <li>- Investigação e experimentação de materiais pedagógicos convencionais e alternativos para atividades lúdicas;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	
<p>ARIÈS, Phillippe. <b>História Social da Criança e da Família</b>. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978. BENJAMIN, Walter. <b>Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação</b>. São Paulo, Summus, 1984.</p> <p>BETTELHEIM, Bruno. <b>Uma vida para seu filho</b> - Pais bons o bastante. Rio de Janeiro. Campus, 1988. BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C.L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E. (Coord.). <b>Psicologia do brinquedo</b>. São Paulo, Nova Estrela/EDUSP, 1986.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</b>. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.</p> <p>BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001. In: BROUGÈRE, G. <b>Jogo e educação</b>. Porto Alegre: Artmed.</p> <p>CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. FRIEDMAN A et alii. <b>O Direito de Brincar</b> – a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.</p> <p>HUIZINGA, Johan. <b>Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura</b>. São Paulo, Perspectiva, 1990. 2.ed.</p> <p>KAMII, C. e DEVRIES, R. <b>Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget</b>. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991</p> <p>KISHIMOTO, T. <b>O jogo e a educação infantil</b>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. KISHIMOTO, T. <b>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</b>. São Paulo; Cortez, 2001.</p> <p>LIMA, J. M. <b>Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo</b>. Marília. UNESP. Dissertação de Mestrado. 1995.</p> <p>WEISS, L. <b>Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata</b>. São Paulo: Scipione, 1993. WINNICOTT, D. <b>O brincar e a realidade</b>. Rio de Janeiro: Imago, 1975.</p>	
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A participação dos alunos nos diferentes trabalhos propostos;</li> <li>- Organização e apresentação de seminários;</li> <li>- Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado;</li> <li>- Estudos e elaboração de textos solicitados;</li> <li>- Participação em oficinas de jogos e atividades lúdicas;</li> <li>- Avaliação contínua e final do curso.</li> </ul>	
<b>EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)</b>	
<p>O curso pretende discutir os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos dos jogos e atividades lúdicas, garantindo ao educador condições de analisar, elaborar e executar um programa de jogos e atividades lúdicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, enfatizando a importância do lúdico no processo de formação do educando e a necessária inter-relação entre essa área de trabalho e as demais.</p>	

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora e baseado no Plano de Ensino da disciplina na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília-SP

Ao elaborar as aulas da disciplina, busquei seguir o Plano de Ensino da FFC da UNESP de Marília-SP, que se encontra na íntegra no Quadro 3, mas com algumas ressalvas.

A propósito destaco que, na Metodologia de Ensino centrei uma atenção maior na “investigação e experimentação de materiais pedagógicos convencionais e alternativos para atividades lúdicas e, ao invés de solicitar “Seminários”, promovi a redescoberta de brincadeiras e a elaboração de jogos e brinquedos para o espaço “Brinquedoteca” que desenvolvemos para serem doados para a Escola: “EMEI Florentino Santamaria Monsenhor”, creche e pré-escola que fica localizada no centro da cidade de Vera Cruz-SP. Essa escola possui toda a estrutura adequada para as crianças, como Refeitório, Parque Infantil, Área Verde, 12 salas de aulas, 10 funcionários, Laboratório de Informática com 12 computadores, mas não havia uma Brinquedoteca, um espaço para jogos pedagógicos e para brincadeiras lúdicas, com exceção do Parque, que possui horários agendados.

Também quanto à avaliação, substitui os “Seminários e pela organização do “Sarau”, atividade com a qual conclui a disciplina e que serviu como experiência rica e promissora para que os alunos promovam a elaboração desse tipo de atividade nas instituições que forem atuar, a exemplo do que realizei no colégio onde leciono Arte no Ensino Fundamental II, como mencionado no capítulo anterior.

Confesso que ensinar professores em formação é maravilhoso, mas necessita de muito dinamismo e desenvoltura. Os alunos adultos são muito seletivos e arredios frente a novos conhecimentos desconexos com o que acreditam ser urgente na sua formação. Entretanto, como acredito em uma educação humanizada, que aproxima o educador do educando, me senti instigada a realizar atividades que me aproximassem dos meus alunos

a ponto de despertá-los para o interesse com relação a novos conhecimentos sobre Arte, sobretudo na docência com as crianças em sua mais tenra idade.

No nosso primeiro encontro abordei aspectos da infância, que é uma fase de descobertas, sonhos, imaginações, criticidades, representações e subjetividades. Asseverei que o universo infantil está repleto de significações e concepções de mundo e que, apesar de sofrerem influências das culturas adultas, as crianças possuem características e ações próprias, têm total capacidade de se expressarem por meio de discursos, gestos ou atitudes que devem ser levadas a sério.

Para isso, apresentei aos alunos Rodari (1982)<sup>114</sup> e o seu modelo de provocar o interesse das crianças pelo novo. Rodari (1982) incentivava as crianças a serem protagonistas do conhecimento. O pesquisador defendia a importância de as crianças serem o cerne das “brincadeiras”:

- \_ Era uma vez um menino que se chamava Carlinhos.
- \_ Como eu?
- \_ Como você...
- \_ Era eu!
- \_ Sim, era você...
- \_ O que eu fazia!?
- \_ Vamos contar juntos... (RODARI, 1982, p. 27).

---

<sup>114</sup> Gianni Rodari, pedagogo italiano – formou-se professor em 1937, aos 17 anos. Foi um dos idealizadores e sofreu influência da metodologia Reggio Emília.

Rodari (1982) também acreditava que para trabalhar com crianças, precisamos gostar do que elas gostam, falar a linguagem acessível a elas, de forma instigadora: “Para nos relacionarmos com as crianças, precisamos estar um passo a frente das crianças, para desfiá-los a nos alcançar, para desafiá-los a crescer [...]”, para ele “[...] o discurso sobre a fantasia não está feito somente para as crianças, mas também para nós, que estamos com as crianças”. (RODARI, 1982, p. 79).

Nesse momento, provoquei os alunos, contando uma história do livro “Histórias para brincar” (RODARI, 2007, pp. 165-174). A história chama-se “Aventura com a televisão”. Para contar a história coloquei um bigode bem encorpado, para chamar a atenção dos meus ouvintes. A história possui três finais diferentes. Quando chego na parte de ler os três finais, eu passava o livro e o bigode para o novo narrador prosseguir com a história, para que eles entrassem no universo da magia, resgassem o “ser criança”.

Segundo Freire (1997), o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação, de (re)significação de significados. Para esse educador, os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica, em que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante, para Freire (1997), não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Para Piaget (1978), quando a criança brinca, assimila o real e adapta-se ao mundo social dos adultos, desenvolvendo uma linguagem própria que vai ao encontro de seu interesse. Desta forma, ao brincar, a criança experimenta diversas situações aprendendo a conviver com o outro.

A brincadeira é um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança.

Já para Vygotsky (1989, p. 126), “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetivos externos”.

Benjamin (2012, p. 75) alega que “[...] a essência do brincar não é um ‘fazer como sê’, mas, um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito”.

Respaldada na teoria desses pesquisadores, propus uma dinâmica, visando a personificação dos alunos a suas existências de criança. Pedi que cada um destacasse uma folha do caderno e, juntos, fomos para fora da classe fazermos um boneco usando apenas as mãos e a folha de papel (Figura 82).

**FIGURA 82- BONECO DE PAPEL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015, 2016).

Enquanto os alunos faziam os seus bonecos, fomos conversando sobre o futuro de cada um na Educação, como foi a infância deles, do que gostavam de brincar, quais professores se lembravam com carinho, como pretendiam atuar nas salas de aulas. Dessa forma, fomos estabelecendo um vínculo, uma empatia.

Após essa atividade, cada aluno apresentou o seu boneco aos demais e por meio de um simples boneco de papel, foram apresentando al-

gumas de suas angústias, expectativas, medos e insegurança. Alguns choraram, todos consolaram, começamos uma relação de muita cordialidade e respeito.

### 5.2.1 Aprendendo a brincar de “faz de conta”

Também brincamos de contos de fadas, onde busquei evidenciar que o brincar é a cultura da infância, produzida por aqueles que dela participam (Figura 83) e acionada pelas próprias atividades lúdicas.

Ao participarem das brincadeiras, observaram que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida por meio de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, constituída, por cada participante e cada grupo de participantes em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados pelos companheiros que nesse contexto chegam.

Como brincadeira, apresentei as Fábulas, a fim de desmistificá-las, invertendo livremente suas narrativas. Transformamos os bonzinhos em vilões e vice-versa. Os alunos foram motivados a criarem uma dramatização (Figura 83).

**FIGURA 83- APRENDENDO A BRINCAR DE “FAZ DE CONTA”**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2016)

Por meio dessas atividades, os alunos entenderam que as crianças aprendem a constituir sua cultura lúdica, brincando. Perceberam que toda

cultura é processo vivo de relações, interações e transformações, por isso é muito importante que o professor participe das atividades, junto com os alunos, mostrando-os, que é divertido brincar juntos (em todas as atividades, brinquei junto, buscando respaldar o que foi dito).

Como encerramento desta atividade, apresentei aspectos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) que apresenta o brincar como uma forma de linguagem própria do universo infantil, não objetivando um produto, mas é um processo no qual as crianças trocam entre si suas dúvidas, angústias e hipóteses sobre os mais diferentes assuntos.

Apresentei também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – para a Educação Infantil (2006), em que é reafirmado o valor do brincar para o desenvolvimento infantil, como nos documentos em que se materializam discursivamente as políticas educacionais anteriormente tratadas, uma vez que:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- brincar;
- movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- expressar sentimentos e pensamentos;
- a desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão[...] (BRASIL, 2006, p. 19, v.1).

Juntos, refletimos sobre a necessidade da criança em brincar, se movimentar, se descobrir e como a Arte pode contribuir nesses reconhecimentos e descobertas.

### 5.2.2 Quer jogar comigo?

Os jogos e brincadeiras são importantes, necessários na escola, mas antes disso, são importantes para a vida.

A vida, do nascimento à morte, propõe-nos questões fundamentais sobre nosso corpo, diferenças sexuais, enfermidades, sobre o porquê de o nosso pai gostar mais de um filho que de outro, por exemplo, ou então, como formular respostas quando se é criança ou quando se tem menos acesso a tecnologia, com poucos recursos financeiros, ou, ainda quando a sobrevivência é ameaçada constantemente.

Os jogos e brincadeiras são respostas que damos a nós mesmos ou que a cultura oferece a perguntas que não se sabe responder. Joga-se para não morrer, para não enlouquecer, para manter a saúde possível em um mundo difícil, com poucos recursos pessoais, culturais, sociais.

Macedo (1995, p. 09) prioriza as brincadeiras como forma de:

- Desenvolvimento cognitivo motor, da linguagem e de competências sociais;
- Meio de comunicar e se expressar – sentem-se mais confortáveis;
- Facilita a comunicação;
- Expressão de pensamentos e sentimentos, criatividade e da imaginação;
- Conceitualização de problemas e a consideração de soluções;

- Exploração e expressão de sentimentos relacionados com relações familiares com outros significativos (MACEDO, 1995, p. 09).

Para isso, solicitei aos alunos que pensassem como se voltassem no tempo, tentando buscar em seu baú de recordações alguma lembrança da infância; uma cantiga de roda, uma história contada ao pé de ouvido pela mãe, um abraço apertado de sua professora, do dia em que escalou uma árvore, da sua coleção de figurinhas, da descoberta de poder construir seus brinquedos, do peão rodando, da amarelinha desenhada na areia, de uma brincadeira na hora do recreio que eles brincavam repetidas vezes, com o mesmo encantamento e prazer. Deixei-os relembrarem por um tempo, para depois lembra-los que agora são adultos.

A partir daí, lembrei-os que o brincar é uma atividade divertida e instrutiva para as crianças e, funcionam para elas como aprendizagem.

Quando nos permitimos abrir nosso baú da infância para lembrarmos momentos como esses, temos a oportunidade de compreender a importância que o ato de brincar tem na vida de uma criança.

Se pudermos dedicar alguns segundos do nosso tempo para observar uma criança brincando, veremos que ela transforma um cabo de vassoura em cavalinho, uma tampa de panela em volante de carro, uma caixa de papelão em um lindo foguete, inventa personagens, cria histórias, transforma-se, ela brinca e vive intensamente tudo isso, com um brilho intenso no olhar que nada interfere nesse momento de descoberta e aprendizagem.

A partir desse momento, sugeri que todos fizessem brinquedos para brincarmos (Figura 84).

**FIGURA 84- O PODER DO BRINCAR**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2016)

Na aula seguinte, deixei os alunos brincarem bastante, até cansarem! Para depois fazer uma provocação. Perguntei se gostaram de brincar, se relembrou como é gostoso ser criança, da alegria de compartilhar esse momento com os amigos, etc.

A partir dessa troca de experiências, risadas, alegrias, lembrei-os que o que temos visto são crianças sentadas nas cadeiras enfileiradas, em

que os corpos permanecem imobilizados, sendo apenas objetos de manipulação dos educadores. Disse também que a magia do brincar se restringe apenas à hora do recreio, pois ainda existe certa dificuldade do adulto em entender a importância do lúdico, como se as brincadeiras e os jogos devessem ocupar apenas o lado de fora.

As discussões foram acaloradas e praticamente todos os alunos concordaram que os jogos e as brincadeiras devem ocupar espaços na aprendizagem. Nesse momento, eu perguntei: Como?

Como ponderação, apresentei Kishimoto (2015). Essa pesquisadora destaca que o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas. Kishimoto (2015) evidencia que uma das características do jogo consiste no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permita separar a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se busca que o modo como se brinca; é o estado de espírito com que se brinca.

O jogo se inscreve num sistema de significações que nos leva, por exemplo, a interpretar como brincar, em função da imagem que temos dessa atividade, o comportamento do bebê, retomando este o termo e integrando-o progressivamente ao seu incipiente sistema de representação. Se isso é verdadeiro de todos os objetos do mundo, é ainda mais verdadeiro de uma atividade que pressupõe uma interpretação específica de sua relação com o mundo para existir. Se é verdade que há expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. (KISHIMOTO, 2015, p. 21-22).

Mas, como usar o jogo na aprendizagem? A criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar. As brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos momentos e espaços essenciais dessa aprendizagem.

A criança começa por se inserir no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceria, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo por sua vez o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, por exemplo, nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. (KISHIMOTO, 2015, p. 22).

Kishimoto (2015) ressalta ainda que o jogo é um produto cultural e que seu primeiro efeito não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo, ou seja, quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar.

Essa pesquisadora salienta que o jogo e a cultura lúdica auxiliam nos aspectos mais complexos da construção de significações pelo ser humano:

[...] papel da experiência, aprendizagem progressiva, elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, importância da interação, da interpretação, diversificação da cultura conforme diferentes critérios, importância da criatividade [...]. (2015, p. 32).

Dessa forma, os alunos do 4º ano de Pedagogia entenderam que é difícil pensar em criança e não se lembrar de brincadeiras, jogos, histórias, poesias, música, faz de conta. Por isso, o tempo que uma criança permanece em uma escola deve ser um momento desafiador, significativo, prazeroso, de trocas e descobertas do conhecimento, e isso também é possível por meio de uma metodologia lúdica, do brincar, jogar, se encantar.

Mas, os alunos também compreenderam que jamais devem usar os jogos, brincadeiras e brinquedos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos. Também entenderam que o professor jamais deve ser avaliado, em qualidade profissional, pela quantidade de jogos e brincadeiras que emprega, mas sim, pela qualidade dos jogos e brincadeiras que se preocupou em pesquisar e selecionar.

Eles intuíram que a capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos pode surgir, nas crianças, por meio do brincar. A criança, por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

Os alunos chegaram à conclusão que cabe ao professor criar um espaço que reúna elementos de motivação para as crianças trabalharem em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro. Finalizamos, asseverando que a criança necessita dos jogos e brincadeiras para criar consciência do próprio corpo e o desenvolvimento de coordenação motora e discernimento de sentidos como a lateralidade, exercitar sua criatividade e procurar meios de interagir socialmente.

### 5.2.3 O que é uma Brinquedoteca? Que lugar é esse?

Após terem reaprendido a brincar, jogar e se divertir chegou o momento de incentivar os alunos a saberem como se monta uma Brinquedoteca<sup>115</sup>.

Brinquedoteca = Espaço Lúdico. A palavra “lúdico” significa brincar, incluindo jogos, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, Brinquedoteca é um espaço destinado a ludicidade.

Kishimoto (1993, p. 21) ressalta que o uso do jogo, brincadeiras e brinquedos na educação auxiliam na promoção de inclusão social; aumenta a autoestima; desperta o interesse do aluno; o professor se torna um gerador de situações estimuladoras e eficazes; o aluno desenvolve níveis diferenciados de sua experiência pessoal e social, constrói novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade; o professor constrói uma relação de mediador da aprendizagem.

Comecei lendo um texto de Simiano (2012, p. 04):

Ao chegarmos à sala da Brinquedoteca, deparamo-nos com um configuração física constituída por chão de piso claro, paredes e tetos bran-

---

<sup>115</sup>Brinquedotecas são espaços destinados ao entretenimento e desenvolvimento de crianças por meio de brinquedos e brincadeiras lúdicas com acompanhamento de monitores. No contexto da ludicidade, pode-se dizer que a Brinquedoteca, além de oferecer atividades lúdicas, também influencia definitivamente na formação e desenvolvimento das crianças, sendo um local que representa não só um “depósito ou cantinho” de brinquedos, mas sim, espaço para estimulação e desenvolvimento do ser humano. Para mais detalhes, acesse:

<http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/ideias/como-montar-uma-brinquedoteca,4e287a51b9105410VgnVCM1000003b74010aRCRD>

cos. As paredes são de cimento e em uma delas há quatro janelas grandes... a sala é ampla e colorida. O teto repleto de móveis que se movimentam ao vento e causam uma boa sensação quando por lá estamos. Tentativa de deixar o espaço mais aconchegante, tornando-o mais convidativo. Nas paredes é possível observar um painel com o nome BRINQUEDOTECA, acompanhado de seus colaboradores e a indicação da data de nascimento de cada um deles. Além desse painel, observa-se na extensão de todas as paredes, fotografias, diversos desenhos e pinturas feitos pelas várias crianças que frequentam o espaço (SIMIANO, 2012, p. 04).

Discutimos sobre esse texto, para que serve uma Brinquedoteca e que profissional deve trabalhar nesse ambiente, além de sua organização espacial. Decidimos que na “nossa”<sup>116</sup> brinquedoteca teria oito áreas delimitadas por cantos temáticos:

- Biblioteca;
- Consultório Médico;
- Casa;
- Supermercado;
- Fantasias;
- Artes Plásticas, subdividido em desenho, pintura e modelagem;
- Tocas e Cabanas.

E começamos a desenvolver o nosso projeto (Figura 85). O interessante foi perceber que os alunos, ao saberem que os brinquedos seriam

---

<sup>116</sup>Pensamos em criar brinquedos para uma Brinquedoteca, para serem doados a uma EMEI da Educação Infantil de Vera Cruz-SP.

doados para uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) do município de Vera Cruz-SP, ficaram muito mais motivados.

Fizeram com muito capricho e com uma riqueza de detalhes, cada jogo, continha as normas digitalizadas; fizeram bonecas de pano, roupinhas para a troca; casa de boneca do tamanho de uma criança, com utensílios domésticos; mercearia com máquina registradora (com dinheirinho); fizeram foguetes e espaço; uma cidade com loja, banco (mais dinheirinho); supermercado com sacolinhas retornáveis, biblioteca com doações de centenas de livros de qualidade; uma toca de índio (de tribo brasileira) e uma cabana com luzes coloridas; consultório com acessórios para consulta médica e dentária e resmas de papéis, canetinhas e lápis de cor, tintas guaches e pincéis, só faltou massa de modelar, para o cantinho das artes plásticas.

**FIGURA 85- OS BRINQUEDOS DA NOSSA BRINQUEDOTECA**



**Fonte:** Acervo Pessoal – fotos (2015, 2016)

Por meio dessa atividade prática, os alunos entenderam que o brinquedo, o brincar e/ou jogar, constituem recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e sócio emocional das crianças e que promover um espaço na escola, como uma Brinquedoteca, em que as crianças possam desfrutar para essas atividades.

#### **5.2.4 Sarau como momento de confraternização cultural e aprendizagem**

Como encerramento da disciplina, decidimos juntos, criar um Sarau da Pedagogia, para que eles pudessem aprender a organizar uma atividade para toda escola, com a participação dos professores, alunos, coordenação e colaboradores da escola, como havia sido realizado na Escola de Ensino Fundamental II, como também demonstrei no capítulo anterior (Figura 86).

Juntos decidimos a data em que pudesse privilegiar as duas salas do quarto ano de Pedagogia. Ficou decidido que os grupos organizadores não seriam divididos por sala, mas sim, por afinidade na execução da atividade. Foi escolhido:

- O mestre de cerimônia - responsável pela apresentação do evento;
- O grupo organizador do cerimonial –responsáveis em elaborar o cerimonial que o mestre de cerimônia leu no Sarau;
- O grupo de divulgação –responsáveis em divulgar na faculdade, nas redes sociais, junto aos professores e amigos próximos;
- O grupo das apresentações –responsáveis em captar pessoas na faculdade interessadas em apresentar-se no Sarau (o evento foi estendido

para os outros cursos da Unesp de Marília-SP, mas com organização exclusiva do quarto ano de Pedagogia);

- Decoração – os alunos que tinham habilidades para ajudar na decoração do evento;
- Recepção e apoio – pessoas dispostas a recepcionar o diretor da faculdade, professores e o público geral, acomodá-los e ficarem atentos à alguma solicitação do palco e/ou público;
- Apoio técnico – aqueles com habilidades em tecnologia, passagem de som, iluminação;
- Desmontagem – equipe responsável pela desmontagem e devolução dos acessório e equipamentos.

**FIGURA 86- O SARAU DA PEDAGOGIA**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015, 2016)

O Sarau da Pedagogia foi organizado para os alunos formandos, no ano de 2015 e de 2016. Foram dois eventos que transcorreram com tranquilidade e com total adesão da faculdade.

Por meio desse evento, os alunos puderam perceber quantas pessoas precisam estar envolvidas e que todos podem participar, até aqueles tímidos que não gostam de se destacar; os organizados e detalhistas; os extrovertidos e que têm presença de palco; os “pau-para-toda-obra”, que estão dispostos a fazer força, encaixotar, desencaixotar, os “fera” em tecnologia e som; os bem relacionados e gentis, que sabem receber o público e deixar todos a vontade e os que “topam” qualquer coisa.

Também puderam perceber que para organizar um evento dessa proporção na escola, por exemplo, o importante é envolver toda a comunidade escolar, delegar funções à cada grupo, fazer os alunos entenderem que o evento é feito para eles, e são eles, que decidem quem assistirá, se apenas o público interno da escola, ou se pode abrir para os familiares e amigos; da importância de enaltecer cada função e do prazer de fazê-lo.

Cada sala escolheu uma música que a representasse (como despedida, pois a partir do próximo semestre as turmas foram divididas em aprofundamentos), para juntos cantarem em “capela” no evento (essa parte foi o caos, cada um da sala, achava a música que escolheu mais importante, demorou para chegarem num consenso).

Mas, depois de muita correria e “panos quentes”, tudo ficou lindo, todos choraram de emoção, saudades do que ainda não tinha acabado e orgulho em mostrarem aos pais que eles estavam chegando lá! (muitos são os primeiros a conseguirem um diploma universitário na família).

### 5.3 Metodologia do Trabalho Pedagógico: Arte e movimento

Visando formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão em Educação, e Educação Inclusiva, a atual matriz curricular do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília-SP propõe três núcleos de estudos interligados, conforme apresenta o Projeto Pedagógico (2006, p. 13):

- a) O núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação, para as teorias, conteúdos, metodologias e práticas do ensino e as teorias e práticas de gestão; b) Três núcleos de aprofundamento dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional. O graduando deverá optar por um destes núcleos, que serão oferecidos para duas turmas: uma no matutino e outra no noturno, e ministrados no último semestre do 4º ano. Estudantes já graduados em Pedagogia, sejam ex-alunos da UNESP ou de outras instituições, poderão, caso tenham interesse, pleitear vagas nestes núcleos a título de enriquecimento curricular; c) Núcleo de estudos integradores, constituído por projeto, programa de estudos ou de atividades, a ser elaborado pelos professores e estudantes de cada semestre, em cada uma das turmas, exceto no último semestre do curso. As atividades programadas objetivarão articular a integração das disciplinas do semestre em torno de um eixo temático comum. Essas atividades poderão, inclusive, ter continuidade no semestre seguinte ou mesmo no ano letivo posterior, casos docentes e estudantes julguem pertinente dar continuidade à proposta. Os estudos integradores têm caráter teórico-prático, portanto distintos de aulas, e deverão corresponder a 15 horas da carga horária de cada disciplina de 75 horas, tal como explicitam os planos de ensino.

Mas, para que isso ocorresse, os professores dessa instituição, iniciaram um trabalho de estudo e orientações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 2006, específicas para cada um dos níveis de ensino, por interpretações e particularizações da lei, formalizados em quatro minutas, pareceres, resoluções ou diretrizes lavradas nos âmbitos federal e estadual.

O primeiro impacto da LDBEN sobre os cursos de Pedagogia foi causado pela determinação que a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais da educação básica deveria ser feita em cursos superiores, extinguindo-se gradativamente a Habilitação Específica para o Magistério, modalidade do Ensino Médio, até então responsável pela formação de professores para esses níveis de escolaridade.

Essa determinação continha implicações diretas para o curso de Pedagogia mantido pela FFC de Marília-SP, pois previa a extinção do *locus* prioritário de atuação docente do licenciado neste curso, mais especificamente, a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.

O artigo 64 da LDBEN fixava ainda que "a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino" (BRASIL, 2006, p. 3), orientação que também incidia sobre a organização curricular então em vigor no curso, na medida em que expandia as possibilidades formativas concentradas nas habilitações então existentes (Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional) para os cursos de pós-graduação.

No final de 1999 os Cursos de Pedagogia sofrem outro forte impacto com a promulgação do Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999, que fixava os Cursos Normais Superiores como responsáveis exclusivos pela formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

A comunidade acadêmica posicionou-se contra tal decreto, mobilizando-se por meio de Associações, Instituições e Entidades Científicas, de modo a conseguir alteração no texto legal que retirou dos Cursos Normais Superiores tal exclusividade. A discussão específica sobre os Cursos de Pedagogia transcorreu, ao longo desses anos, primeiramente com os trabalhos da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia do SESu/MEC, que produziu um documento afirmando que o trabalho do pedagogo caracteriza-se pela docência e pelas funções de suporte técnico e explicita uma diretriz resultante de pesquisas em educação que afirmam a importância da docência para a atuação em funções técnicas e o viés prejudicial advindo de especializações precoces que ignoram a experiência docente; adequação às normas legais vigentes, que permitem o exercício de funções técnicas apenas quando precedido de experiência docente e a consideração da realidade efetiva dos cursos de Pedagogia das instituições de ensino públicas paulistas que, há algum tempo, vinham mantendo habilitações para a formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Em maio de 2006, a Resolução CNE/CP nº 1 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia definindo que se aplicam:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, n.p.)

O Artigo n. 10 dessas mesmas Diretrizes extingue as habilitações em cursos de Pedagogia.

Interpretando as referidas Diretrizes, a Pró-Reitoria de Graduação da UNESP - PROGRAD recomendou que todos os Cursos de Pedagogia da universidade adotassem o regime de disciplinas semestrais; a inclusão nos currículos dos componentes denominados fundamentos da educação (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação e Psicologia da Educação) com o mínimo de 120 horas; tratamento conjunto do conteúdo e da metodologia das disciplinas objeto de ensino e adoção de pelo menos um conteúdo relativo à Educação Inclusiva.

Diante desses encaminhamentos, a PROGRAD expediu a Informação n. 55, de 23 de novembro de 2009, dando conta da limitação da Indicação CEE, cujo alcance seria apenas no âmbito do Estado de São Paulo, e manifestando entendimento de que “[...] esforços devem ser canalizados para a implementação de cursos de especialização, já que apenas eles serão aceitos em todo o território nacional e, conseqüentemente, poderão trazer benefícios para os alunos e para o sistema” (PROGRAD, 2009, p. 17). Assim, a organização curricular a ser implantada a partir de 2007, deveria incorporar as orientações legais e a experiência acumulada pelo corpo docente no trabalho de ensino e pesquisa, assumindo no Curso de Pedagogia a formação de Professores para os anos iniciais do Ensino

Fundamental; a formação de professores para a Educação Infantil, a formação de Profissionais para o exercício de funções de apoio escolar (gestão, planejamento e coordenação de sistemas, unidades e experiências educacionais escolares).

A organização curricular que foi proposta resultou, portanto, das determinações legais, da composição e especificidade do corpo docente desse período, da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da análise e reflexão sobre documentação de Políticas Educacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), entre outros, e da bibliografia específica produzida no período.

A partir das decisões tomadas nessas reuniões, o Curso de Pedagogia, passa a proporcionar formação inicial de professores e profissionais da educação e, portanto, não exigindo prática anterior no exercício da profissão, busca contemplar na formação dos alunos situações características ao exercício efetivo da profissão, adotando diferentes modos de realizar tal intento.

Considerando a prática como uma dimensão importante do conhecimento, pretendia-se articular a reflexão e o exercício da atividade profissional investigativa baseada em situações-problema, no desenvolvimento de projetos específicos e em simulações didáticas. Entendia-se que esta articulação não podia prescindir da realidade escolar tal como se apresentava nas unidades escolares, mas, ao mesmo tempo, devia-se propiciar oportunidade para o exercício de situações criativas e inovadoras, fazendo uso de laboratórios didáticos, acervo especializado e outros recursos disponíveis na Universidade.

O curso foi estruturado com um rol de disciplinas obrigatórias que devem ser cumpridas pelo aluno a fim de garantir uma formação geral em Pedagogia, que assegurasse a aquisição dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão em unidades e sistemas escolares.

Compõe (até hoje) o Núcleo de Estudos Básicos, um conjunto de disciplinas consideradas tradicionalmente como fundamentos da educação e um conjunto de disciplinas voltado especificamente para a formação docente que, articulados entre si, possibilitam a preparação para o exercício das funções exigidas no trabalho educativo. As disciplinas obrigatórias componentes do Núcleo de Estudos Básicos são: Filosofia da Educação; História da Educação; Psicologia da Educação; Didática; Sociologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Política Educacional Brasileira; Teoria e Prática do Currículo; Gestão Educacional; Coordenação Pedagógica; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Alfabetização; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Ciências; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História e Geografia; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática; Linguagens em Educação; Educação Infantil e Pedagogias da Infância, além das diferentes modalidades de Estágio Curricular Supervisionado. Compondo o Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos estão as disciplinas: Ação Pedagógica Integrada; Sócio Antropologia, Cultura e Escola; Educação Especial; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia para Crianças; Desenvolvimento de Identidade e Escolarização; Desenvolvimento e Educação Infantil e três disciplinas optativas de livre escolha do aluno. O Núcleo de Estudos Integradores é composto por inúmeras atividades acadêmico-científicas originárias de projetos de pesquisa e/ou extensão, eventos regulares, Programa de Iniciação Científica, Grupo PET.

Partindo do pressuposto dos objetivos específicos previstos para a formação do futuro pedagogo estão referenciados no Art. 5 da Diretriz Curricular Nacional (BRASIL, 2006, p. 11), especialmente no inciso seis:

VI. Ensinar Língua Portuguesa Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006, p. 11)

Evidencia-se, uma verdadeira fusão de objetivos traçados em âmbito local – com clara pretensão de manter a estrutura original do curso, especialmente, no que concerne às disciplinas que vinham sendo oferecidas – e de objetivos delineados em âmbito federal, com a intenção de adequar o currículo às normas legais e garantir o reconhecimento do curso pelas instituições superiores.

Os chamados “núcleos aprofundamentos” (Veja Quadro 4), núcleo onde a disciplina que ministrei: “Metodologia do Trabalho Pedagógico: Arte e movimento” seguiram a mesma lógica representando a clara manutenção das habilidades divididas em três áreas: Educação Infantil, Educação Especial e Gestão Educacional.

**QUADRO 4- DISCIPLINAS DO APROFUNDAMENTO DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA FFC DA UNESP DE MARÍLIA-SP**

<b>APROFUNDAMENTOS</b>	
<b>2º Semestre</b>	
<b>Educação Infantil</b>	<b>300 horas</b>
Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos;	60 horas
Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos	60 horas
Construção do Símbolo na Infância	30 horas
Desenvolvimento Moral na Criança	30 horas
Psicogênese do Conhecimento	60 horas
Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: Arte e Movimento	60 horas
<b>Educação Especial</b>	<b>300 horas</b>
Desenvolvimento e Aprendizagem: Especificidades das Pessoas com Deficiências	90 horas
Comunicação e Sinalização Diferenciadas na Educação Especial	90 horas
Recursos e Estratégias Didáticas na Educação Especial	60 horas
Sexualidade e Deficiência	30 horas
Linguística Aplicada à Educação Especial	30 horas
<b>Gestão em Educação</b>	<b>300 horas</b>
Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares	60 horas
Políticas Públicas em Educação	60 horas
Educação Comparada	60 horas
Tópicos Especiais em Gestão Educacional	60 horas
Planejamento e Avaliação na Perspectiva da Orientação Educacional	60 horas
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	105 horas
	<b>Total de horas 3360 horas</b>

**Fonte:** Penitente (2012, p. 85).

Com relação às disciplinas, optou-se pelo oferecimento de “aprofundamento” como forma de aprofundamento de estudos.

Podemos dizer que, de forma específica, o aprofundamento da Educação Infantil, está entre as áreas de formações definidas que visam o educar e o cuidar e as suas práticas pedagógicas são ações que requerem sistematização, acompanhamento e avaliação, tendo em vista a constante necessidade de reestruturação de suas ações, sejam com bebês ou com crianças maiores atendidas na Educação Infantil.

Acatando essas áreas do aprofundamento, percebe-se que as práticas educativas contempladas, priorizam concepções teóricas e metodológicas de acordo com as quais alicerça trabalho cotidiano junto às crianças da Educação Infantil, e a Arte potencializa um trabalho lúdico, fato este que integra a essas áreas, pois uma complementa a outra, mesmo se tratando de abordagens diferentes, e talvez, exatamente por isso.

Iniciei a segunda disciplina na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília-SP, no segundo semestre de 2015, com a disciplina “Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: arte e movimento”, disciplina oferecida no aprofundamento do 4º ano de Pedagogia, conforme quadro abaixo.

**QUADRO 5- PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA “METODOLOGIA E PRÁTICA DO TRABALHO PEDAGÓGICO: ARTE E MOVIMENTO” DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DA UNESP DE MARÍLIA-SP**

<b>FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – UNESP DE MARÍLIA-SP</b>	
<b>Curso: Pedagogia</b>	<b>Ano: a partir de 2008</b>
<b>Departamento Responsável: DIDÁTICA</b>	
<b>JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS</b>	
<b>4º ANO</b>	<b>SEMESTRAL</b>
<b>OBJETIVOS: (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos que norteiam a prática de atividades lúdicas na educação;</li> <li>- Conhecer os princípios e pressupostos que justificam a utilização de atividades lúdicas nas práticas educativas;</li> <li>- Conhecer as tendências do trabalho pedagógico de jogos e brincadeiras no contexto educacional;</li> <li>- Planejar, executar e avaliar programas de atividades lúdicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.</li> </ul>	
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conceitos, fundamentos e história das atividades lúdicas: jogos, brinquedos e brincadeiras;</li> <li>2- O papel dos jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento infantil;</li> <li>3- O jogo e a brincadeira em diferentes perspectivas teóricas;</li> <li>4- Atividades lúdicas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e interdisciplinaridade;</li> <li>5- Cultura lúdica popular tradicional;</li> <li>6- Brinquedoteca: a construção do espaço do brincar em diferentes contextos;</li> <li>7- Planejamento e elaboração de um Plano de trabalho de Jogos e Atividades Lúdicas no contexto educacional;</li> <li>8- Questões culturais das atividades lúdicas na sociedade contemporânea.</li> </ol>	
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo e elaboração de textos;</li> <li>- Investigação e experimentação de materiais pedagógicos convencionais e alternativos para atividades lúdicas;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.</li> </ul>	
<b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b>	
<p>ARIÈS, Philippe. <b>História Social da Criança e da Família</b>. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978. BENJAMIN, Walter. <b>Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação</b>. São Paulo, Summus, 1984.</p> <p>BETTELHEIM, Bruno. <b>Uma vida para seu filho</b> - Pais bons o bastante. Rio de Janeiro. Campus, 1988. BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C.L. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, E. (Coord.). <b>Psicologia do brinquedo</b>. São Paulo, Nova Estrela/EDUSP, 1986.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</b>. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.</p> <p>BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2001. In: BROUGÈRE, G. <b>Jogo e educação</b>. Porto Alegre; Artmed.</p> <p>CHATEAU, J. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987. FRIEDMAN A et alii. <b>O Direito de Brincar</b> – a Brinquedoteca. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.</p> <p>HUIZINGA, Johan. <b>Homo ludens: O jogo como elemento da cultura</b>. São Paulo, Perspectiva, 1990. 2.ed.</p> <p>. KAMIL, C. e DEVRIES, R. <b>Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget</b>. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991</p> <p>. KISHIMOTO, T. <b>O jogo e a educação infantil</b>. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. KISHIMOTO, T. <b>Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação</b>. São Paulo; Cortez, 2001.</p> <p>LIMA, J. M. <b>Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo</b>. Marília. UNESP. Dissertação de Mestrado. 1995.</p> <p>WEISS, L. <b>Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata</b>. São Paulo: Scipione, 1993. WINNICOTT, D. <b>O brincar e a realidade</b>. Rio de Janeiro: Imago, 1975.</p>	
<b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A participação dos alunos nos diferentes trabalhos propostos;</li> <li>- Organização e apresentação de seminários;</li> <li>- Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado;</li> <li>- Estudos e elaboração de textos solicitados;</li> <li>- Participação em oficinas de jogos e atividades lúdicas;</li> <li>- Avaliação contínua e final do curso.</li> </ul>	
<b>EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)</b>	
<p>O curso pretende discutir os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos dos jogos e atividades lúdicas, garantindo ao educador condições de analisar, elaborar e executar um programa de jogos e atividades lúdicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, enfatizando a importância do lúdico no processo de formação do educando e a necessária inter-relação entre essa área de trabalho e as demais.</p>	

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora e baseado no Plano de Ensino da disciplina na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp de Marília-SP

O objetivo da disciplina vem ao encontro do que acredito ser essencial para a formação dos alunos até o término da disciplina.

Com relação aos conteúdos programáticos, priorizei os sete primeiros conteúdos realizando uma dinâmica diferente na temática sobre a linguagem teatral e o movimento.

Nós, eu e a professora Elieuzza Aparecida de Lima, que ministra as disciplinas: “Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos” e “Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos”, organizamos uma apresentação teatral para o final da disciplina, para que os alunos apresentassem as caixas que contam histórias da professora Elieuzza e Teatros de Fantoche, Dedoche, de Sombras e Marionetes.

Quanto a Metodologia de Ensino, segui todos os passos solicitados no Plano de Ensino, centrando maior atenção às “Oficinas e vivências nas linguagens da Arte” em lugar dos “Seminários”, como forma de integrar os aspectos teóricos com as aplicações práticas.

Acrescentei às avaliações a atividade teatral.

Para crianças pequenas, o fazer e a apreciação em cada uma das linguagens artísticas devem estar ligados a atividades criativas e lúdicas. Elas se expressam e ao mesmo tempo desenvolvem suas potencialidades estéticas, observando e contatando o mundo ao seu redor, experimentando ludicamente as formas e diversos materiais artísticos.

Quando pequenas, o tempo dedicado às atividades do fazer artístico, apesar de ainda escasso, é prazeroso: amassar e modelar barro, pintar com os dedos ou pincel, rasgar, cortar e colar papéis, produzir sons com

instrumentos do cotidiano ou musical, cantar e dançar pequenas canções, dramatizar historinhas com objetos, fantoches, bonecos etc.

Na pequena infância, sobretudo até os 3 anos, o corpo em movimento constitui a matriz básica em que se desenvolvem as significações do aprender, devido ao fato de que a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

Laban (1978) ressalta que, na infância, o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa quando está realizando a ação e isso faz com que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil.

A escola da infância ao propiciar um meio favorável ao desenvolvimento infantil nos seus diversos domínios – a afetividade, a cognição e o movimento – promove a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes linguagens: oral, corporal, musical, gráfico-pictórica e plástica. Ao mesmo tempo, oferece condições para o desenvolvimento na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Ressalto que, também no ensino da Arte, a metodologia é, portanto, fruto de escolhas pessoais e profissionais do professor, quanto aos conteúdos acadêmicos, que são contextualizados e organizados para que o aluno possa fazer, sentir, apreciar e refletir sobre arte.

Aos formadores de professores do ciclo básico cabe instruir que Arte apresenta-se como uma das possibilidades para o desenvolvimento do “ser” e o “pertencer”.

Para isso, ao contextualizá-los quanto a importância das linguagens artísticas na educação, além de apresentar os seus principais períodos artísticos, as várias formas de linguagens artísticas, apresentei também um vídeo de arte performática, de Marina Abramovic.<sup>117</sup>

O vídeo causa um impacto forte no espectador, tendo como linguagem o silêncio. Isso tocou muito os alunos.

Propus que todos fizessem um vídeo curto apresentando as suas identidades culturais. Escolhessem uma arte que os representasse: música, dança, fotografia, filme, livro sobre de jogos, brincadeiras, pessoas, lugares, cheiros, lembranças que os representavam na infância. Nunca chorei tanto!<sup>118</sup>

Cada aluno mostrou de forma emocionada o que o representava, como um desabafo. Foram histórias tristes de abuso sexual, de abandono, de gravidez na adolescência, de drogas, de uma aluna ser criada num prostíbulo (ofício da mãe) e hoje ser evangélica e criar suas filhas dignamente, de aluno perder sua única filha, enfim, foi como se todos se conhecessem a partir daquele momento. Também fiz a minha representação, apresentando a minha família, inclusive o bebê que perdi sem ter conhecido, por

---

<sup>117</sup> Marina Abramovicé uma artista performativa que iniciou sua carreira no início dos anos 70 e manteve-se em atividade desde então. Seu trabalho explora as relações entre o artista e a platéia, os limites do corpo e as possibilidades da mente. Nascida na Iugoslávia, Abramovic teve uma infância bem difícil, com pais comunistas e heróis de guerra (Segunda Guerra Mundial) e pouco afeto maternal. Formada e pós-graduada em Belas Artes, suas performances começaram nos anos 70. Em 2010 foi realizada uma exposição no MOMA, Museu de Arte Moderna de NY, que ocupou todos os seus seis andares com a retrospectiva da carreira da artista. Foi lá que sua apresentação mais marcante aconteceu: ela ficou durante os três meses de exposição disponível ao público – quem quisesse chegava e ficava o quanto quiser sentado olhando para Marina (ela passou mais de 700 horas sentada numa cadeira sem se mexer) – intitulada O Artista Está Presente. Veja o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0IjCp4>

<sup>118</sup>Preferi não fotografar este momento, por se tratar de um momento intenso e pessoal de cada aluno.

meio de contos de Clarice Lispector, como o conto intitulado: “Dia das mães”. Eu me senti parte daquelas pessoas e elas passaram a fazer parte de mim. Começamos a disciplina de fato depois daquele momento.

A ideia era apresentar as diferentes linguagens ou expressões artísticas (plástica, sonora, sinestésica, dramática, literária); os diferentes diálogos (tônico, corporal, pelo olhar, gestual, sonoro, plástico), e os diferentes jogos e brincadeiras que a arte possibilita, mostrando aos educandos um espaço em potencial de liberdade, ou de expressão de liberdade, expressão do sentir, do criar, do ser, do estar, do pertencer, do agir, do compartilhar.

Tudo que propus foi por creditar ser fundamental saber o que os alunos aprendem quando trabalham com artes, porque é esse conhecimento que confere segurança e excelência ao trabalho do professor. Além disso, creio que os futuros professores necessitam conhecer-se, saber o que os representam culturalmente para, a partir de então, entenderem quais as suas contribuições no desenvolvimento cultural dos alunos.

Com base na Abordagem Triangular de Barbosa (2010), abordagem essa que enfoca a articulação da criação artística com a leitura de impressões e a contextualização, numa abordagem multicultural com produções de diversas culturas, busquei conhecer as especificidades e as limitações das linguagens artísticas dos meus alunos, e propus que eles verbalizassem esse conhecimento ou falta dele, para a partir daí, entender as linguagens artísticas, a cultura que os cerca.

Como afirma Barbosa (2012, p. 99), “[...] a Arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual”. Além da criação, interessa, também, compreender, ler e contextualizar o que se fez e o que

outras pessoas fizeram para entender a Arte como área do conhecimento e a visualidade em que estamos inseridos.

A partir dessa aula, mostrei que valorizar a identidade de cada criança também exige reflexão sobre sua identificação e como construí-la. Apresentei nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil como esse desafio é apresentado.

Apresentei pesquisadores da área da Educação Infantil como Cerisara (2002); Kishimoto (2002) e Kramer (1994), e como tais pesquisadores têm sinalizado sobre a necessidade de construção de um trabalho que contemple as especificidades e diversidades culturais das crianças, sem que haja a proclamação de um modelo único e verdadeiro, fato esse que embora presente e possível à luz dos PCNs e RCNEIs, estão nesses documentos materializados discursivamente de maneira que leve os professores a compreenderem que é necessário o oferecimento de práticas em redes, ou seja, de forma homogeneizante, e não privilegiando aspectos da cultura local.

Depois da dinâmica de identidade cultural, ficou mais fácil para todos compreenderem e acreditarem que o que está dado legalmente necessita de uma releitura à luz da elaboração de uma proposta pedagógica em comunidades escolares da qual farão parte.

Sejam quais forem as discussões ou reflexões na área, em todas elas haverá, fatalmente implícita ou explicitamente, uma tomada de posição teórica ou regimental, como afirmam Ferraz e Fusari (1993): em “Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições”, em que abrem discussões importantes para a ampliação e visão da Arte na formação de professores na Educação Infantil e Fundamental I.

Segundo as considerações dessas autoras, de forma geral, para crianças pequenas, o fazer e a apreciação em cada uma das linguagens artísticas devem estar ligados a atividades criativas e lúdicas.

Com base nessas assertivas e por entender que as crianças se expressam ao mesmo tempo em que desenvolvem suas potencialidades estéticas, observando e tateando o mundo ao seu redor, propus aos alunos que fizéssemos como encerramento da disciplina, um *pic-nic*, apresentando aos demais alunos de Pedagogia, as caixas que contam histórias desenvolvidas nas disciplinas: “Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 0 a 3 anos” e “Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com Crianças de 4 a 5 anos”, ministradas pela professora Elieuzza Aparecida de Lima, juntamente com os Teatros de Sombras, Fantoches e Marionetes (Figura 87), elaborados nas nossas aulas.

**FIGURA 87- APRESENTAÇÃO DAS CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS E TEATROS DE SOMBRAS, FANTOCHES E MARIONETES**



**Fonte:** Acervo pessoal – fotos (2015)

Essa experiência mais uma vez se mostrou rica em conhecimentos e emoções. Senti que todos se empenharam em ser o mais criativo possível,

em aproveitar ao máximo da minha experiência de contar histórias e dramatizá-las juntos com as crianças, em trazer humor em suas apresentações, buscando encantar o público espectador.

Muitas foram as alegrias de compartilhar saberes e reflexões com os professores em formação, mas houve também os desacertos, como a dinâmica “O silêncio da Música”, por exemplo, em que houve um embate entre as minhas altas expectativas na execução da atividade e o cansaço de final de semestre e a apatia dos alunos em não se envolverem de forma intensa na atividade solicitada.

O que poderia ter sido um choque de ideias e posições, acabou sendo mais um momento de reflexão muito significativo, onde as partes entenderam que se excederam e que há momentos em sala de aula, em que o professor, dotado de liberdade tal, adota uma postura ditatorial perante os alunos, e os alunos, por sua vez, se recolhem ao invés de demonstrarem o seu descontentamento.

Juntos, percebemos que tal postura tem acarretado bastantes desvios no processo de aprendizagem, retirando dos alunos a motivação para participarem das aulas, e, sobretudo, impossibilitando-lhes a formação humana, traduzida no saber, pensar, no aprender a aprender e na construção e reconstrução do conhecimento. Segundo Leite e Löhr (2012, p. 575):

A responsabilidade do professor na condução do aprendizado dos alunos exige habilidades para o manejo de situações em que o diferente se faz presente. Requer habilidade para encontrar alternativas e solucionar problemas do dia a dia, o que pode ocasionar desgaste emocional e levar ao estresse. Isso pode ser decorrente da falta de instrumentalização

para o manejo de conflito em sala de aula, chegando ao ponto do surgimento da síndrome de *burnout*<sup>119</sup>. Porém se diante do conflito, o professor souber administrá-lo de forma clara e objetiva, o que se espera do processo de discussão, como alternativa de crescimento, soluções construtivas podem emergir (LEIT; LÖHR, 2012, p. 575).

Consideramos, juntos, que a partir deste momento de conflito, o professor precisa se despir de suas vestes ditatoriais e adotar um verdadeiro compromisso com a educação, passando a ter a função de parceiro mais experiente quanto ao conhecimento, substituindo a rigidez pela maleabilidade, que possibilita uma maior interação, fazendo-nos aceitar o erro como uma condição normal no processo de aprendizagem.

Usamos o problema inicial como ponto de partida para discussões ricas sobre um olhar plural, mais abrangente, onde o professor se veja como alguém que tem uma maior experiência no trilhar os caminhos do saber, porém, com olhar sempre atento às especificidades individuais, aos múltiplos saberes e a maneira como estas aflorarão à medida que forem desafiados a pensar, a problematizar e a buscar respostas próprias com argumentos fundamentados; esse olhar possibilita ao professor o estar atento às mudanças de humores dos alunos e buscar novas formas de ofertar as atividades, garantindo a substituição de velhos por novos paradigmas no processo de ensino e de aprendizagem.

---

<sup>119</sup> Segundo as autoras: Trata-se de uma síndrome, resultante da pressão emocional, relacionada ao trabalho. Advém de uma expressão no idioma inglês referindo-se à exaustão de energia, provocada pela tentativa de superar as pressões geradas no ambiente de trabalho, levando ao desgaste crônico, caracterizando um processo de esgotamento que leva à perda de motivação e desinteresse pelo trabalho (SARRIERA, J. C.; CÂMARA, S. G. Pesquisa e intervenção junto a adolescentes: experiências que ensinam. In: RABELO, L. (Org.). **Pesquisa e intervenção na infância e na juventude**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2008. p. 100-118.

Foi essa tomada de postura desta pesquisadora, ao encontrar-se com as bases teóricas que ressignificaram a sua atuação como professora em Arte e nas disciplinas de Arte. Quiçá, também na história da disciplina Arte no Brasil, vivências e seus relatos referentes à tomada de posturas mais atinadas com as necessidades sociais possam também ser ressignificadas.

Enfim, sinto no meu caminhar, que muito falta para eu aprender a ser a educadora que quero ser, mas sigo a peregrinação do ser arte/educadora, na cadência poética de Sater e Teixeira:

*Ando devagar porque já tive pressa  
Levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe?  
Só levo a certeza de que muito pouco eu sei  
Ou nada sei.*

*Conhecer as manhas e as manhãs,  
O sabor das massas e das maçãs,  
É preciso amor pra poder pulsar,  
É preciso paz pra poder sorrir,  
É preciso a chuva para florir*  
(Almir Sater e Renato Teixeira, 1991)



## **Aspectos Para Uma (IN) Conclusão**

Como (in)conclusões de uma trajetória que segue apesar de todos os erros e acertos, fruto de vivências de uma arte/educadora que se apresenta como objeto da pesquisa que por ora se conclui, mas que segue inconclusa, pretendo retomar, de maneira sintética, os principais argumentos utilizados na investigação para responder aos objetivos de pesquisa. Ainda, apresento resultados das reflexões sobre as potencialidades e limites da autobiografia para a História da Disciplina Arte no Brasil, os quais pude compreender em minha pesquisa e neste livro.

Como mencionado na introdução, da compreensão que minha experiência pessoal por tornar-se arte/educadora possui aspectos comuns à história de formação de outro(a)s profissionais da área, aspectos esses presentes na história desse ensino, surgiu-me como problema central para propor a pesquisa desenvolvida o seguinte: em que medida a minha experiência de tornar-se arte/educadora contribui para se compreender o ensino de Arte no Brasil?

Para responder a esse problema a hipótese norteadora das investigações foi a de que meu relato autobiográfico contribui para a compreensão do ensino de Arte no Brasil.

Portanto, a pesquisa desenvolvida teve como objetivo principal, analisar e interpretar aspectos da vida e formação desta arte/educadora por meio da sua autobiografia, para uma história da disciplina Arte no Brasil.

Compreendi que para atingir tal objetivo geral, seria necessário buscar responder aos seguintes questionamentos:

- Quais as relações das possibilidades históricas e culturais de momentos específicos da disciplina Arte com a constituição do meu núcleo familiar, das quais teria ou não resultado as oportunidades significativas de contato desta pesquisadora com a Arte?
- Quais foram essas possibilidades, das quais decorreram as minhas experiências de vida e formação pessoal e como arte/educadora?
- Quais as perspectivas práticas, teóricas e históricas para o ensino da Arte, como disciplina escolar e para a formação de professores?

Para tanto, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar momentos da história familiar, os quais parecem se entrecruzar com momentos históricos sociais e educacionais do Brasil;
- ✓ Identificar e analisar momentos da história de vida e formação desta pesquisadora, desde o que atualmente conhecemos como Educação Infantil, mediado por professores que reconheçam a importância do ato criativo da criança;
- ✓ Oferecer possibilidades de vislumbrar espaço escolar e da disciplina Arte como ação cultural;
- ✓ Apresentar aspectos teóricos sobre a formação do arte/educador;
- ✓ Favorecer cruzamentos temáticos acerca da docência, memória e disciplina, com base no enraizamento de uma busca pessoal de alternativas para melhorar a atuação docente;

- ✓ Contribuir com aspectos teóricos e práticos de se trabalhar e de conceber a disciplina Arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II, portanto, contribuir com a formação de professores, que atuem nesses níveis de ensino.

Nesse sentido, o fio condutor para a elaboração dos cinco capítulos deste livro foi a recuperação dos aspectos da trajetória de uma arte/educadora e a de seus familiares que se alinham aos desafios que a disciplina Arte sofreu e vem sofrendo, do início do século XX, mais especificamente nos anos de 1920, até os dias atuais.

No capítulo 1, retomei aspectos do período de formação educacional de meus avós e seus irmãos, iniciado nos anos de 1920, aspectos que me levaram a retomar um momento em que a escola era vista não apenas como um espaço de aprendizagem, mas uma forma de ascensão social por meio da educação, visto que meus familiares foram influenciados por essa busca de formação cultural e de saberes libertários. Nesse contexto, a Arte era subsumida no contexto educacional, não tendo um espaço específico de seu uso e aplicação. Ainda nesse capítulo, retomei aspectos do contexto educacional dos meus familiares dos anos 1950, período marcado por uma educação da moral (especialmente nas escolas confessionais), em que os meus tios e pais foram educados. Nesse momento, encontrei-me com um ensino de Arte que servia para ensinar as moças o cuidado de uma casa e da família (também aprendiam a bordar, costurar etc.), e os rapazes eram instruídos também na prática das boas maneiras, além do manuseio da madeira, serrote, martelo para a confecção de objetos como no exercício das virtudes e do civismo pelo conhecimento dos grandes homens e na apreciação dos seus feitos e nos cantos dos hinos (Canto Orfeônico). Tratou-se de um período em que o ensino de Arte não estava a cargo de uma disciplina com a rubrica “Arte”.

No capítulo 2, como mencionado, apresentei aspectos de minha trajetória de escolarização, desde os anos de 1970 e 1980, para recuperação das especificidades que o mundo da cultura, portanto da arte pôde me possibilitar, desde o então jardim da infância. Identifiquei em meu próprio percurso os aspectos do modelo educacional tecnicista, período que coincide com o momento em que Arte foi implantada como disciplina obrigatória nos currículos das escolas brasileiras, com imperfeições e baseada na rigidez acadêmica da época. Nesse momento a Arte exigia do aluno do 1º e 2º grau (denominação da época), um rigor e perfeição da produção artística, tratando a criança/jovem como um adulto em miniatura e relevando as produções artísticas dos alunos apenas à comemoração de eventos e datas cívicas. Em contrapartida, apesar de na Educação Infantil a Arte não ser aplicada como disciplina, os seus professores polivalentes usavam as suas linguagens para ofertarem conhecimentos aos seus alunos de uma forma mais estimulante, como pude vivenciar no Jardim da Infância “Monteiro Lobato”. E, então, que ao iniciar meus relatos, narrando aspectos da minha trajetória no jardim da infância, pude perceber que se tratou de um período histórico em que um ensino com as especificidades da cultura, portanto da Arte, era possível apenas distante dos limites impostos pelas disciplinas escolares, no âmbito das salas de aulas, também organizadas em tempos distintos. Assim, finalizo o capítulo 2, narrando minhas experiências de minhas buscas pessoais para a recuperação das especificidades que o mundo da cultura e da arte possibilita em uma biblioteca escolar, espaço e momento em que me assumo como bibliotecária escolar e busquei fazer desse espaço um laboratório para cultura e arte na escola. Nesse momento de minha trajetória o que analiso da disciplina Arte é, justamente, as poucas possibilidades que a Arte vislumbra, historicamente, como disciplina para proporcionar cultura aos alunos no ambiente escolar.

No capítulo 3, já nos anos 2000, apresentei aspectos de minha trajetória para a legitimação e constituição da minha identidade, trajetória em que busco reconhecimento ora como professora de Arte, ora como arte/educadora, mas, inevitavelmente, como profissional que necessita de uma formação prática e teórica sólidas. Nesse sentido, apresento aspectos de uma trajetória trilhada por meio de percurso acadêmico-científico, em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, em busca de respaldo teórico e prático, para uma atuação docente na disciplina Arte no Ensino Fundamental, onde atuo atualmente, como ação cultural, no sentido atribuído por Barbosa (2012). Nesse capítulo, reconheço aspectos de minha trajetória no ensino de Arte, aspectos esses pautados em dado quadro teórico formativo do meu saber professoral, que encontrou, em certa medida, correspondência na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s/Arte, documento esse que norteia a prática pedagógica da disciplina Arte no Brasil.

Essa proposta apresentada nos PCN’s/Arte, juntamente com o conhecimento da Abordagem Triangular de Barbosa (2010), a qual explicitarei ao final do capítulo 3, foi de suma importância na compreensão das atividades que priorizei para o ensino de Arte no Fundamental I, as quais relatei no capítulo 4.

Nesse mesmo sentido, no capítulo 5 apresentarei experiências e experimentos da Arte na formação de professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, no curso de Pedagogia da Unesp de Marília-SP, também nos moldes de Barbosa (2012) e, também, a fim de se perspectivar outras possibilidades para uma história do ensino da Arte também nesses níveis de ensino, em que, via de regra, ainda não há um arte/educador para a disciplina Arte.

Por todo o exposto nos capítulos, observo que a minha busca pessoal para me constituir educanda, educadora e arte/educadora, encontra eco em momentos históricos da disciplina Arte no Brasil, sobretudo a partir de 1980 até os dias atuais que foram e ainda são anos em que tal disciplina buscou e busca a sua identidade, reestruturando-se na educação e ressignificando suas metodologias por meio de pesquisadores como Barbosa (2003) e outros tantos da área.

A trajetória que ora apresentei traz impulsionou-me a buscar perspectivas para a existência da Arte, como disciplina, em todas as suas possibilidades, por meio das fundamentações teóricas e por meio da prática, em que acreditei que a solução para os meus embates e circunspecções em como auxiliar na construção de melhorias para o ensino da área fosse o processo formativo em nível de pós-graduação, estudos esses que trouxeram conhecimentos e reflexões que balizaram o meu processo educativo, marcado por exercícios de teorizações sobre arte, educação e arte/educação, o uso de técnicas e materiais e sobre caminhos para concretizá-los.

Por isso, considero essencial à atuação do professor uma boa formação inicial em curso de Pedagogia e, para a atuação do arte/educador, uma boa formação inicial em curso de licenciatura em Arte. O que emerge dos meus relatos pode parecer ser a ideia de que a ausência de tais formações pode ser superadas por meio do que hoje conhecemos como “notório saber”. No entanto, ressalto que muitas das inconsistências teóricas apresentadas em algumas análises realizadas são resultantes dessas carências formativas, às quais não teriam como ser camufladas em meus relatos autobiográficos; caso contrário, aqui não estariam aspectos de minha autobiografia. E, são essas mesmas inconsistências teóricas presentes também na história do ensino de Arte no Brasil, talvez em virtude também de processos

formativos vivenciados de maneira semelhante por outros professores e professoras da disciplina Arte.

Nos capítulos da pesquisa que se materializou neste livro, explicitarei as aprendizagens realizadas, reconhecendo os meus processos formativos, sobretudo, a partir de referenciais teóricos e vivências que me constituíram pessoa, filha, mãe, educanda, educadora, professora e arte/educadora (LARROSA, 2004), a fim de refletir sobre como tal processo pode contribuir de modo propositivo para histórias da disciplina Arte na escola.

Busquei recuperar aspectos da minha vida e a de meus familiares que foram interpretados à luz de estudos bibliográficos sobre aspectos históricos sociais e educacionais da Arte no Brasil. Para isso, recuperei aspectos das memórias e reflexões não apenas minhas como educanda e educadora de Arte, mas também as reflexões, lembranças e vivências dos músicos, poetas e artistas que compõem de forma artística, porque não dizer a memória de uma cultura escolar e os sentimentos e as opiniões que elas representam nas nossas reminiscências.

Trouxe como fonte de pesquisa as fotografias e imagens que comprovam as minhas lembranças e vivências, como forma de documentar a minha existência e a dos meus familiares em sociedade, fontes essas que buscaram identificar momentos meus e de meus familiares que entrecruzaram com transformações culturais, sociais e educacionais do Brasil.

Por todo exposto, pude ponderar que o ensino de Arte nas escolas do Brasil ainda não ganhou o *status* da Arte; creio que isso se deve ao fato de ele estar em uma disciplina - estar limitado a horários, a normas de ensino, a um enquadramento que a Arte, a cultura não consegue se limitar a esse espaço tão rígido e circunscrito; ao me defrontar com a História da

Disciplina de Arte, pode constatar, que a disciplina Arte está atrelada a amarras que não condiz com as expressões e atuações artísticas;

Tal ponderação foi possível à luz de Barbosa (1991) e sua teoria Abordagem Triangular, que se estrutura sob três eixos norteadores de ensinamento – o fazer, ler e contextualizar, definidos da seguinte forma: O “fazer” artístico refere-se ao produzir; o “ler” é a percepção, apreciação, decodificação, interpretação, fruição de Arte e do universo a ela relacionado; e, o “contextualizar” é a ação de apreciar e refere-se à análise da produção artística individual e do outro, interpretando segundo seus conhecimentos preconcebidos.

A concepção da Abordagem Triangular, na qual subsidiei minhas reflexões e escolhas teórico-pedagógicas no ensino de Arte, é alicerçada no desenvolvimento pleno da pessoa, na qualificação de suas relações com os outros e com o mundo, num posicionamento criativo, crítico e ativo na vida. Além disso, requer proporcionar aos educandos situações de aprendizagem para que eles se conscientizem da necessidade de atuar no mundo, para além do benefício próprio e em favor de um coletivo, considerar as benesses da vida, e acionar o poder presente na sabedoria individual e na diversidade do coletivo.

O contexto contemporâneo educacional nos leva à necessidade de trabalhar na educação, sobretudo, com a dimensão da compreensão do mundo em uma perspectiva altruísta, pois as realidades estão cada vez mais interligadas e os educandos precisam desenvolver essa percepção e consequente visão de mundo, pois os desafios que estamos sendo chamados somente serão transpostos por meio do engajamento coletivo que se inicia pela vontade e ação de cada indivíduo.

Assim, na pesquisa desenvolvida, reconheço tal potencialidade da autobiografia para os estudos históricos, quando busco a minha própria para uma disciplina Arte no Brasil. Trata-se de buscar ler o fato, o fenômeno, do seu interior. Esse aspecto traz a vitalidade para a análise histórica que se quer preche de significados para perspectivar a mudança histórica. Defendo, portanto, a tese de que os relatos autobiográficos desta pesquisadora, embora se apresentem inicialmente como a descrição subjetiva de uma trajetória pessoal, ultrapassa os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilham experiências semelhantes e neste sentido, o trabalho com memória autobiográfica pode significar uma contribuição importante para a história do ensino. No caso da pesquisa desenvolvida, significa uma contribuição para a história de Arte do Brasil.

Durante as várias etapas da pesquisa e durante a escrita deste livro, o que ficou ressaltado foram também limites da autobiografia como metodologia para a História, para a História da Educação e das Disciplinas Escolares. Convivi com a dificuldade de, como sujeito da história que se narra, não se colocar no centro dos relatos, caracterizando o texto que se quer histórico mais como de caráter memorialístico. Assim, percebi, ao final, que havia outra tese a ser escrita, agora a meio caminho entre o gênero memorialista e o relato histórico.

Mas, estava escrita aquilo que considero uma possibilidade para uma compreensão de aspectos da história da disciplina Arte no Brasil.

Como síntese da síntese do conteúdo do livro, trago o poema “O que viveu por meia hora”, de Carlos Drummond de Andrade, ao seu filho Carlos Flávio que nasceu no dia 21 de março de 1927, às 4h15 e faleceu no dia 21 de março às 4h45,

## O que Viveu Meia Hora\*

Nascer para não viver  
só para ocupar  
estrito espaço numerado  
ao sol-e-chuva  
que meticulosamente vai delindo  
o número  
enquanto o nome vai-se autocorroendo  
na terra, nos arquivos  
na mente volúvel ou cansada  
até que um dia  
trilhões de milênios antes do juízo final  
não reste em qualquer átomo  
nada de uma hipótese de existência  
(Carlos Drummond de Andrade).

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna. Barreto. (Org.) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Maria Christina Barbosa. A ação cultural do bibliotecário: grandezas de um papel e limitações da prática. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 20, n. 1-4, p. 31-38, jan./dez. 1987. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002137&dd1=0e78e> Acesso em: 16 dez. 2012.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e Práticas Artísticas na Escola. *In*: FERREIRA, Sueli (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2012, p. 11-38.

ALVES, Rubem. **Por uma educação mais romântica**. Campinas: Papyrus, 2002.

AMABILE, Teresa M. **Criativity in context**. New York: Westview Press, 1996.

ARRIAGA, Imanol Aguirre. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a fidelidade a um ideário e a “Incessante busca de mudança”. *In*: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempo**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Tempos de escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **José**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **Ver depois de olhar:** a formação do olhar dos professores para os desenhos de crianças. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da arte/educação. *In:* BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Movimento Escolinhas de Arte: em cena Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. **Dissertação** (Programa de Pós-Graduação em Arte – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo). São Paulo, 2001.

BACARIN, Lígia Maria Bueno; NOMA, Amélia Kimiko. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. **Anais.... SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH).** 23. Londrina, 2005.

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projetos de ação e planificação.** Porto: Porto Editora, 1993.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte:** memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. Teoria e prática da Educação Artística. *In:* CANCLINI, N. **A socialização da Arte.** São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Arte-Educação no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem e o ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem e o ensino da Arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação:** conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad. 1988.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: Com/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae.; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **Abordagem Triangular:** no ensino das Artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação contemporânea ou culturalista. *In:* CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. 15, 2004. Rio de Janeiro **Anais...** Rio de Janeiro: FUNARTE. Brasília: FAEB, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática de Educação Artística.** São Paulo: Cultrix, 1990.

BARBOSA, Ana Mae. Memorial das atividades científicas, didáticas, administrativas e culturais. **Livre Docência** ( Escola de Comunicação e Artes – ECA- Universidade de São Paulo – USP). São Paulo: USP, 1990. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/memorias/sites/default/files/memoriais/M15%20ANNA%20MAE%20TAVARES%20BAS-TOS%20BARBOSA,%201990.pdf> . Acesso em: 10 jan. de 2016.

BASTOS, Maria Helena Camara; COLLA, Anamaria Lopes. A idealização do professor na representação da docência: retratando mestres. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 465-484.

BELINKY, Tatiana. Crônica para dona Nicota. **Revista Nova Escola**, Seção Era uma vez, v.15, n.136, p. 42-44, out. 2000.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symboliccontrolandidentity**: Theory, research, critique. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Benjamin e a obra de Arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: **Magia e técnica, Arte e política**. São Paulo: Ática, 1998.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de Arte: do ensaio à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

BILAC, Olavo. **Tempos de Escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas Escolares: história e pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs.). **História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSEF, 2003. p. 9-38.

- BONALS, Jonhathan. **O trabalho em pequenos grupos na sala de aula.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BORDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2010.
- BORDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A lei 5692 de 1971 e o Ensino de primeiro grau – Série Fundamental.**
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Bases para a reformulação de currículos e programas para o ensino fundamental.** Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 10. Rio de Janeiro: Editora do Livro LTDA, década de 1970.
- BRASIL. **Decreto n. 56747.** Diário Oficial da União, 18 de agosto de 1965.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. **Educação Artística:** leis e pareceres. Brasília: Cortez, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Arte 3, A Secretaria, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno**. Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 jan. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Portaria n. 432/BSB, de 19 de julho de 1971**. Aprova as normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de jul. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 jan. de 2016.

BRASIL. Ministério da Casa Civil. **Lei que descriminaliza o ato de grafitar e trata da proibição de comercialização de tintas sprays para menores de 18 anos**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de maio de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L1) Acesso em: 25 set. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil/Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF, 2006. |Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqual-vol1.pdf> Acesso em: 25 jun. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acesso em: 25 jun. de 2015.

BUARQUE, Cristóvam; SALGADO, Sebastião. **O berço da desigualdade**. Brasília: UNESCO, 2005.

BUENO, Belmira Oliveira.; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia. Pereira. (Orgs.) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura na literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, n.15, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47/5235> Acesso em: 15 dez. 2012.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMNITZER, Luis. Arte Contemporânea Colonial. *In*: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.) **Escritos de Artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006, p. 266-274.

CAMPELO, Bernadete Santos *et al.* **A Biblioteca Escolar: temas de uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAMPOS ALMEIDA. **As Leituras nos discursos e nas praticas pedagógicas e a sua relação com a constituição de identidade de professores**.

Tese (Doutorado em Educação) Instituto de Estudo da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

CANETTI, Elias. **A língua absolvida**: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARDOSO, Maria Angélica. Escolas isoladas paulistas: um modelo desajustado? **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 27, jul/dez, 2013. p. 201-233.

CASTRO, Rosane Michelli de. **Processos formativos pela via da narrativa: potencializando a condição e ação dos sujeitos em formação docente inicial e continuada**. 136f. Relatório de Pesquisa. Dep. de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Campus de Marília, Marília, 2009.

CASTRO, Rosane Michelli de. **O papel estratégico dos periódicos departamentais na organização das atividades acadêmico-científicas: o caso das revistas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CATANI, Denice; Bueno, Belmira Oliveira.; SOUSA, Maria Cecília. (Orgs.) **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CATANI, Denice *et al.* Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 2, 1996, p. 61-76.

CATANI, Denice. Memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **Revista História da Educação**. Rio Grande do Sul, n. 4, 1998, p. 119-129.

CATANI, Denice. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. *In*: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 119-130.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 1999, p. 155-191.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **Aubord de lafalaise: l'histoire entre certitudes et inquietude**. Paris: Albin Michel, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHEVALLARD, Yves. Les processus de transpositiondidactique et leur theorisation. *In*: ARSAC, G.; CHEVALLARD, Y.; MARTINAND, J-L; TIBERGHIE, A. (Éds.) **La transpositiondidactique à l'épreuve: la pensée sauvage**. Grenoble, 1994, p. 135-180.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para Educar: colégios internatos no Brasil (1840-1950)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em História, 2012.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL. **XV COFAEB: trajetória e política do ensino de Arte no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE. Brasília: FAEB, 2005.

CORREIA, Luis de Miranda. **A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE**. Porto: Porto Editora, 2006.

CORSALETTI, Fabrício. **Tempos de Escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

CSIKSKSZENTMIHALYI, Mihály. **Creativity**. New York: Harper Collins, 1996.

CRUZ, Giseli Barreto **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

CUÉLLAR, Javier Pérez de (Org.) **Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**. Campinas: Papyrus, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio; Góes, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010). Acesso em: 17 jan. 2016.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras de Indivíduo-projeto**. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João gomes Neto, Luís Passeggi. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRN. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DIA, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. **Anais... SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”**. IX. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 1991.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. Biografização e mundialização: Dois desafios contraditórios e complementares. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino (Orgs). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2008.v.2.p. 25-46.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (Auto)Biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 99-106.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A Aventura (Auto) Biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 549-584.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL ARTES VISUAIS. **Escolinha de Artes no Brasil**. São Paulo, 2007. Disponível em: [http://enciclopedia.itaucultural.org.br/#!/q=Escolinha%20de%20Arte%20do%20Brasil%20\(EAB\)](http://enciclopedia.itaucultural.org.br/#!/q=Escolinha%20de%20Arte%20do%20Brasil%20(EAB)) Acesso em: 20 dez. 2015.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992, Belo Horizonte. Documento final. Belo Horizonte, 1992.

ENDEAVOR BRASIL. Disponível em: <https://endeavor.org.br/institucional/> Acesso em: 12 set. 2014.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Documento encaminhado à Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte pela Pró-Federação das Associações de Arte-Educadores de todo Território Nacional**. Brasília, DF, 1987b. Disponível em: [http://www.faeb.art.br/textos/documentos/ass\\_constituente\\_230287.swf](http://www.faeb.art.br/textos/documentos/ass_constituente_230287.swf). Acesso em: 19 out. 2015.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Documento extraído do I Congresso de Arte-Educadores do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.faeb.art/textos/documentos/proposta\\_congressoI\\_020888.swf](http://www.faeb.art/textos/documentos/proposta_congressoI_020888.swf). Acesso em 19 de out. 2015.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Boletim Informativo**, n. 5, ano 2, jun. 1989. 8p.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. n. 17, ano 10, 1997. 11p.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Manifesto Diamantina**. 2009 a. Disponível em: [Http://wwwfaeb.art.br/textos/documentos/manifestodiamantina\\_200785swf](Http://wwwfaeb.art.br/textos/documentos/manifestodiamantina_200785swf) Acesso em: 20 out. 2015.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **de São João del Rei**. 2009b. Disponível em: [http://wwwfaeb.art.br/textos/documentos/sjoao\\_delrei\\_070786](http://wwwfaeb.art.br/textos/documentos/sjoao_delrei_070786). Acesso em: 20 out. 2015.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Carta Protesto de Brasília**. 2009 c. Disponível em: [http://www.fueb.art.br/textos/documentos/cartaprotesto\\_111286.swf](http://www.fueb.art.br/textos/documentos/cartaprotesto_111286.swf). Acesso em: 20 out. 2015.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Carta ao Ministro da Educação**. Brasília, DF. 1987 a. Disponível em: [http://www.fueb.art.br/textos/documentos/carta\\_ministro\\_230287.swf](http://www.fueb.art.br/textos/documentos/carta_ministro_230287.swf). Acesso em: 20 out. 2015.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; SOUZA, Rosa Fátima. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. *In*: VIDAL, Diana. (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado das Letras, 2006, p. 21-57.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (Auto)Biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988, p. 17-34.

FERRAROTI, Franco. **Historie et historie de vie: la méthode biographique dans les Sciences sociales**. Paris: Librairie de Méridiens/Klincksieck, 1993.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FEVRE, Lucien. **Martín Lutero un destino**. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda na Ditadura Militar. **Anais... SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISA E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES**. 1. Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Neil. 2006. Disponível em:<http://gracacraidy.blogspot.com.br/2012/09/neil-ferreira-o-redator-que-inventou.html> Acesso em: 04 ago. 2015.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das Artes:** construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2012.

FISHER, Ernst. **A necessidade de Arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil:** história oral de vida. 3 ed. Campinas: Ed. Papyrus, 2006.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOX, Geoff; GIRARDELLO, Gilka. A narração de histórias na sala de aula. *In:* GIRARDELLO, Gilka. (Org.) **Baús de chaves da narração de histórias.** Santa Catarina: SESC, 2008.

FREITAS, Joselaine Borgo Fernandes de Freitas. Arte é conhecimento, é construção, é expressão. **Revista Digital Art&C.** São Paulo, ano 3, n. 3, abr., 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/09.htm> Acesso em 5 de fev de 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Maria Heloísa. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, (Colección Educación Permanente), 1995.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 2000.

GILIOLI, Renato S. P. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1930)**. 2003. 279 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexes sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GIROTTI FILHO, A. Feira do Livro em Marília?!?... Vá de retro! Era só o que me faltava! **Jornal Bom Dia**. Marília, ano 1, n. 139, 13 de setembro, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Consuelo Tereza Fernandez. Quem tem medo do ensino a distância? **Revista Educação a Distância**, INED/IBASE, v. 7, n. 8, 1996.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma material acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, 1990, n. 2, p. 230-254.

GOODSON, Ivor. Becoming an academic subject: patterns of explanation and evolution. **British Journal of Sociology of Education**, 2-2, p. 163-180, 1981.

GOODSON, Ivor. **Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores**. Porto: Porto Ed., 2015.

GOULEMOT, Jean-Marie. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHATIER, Roger (Org.) **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade. 2001.

GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1993.

GRAÇA, Tereza Cristina C. da. Jardim de Infância “José Garcez Vieira”: marco da educação infantil da prefeitura de Aracaju. **Revista Hora de Estudo**, São Cristóvão: Ano 1, no 1, 1997.

GUIMARÃES, Hérís. **Depoimento à Fundação Candido Portinari**. Rio de Janeiro: Fundação Candido Portinari, 1983.

HAMZE, Amélia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm> Acesso em: 15 fev. 2016.

HALPERN, Diane F. **Thought and Knowledge: an introduction to critical thinking** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Ed. Vozes; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2005.

HEIJMANS, Pierre Marie. **Arte**: uma linguagem natural. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/heijmans-pierre-arte-uma-linguagem-natural.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

IABELBERG, Rosa; ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JANSON, Horst. Waldemar.; JANSON, Anthony F. Iniciação à história da Arte. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto(Orgs). **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.21-40.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (Auto)Biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. 1988, p. 37-50.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA. 2002.

JULIA, Dominique. Construcción de las disciplinas escolares en Europa. *In*: BERRIO, Julio Ruiz (Org.) **La cultura escolar en Europa**: tendências históricas emergentes. Madrid: Ed. Biblioteca Nueva, 2000. p. 45-78.

JULIA , Dominique. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan/jun, 2001, p.10-43.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-69.

KELLY, Celso. A arte deixou de pertencer exclusivamente ao círculo dos iniciados. Ela ganhou a comunidade. Por isso a escola precisa de: Iniciação Artística. **Escola para professores**, n.5, julho, 1972. p. 46-49.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros em Educação Infantil. In: MACHADO, A. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

KLEIMAN, Ângela. Processos identitários na formação profissional . O professor como agente de letramento. *In*: CORREA, Manuel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise. (Orgs.) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2006.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e políticas. *In*: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LANZI, Lucirene Andréa Catini; VIDOTTI, Silvana A. B. G.; FERNEDA, Edberto. **A Biblioteca Escolar e a geração nativos digitais**: construindo novas relações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LANZI, Lucirene Andréa Catini; MARIANI, Mirtes; TEZZA, Leonardo Marques. O uso da História de Vida, Biografia educativa e (Auto)biografia na historiografia da Educação. **Anais... CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 11, Porto: Universidade de Porto, 2016.

LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2004, p. 27-43.

LEAL, Antônio. Teatro na Escola: da Clausura à libertação. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Múltiplas Linguagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LEITE, Célia Rodrigues; LÖHR, Suzane Schmidlin. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, maio/ago, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992, p. 133-161.

LEVI, Giovanni. O microscópio infinito: entrevista com Giovanni Levi. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro, n. 41, fev. 2009.

LOPES, Eliane Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). **A Aventura (Auto)Biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 225-242.

LOURENÇO, Eliane. Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino. Os Jogos e sua importância na Escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-10, 1995.

MIGNOT, Ana Christina. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In MIGNOT, Ana Christina; CUNHA, Maria Tereza Santos. (Orgs.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANUAL DA FAMÍLIA. **Proposta Pedagógica**. Marília: Gráfica do Colégio Cristo Rei, 2016.

MARIN, Louis. **Estudos semiológicos**: la lectura de la imagen. Madrid: Comunicación, 1978.

MARQUES, Isabel. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de Dança. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez: 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, jul/dez 2011, p. 345-358.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de Arte**: a língua do mundo; poetizar, fruir e conhecer Arte. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.  
MEDEIROS, Marilú F. Paradigma em educação à distância: processo reconstrutivista em ambientes colaborativos e interativos. *In*: **Anais...** da III Jornadas de Educación a Distancia - Mercosur 99. Osorno, Chile, 1999.

MILANESI, Luís. Biblioteca. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação Sociológica**. 4ed. Tradução: Wal-  
tensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Agnes Iara Domingos. Dissertação. (Programa de Pós-Gradu-  
ação em Educação) Universidade Estadual Paulista –UNESP. **Ensino  
Primário tipicamente rural no estado de São Paulo**: um estudo sobre as  
granjas escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais  
(1933-1968). Marí.

MOREIRA, Valéria. **Sardade se escreve com r de Craudionor**: dossiê de  
um escolar. Dissertação (Departamento de Filosofia e Educação), Funda-  
ção Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1987.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. São Paulo:  
Cortez, 2000.

MORINA, Oscar; JUBRIAS, Maria Elena. **Ver y comprender las artes  
plásticas**. Habana: Editorial Gente Nueva, 1982.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**:  
São Paulo – 1876 -1994. São Paulo: UNESP; Brasília:  
MEC/INEP/COMPED. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Em sobressaltos**: formação de  
professores. Campinas: Unicamp, 1997.

MOURA, Pe. Laércio Dias de. **A Educação Católica no Brasil**. 2. ed.  
São Paulo: Loyola, 2000.

NERI, Nanete de Souza. **O lugar da arte-educação no ensino fundamental**. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-Nanete-de-Souza-Neri.pdf>. Acesso em: 16 de jan de 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Friedrich Obras In- Nietzsche Completas**. São Paulo: Ed. 34, 2014.

NORA, Pierre. **Leslieux de mémoire**. Paris: Gallimard, 1984.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA. 2002.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984):** entre a adesão e a resistência. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP – Marília:** desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2011. 138 f.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. Em defesa da divergência entre Arte e ciência. In: BRANDÃO, Carlos Antonio Leite (Org.) **A república dos saberes: Arte, ciência, universidade e outras fronteiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, p. 167-176.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2002.

SINSKI, Dulce. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Paraná – UFPR. **GUIDO VIARO: Modernidade na arte e na educação**. Curitiba, 2006.

ORIANI, Angélica Pall. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual Paulista –UNESP. **A Célula viva do bom aparelho escolar: expansão das escolas isoladas pelo Estado de São Paulo (1917-1945)**. Marília, 2015.

OSTRWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

PAIVA, Marcelo Rubens. **Tempos de Escola: contos, crônicas e memórias**. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais Auto-Bio-Graficos: A Arte Nobre**; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo:Paulus,2008.v. 5.p.27-42.

PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO; SOUZA, Elizeu Clementino. **Memoria docente, investigación y formación**. Buenos Aires: EFFyL-UBA; CLACSO. 2010.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX**: metodologias e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PEDROSA, Mário. Crescimento e criação. *In*: **Dimensões da Arte**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, s/d.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo. **A Pesquisa Pedagógica nos cursos DE licenciatura em Pedagogia**: aspectos do trabalho desenvolvido pelos professores.. Relatório Final de Pesquisa (Pós-doutorado) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2012. 345 f.

PEREIRA, Denise Perdigão. **Que Arte entra na escola através do currículo?** Entre o utilitarismo e a possibilidade de emancipação humana pela Arte, nos Programas de 1928 e 1941, na Escola Nova em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica, 2006.

PEREIRA, Katia Helena. **Como usar Artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos. Aos professores de Arte: o que fundamenta nossas ações? *In*: **O Ensino da Arte em foco**. Florianópolis: Departamento Artístico –Cultural/ UFSC, 1990.

PIAGET, Jean. **Adaptación vital y psicología de la inteligência**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1978.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; CORAGEM, Amarílis Coelho. Ensino de Arte na UFMG e a integração com a rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 7, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa79.pdf> Acesso em: 5 fev. 2016.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (Auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde. Centro de Formação e aperfeiçoamento profissional. 1988, p. 63-77.

PINEAU, Gaston; MICHELE, Marie. **Produire as vie**: autofomation et autobiographie. Montréal: Edilig. 1983.

PIZA, Daniel. Educação Artística. **O Jornal O Estado de São Paulo. Caderno 2**. São Paulo: O Jornal O Estado de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://blogs.estadao.com.br/daniel-piza/educacao-artistica/> Acesso em: 25 fev. 2007.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro: Ed UFRJ, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ática, 2001.

PRATA, Antonio. **Tempos de Escola**: contos, crônicas e memórias. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

PRETI, Oresti. Educação a distância: uma prática mediadora e mediati-  
zada. *In*: PRETI, Oresti (Org.) **Educação a distância**: inícios e indícios  
de um percurso. Cuiaba: UFMT, 1996.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

QUEIROZ, Raquel de. **As três Marias**. Rio de Janeiro: J. Olympio,  
2005.

RAMOS, Conceição. Artes visuais e transdisciplinaridade na era da com-  
plexidade: uma prática pedagógica continuada. **Revista Lusófona de  
Educação**. Lisboa: Centro de Estudos e Intervenção em Educação e For-  
mação, 2014, n. 26, p. 103-122.

READ, Herbert. **A educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REGO, José Lins. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

REGO, Teresa Cristina. Memórias de escola: Cultura escolar e constitui-  
ção desingularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. ROJO, Roxane (Org.).  
**O Letramento escolar e os textos da divulgação científica**: a apropriação  
dos gêneros de discurso na escola - Linguagem em Discurso. Tubarão,  
SC: UNICSUL, 2003.

RÉTHORÉ, Sabine. Disponível em: <http://www.sabine-rethore.net/>  
Acesso em: 12 jan. de 2013.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. *In*: BRITTES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.) **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002. p. 123-140.

RIBEIRO, Ir. Os mundo. **Canto Orfeônico**: primeira série. São Paulo: Francisco Alves, 1955.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? *In*: CHAUVEAU, A.; TÉRTART, p. (Orgs.) **Questões para a história do presente**. Bauru: EDUSC, 1999. p. 39-50.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

RODARI, Gianni. **Histórias para brincar**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 22 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ROUSSO, Henry. **A História do tempo Presente, vinte anos depois**. *In*: PÔRTO, Gilson. (Org.). História do Tempo Presente. Bauru: EDUSC, 2007, p.277-296.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALGADO, Sebastião. Entrevista com o fotógrafo Sebastião Salgado. **Revista Isto É**. n.2376, 10/abr., 2015. Disponível em: [http://www.isto-oe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/413300\\_CAMINHAMOS+PARA+O+FIM+DA+FOTOGRAFIA](http://www.isto-oe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/413300_CAMINHAMOS+PARA+O+FIM+DA+FOTOGRAFIA)+ Acesso em: 23 abr. 2015

SALGADO, Sebastião. **Genesis**. Rio de Janeiro: Tashen do Brasil, 2013.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A Pedagogia do Ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino Leitura de imagens**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2012.

SANTA ROSA, Nereide S. **Retratos da Arte**: história da Arte. São Paulo: Leya, 2012.

SARAMAGO, José. **A Caverna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCLIAR, Moacyr. **Tempos de Escola**: contos, crônicas e memórias. São Paulo: Boa Companhia, 2015.

SCHEFER, Jean- Louis. **Scénographie d'un tableau**. Paris: Editora du Seuil, 1969.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da Arte. *In*: PILLOTTO, Silvia Sell Duarte;

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs.) **Reflexões sobre o ensino das Artes**. Joinville: Ed. Univille.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Internatos, Asilos e Instituições Disciplinares na História da Educação Brasileira. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, v.4, n. 7 jan/jul. 2009, p.1-7.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Science and Human Behavior**. New York: The Free Press, 1965.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed. São Paulo:Ática,1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazari Leite (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, Fabianny de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 28, jul/dez, 2006, p. 201-216.

SILVA, Maria Betânia e. **Escolarizações da Arte**: dos anos 60 aos 80 do século XX – Recife, Pernambuco. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2010.

SILVA, Marilda da. **Metáforas e Entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Arte como conhecimento**: as concepções de ensino de artes na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Recife. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SIMIANO, Luciane Pandini. Sobre O Espaço Da Brinquedoteca E A Produção De Sentidos Entre Crianças: Quem Quer Brincar? 9, AMPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/07\\_24\\_55\\_359-6669-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_24_55_359-6669-1-PB.pdf). Acesso em: 16 mar. 2015.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

SOARES, Magda. **Metamemórias**: Memórias Travessia de uma educadora. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Eliseu Clementino. Modos de Narração e Discursos da memória: Biografização, Experiências e Formação. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Eliseu Clementino (Orgs). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2008. v. 2. p.85-101.

SOUZA, Eliseu Clementino. Indagación (Auto)Biográfica: Contar experiências, escritura narrativa y formación. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). **La investigación (Auto)Biográfica ne educación**: miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 34-57.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

STANISLAVSKI, Constantino. **Minha vida na Arte**. São Paulo: Anhembi Limitada; Instituto Brasileiro de Educação; Ciência e Cultura, 1956.

STEMBERG, Robert J.; LUBART, Todd I. An Investment theory of creativity and its development. **Human Development**, n. 34, 1991. p. 1-31.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LARAYE, Louise. Os professores face ao saber. Trad. Léa P. Paixão. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4. 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é Privilégio**. Editora UFRJ, 5ª edição, 1994.

TEIXEIRA COELHO, José . **O Que e Ação Cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

UNESCO. **II Educação e Transdisciplinaridade**. São Paulo: TRIOM, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf> Acesso em: 05 de abril de 2016.

URBAN, Klaus K.; JELLEN, Hellen G. **Test for Creative Thinking: Drawing Production (TCT-DP)**. Frankfurt: Swets Tests Services, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papi-rus, 1998.

VIGOTSKY, Lev. **História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Madri: Visor/MEC, 1995.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto Orfeônico**. v. 1. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Las autobiografías, memorias y diários como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Sarmiento: Anuario Galego de História de la Educación**. Espanha: Universidade de Vigo, 1999, n. 3, p. 223-253.

WAJSKOP, Gizela. **Brincar na Pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WOODS, Peter; SIKES, Pat. L'autobiographie dans le développement professionnel. *In*: WOODS, Peter. (Org.) **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand Collin, 1990.

ZAGONEL, Bernadete. **Metodologia do ensino de Artes: Arte na educação escolar**. Curitiba: Ed. Intersaberes, 2012.

## ANEXOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**  
Campus de Marília

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA:** Faculdade de Filosofia e Ciências

**CURSO:** Pedagogia **Ano:** a partir de 2008

**DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL:** Didática

IDENTIFICAÇÃO:					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SERAÇÃO IDEAL			
	<b>JOGOS E ATIVIDADES LÚDICAS</b>	4º Ano			
OBRIG/OPT./EST	PRÉ/CO/REQUISITOS	ANUAL/SEM.			
Obrigatória		Semestral			
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
05	75	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PR.	OUTRAS
		60	15		
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA: 40					

**OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):**

- Compreender os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos que norteiam a prática de atividades lúdicas na educação.
- Conhecer os princípios e pressupostos que justificam a utilização de atividades lúdicas nas práticas educativas.
- Conhecer as tendências do trabalho pedagógico de jogos e brincadeiras no contexto educacional.
- Planejar, executar e avaliar programas de atividades lúdicas na educação infantil e no Ensino Fundamental.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)**

- 1- Conceitos, fundamentos e história das atividades lúdicas: jogos, brinquedos e brincadeiras.
- 2 - O papel dos jogos e atividades lúdicas no desenvolvimento infantil.
- 3 - O jogo e a brincadeira em diferentes perspectivas teóricas.
- 4 - Atividades lúdicas na educação infantil e no Ensino Fundamental e interdisciplinaridade.
- 5 - Cultura lúdica popular tradicional.
- 6- Brinquedoteca: a construção do espaço do brincar em diferentes contextos.
- 7- Planejamento e elaboração de um Plano de trabalho de Jogos e Atividades Lúdicas no contexto educacional.
- 8 - Questões culturais das atividades lúdicas na sociedade contemporânea.

**METODOLOGIA DO ENSINO**

- Estudo e elaboração de textos.
- Investigação e experimentação de materiais pedagógicos convencionais e alternativos para atividades lúdicas.
- Seminários.
- Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo, Summus, 1984.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho** - Pais bons o bastante. Rio de Janeiro. Campus, 1988.

BOMTEMPO, E. & HUSSEIN, C.L.. **O brinquedo: conceituação e importância**. In: BOMTEMPO, E. (Coord.). Psicologia do brinquedo. São Paulo, Nova Estrela/EDUSP, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre; Artmed, ...

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FRIEDMAN A et alii. **O Direito de Brincar - a Brinquedoteca**. São Paulo: Scritta; ABRINQ, 1992.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1990. 2.ed.

KAMII, C. e DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget**. São Paulo, Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo; Cortez, 2001.

LIMA, J. M. **Educação Física no Ciclo Básico: o jogo como proposta de conteúdo**. Marília. UNESP. Dissertação de Mestrado. 1995.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata**. São Paulo: Scipione, 1993.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- A participação dos alunos nos diferentes trabalhos propostos.
- Organização e apresentação de seminários.
- Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado.
- Estudos e elaboração de textos solicitados.
- Participação em oficinas de jogos e atividades lúdicas.
- Avaliação contínua e final do curso.

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

O curso pretende discutir os fundamentos filosóficos, sócio-culturais e psicológicos dos jogos e atividades lúdicas, garantindo ao educador condições de analisar, elaborar e executar um programa de jogos e atividades lúdicas para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, enfatizando a importância do lúdico no processo de formação do educando e a necessária inter-relação entre essa área de trabalho e as demais.

APROVAÇÃO

DEPARTAMENTO	CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO
Marília,  Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti Chefe do Departamento de Didática		

ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(IS)

Dra. Ana Paula Cordeiro

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA:** Faculdade de Filosofia e Ciências

**CURSO:** Pedagogia

Ano: a partir de 2008

**DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL:** Didática

**IDENTIFICAÇÃO:**

CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SERAÇÃO IDEAL			
	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: arte e movimento	4º Ano-Aprofundamento em Educação Infantil			
OBRIG/OPT./EST	PRÉ/CO/REQUISITOS	ANUAL/SEM.			
Obrigatória		Semestral			
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
04	60	TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PR.	OUTRAS
		30	26		4
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA: 40					

**OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):**

- Apropriar-se dos processos de construção do conhecimento por meio das linguagens da Arte, articulando a produção artística da humanidade a aspectos conceituais e vivências, relacionados com a educação e seu contexto-sócio-histórico.
- Compreender a Arte como uma área específica de conhecimento, linguagem e formação humana.
- Conhecer os princípios e pressupostos do trabalho de Arte no contexto educacional.
- Dominar meios e técnicas para o desenvolvimento das linguagens artísticas na educação infantil, em diferentes contextos.
- Conhecer as tendências do trabalho pedagógico de Arte na educação brasileira.
- Conhecer os princípios e pressupostos da chamada Educação para o Movimento e sua importância para o desenvolvimento infantil.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)**

- 1 - Arte, cultura e educação.
- 2 - Tendências pedagógicas da Arte no contexto educacional brasileiro.
- 3 - A Arte como atividade na construção humana.
- 4 - Metodologia do ensino de Arte para a educação infantil.
- 5 - Materiais para práticas educativas em Arte.
- 6 - linguagens artísticas: estudo e vivências.
- 7 - O professor e o ensino de Arte.
- 8 - Educação para o movimento
- 9 - O corpo e sua expressividade
- 10- A linguagem teatral e o movimento

**METODOLOGIA DO ENSINO**

- Aulas expositivas.
- Estudo e elaboração de textos.
- Seminários.
- Oficinas de vivências nas linguagens da Arte.
- Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

- ARANTES, A. **O que é cultura popular**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BARBOSA, A. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BARBOSA, A. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARTHES, R. **Mitologias**. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/Secretaria da Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SE, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.
- BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BUORO, A. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte**. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.
- CANCLINI, N. **Socialização da Arte**. São Paulo, Cultrix, 1986.
- CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- CAVALVANTI, Z. (coord.) **Arte na sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COLI, J. **O que é arte**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COURTNEY, R. **Jogo, Teatro e Pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- CURTISS, Sandra. **A alegria do movimento na pré-escola**. Porto Alegre: artes médicas, 1988.
- DERDIK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.
- FISCHER, E. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FUSARI, M. e FERRAZ, M. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo; Cortez, 1993.
- FUSARI, M. e FERRAZ, M. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1990.
- KOUDELA, I. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- KUBRUSLY, C. **O que é fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Ed. organizada por Lisa Ullman. São Paulo: Summus, 1978.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MARTINS, MIRIAM C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. **Didática do Ensino de Arte: a língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo, FTD, 1998.
- OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.
- PILLAR, A. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.
- PILLAR, A. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILLAR, A. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.
- REVERBEL, O. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.
- SCHAFFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.
- SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- WISNIK, J. **O som e o sentido**. São Paulo: Cia. Das Letras/Círculo do Livro, 1989.
- ZILBERMAN, R. (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

A avaliação será contínua, diagnóstica e formativa considerando:

- A participação dos alunos nos diferentes trabalhos propostos.
- Organização e apresentação dos seminários.
- Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado.
- Estudo e elaboração de textos.

- Avaliação contínua e final do curso.

**EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)**

O curso pretende apresentar uma concepção de Arte e Educação para o Movimento que se constitui num valioso recurso pedagógico para o desenvolvimento global do educando e sua formação para a cidadania. Ao conhecer e aprender a lidar com as concepções relacionadas ao movimento e à expressividade e com as diferentes linguagens artísticas, o graduando compreenderá a Arte e a Educação para o Movimento como áreas integradoras das competências verbais e não verbais e de síntese dos processos de cognição, estética, percepção, motricidade, socialização, desenvolvimento emocional e comunicação.

**APROVAÇÃO**

DEPARTAMENTO	CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO
Marília,  Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti Chefe do Departamento de Didática		

**ASSINATURA(S) DO(S) RESPONSÁVEL(IS)**

Dra. Ana Paula Cordeiro

<p><b>BIBLIOGRAFIA BÁSICA</b></p> <p>ARANTES, A. <b>O que é cultura popular</b>. São Paulo: Brasiliense, 1985.</p> <p>BARBOSA, A. <b>Arte-educação no Brasil</b>. São Paulo: Perspectiva, 1978.</p> <p>BARBOSA, A. (org.) <b>Inquietações e mudanças no ensino de Arte</b>. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>BARTHES, R. <b>Mitologias</b>. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte</b>/Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1997.</p> <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <b>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil</b>. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1998.</p> <p>BOAL, A. <b>Teatro do oprimido e outras poéticas políticas</b>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.</p> <p>BUORO, A. <b>Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino de arte</b>. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2002.</p> <p>CANCLINI, N. <b>Socialização da Arte</b>. São Paulo, Cultrix, 1986.</p> <p>CANCLINI, N. <b>Consumidores e cidadãos</b>. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.</p> <p>CAVALVANTI, Z. (coord.) <b>Arte na sala de aula</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.</p> <p>COLL, J. <b>O que é arte</b>. São Paulo: Brasiliense, 1984.</p> <p>COURTNEY, R. <b>Jogo, Teatro e Pensamento</b>. São Paulo: Perspectiva, 1980.</p> <p>CURTISS, Sandra. <b>A alegria do movimento na pré-escola</b>. Porto Alegre: artes médicas, 1988.</p> <p>DERDIK, E. <b>Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil</b>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>FISCHER, E. <b>A necessidade da Arte</b>. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.</p> <p>FUSARI, M.e FERAZ, M. <b>Metodologia do ensino de Arte</b>. São Paulo; Cortez, 1993.</p> <p>FUSARI, M e FERAZ, M. <b>Arte na educação escolar</b>. São Paulo: Cortez, 1992.</p> <p>JEANDOT, N. <b>Explorando o universo da música</b>. São Paulo: Scipione, 1990.</p> <p>KOUDELA, I. <b>Jogos teatrais</b>. São Paulo: Perspectiva, 1984.</p> <p>KUBRUSLY, C. <b>O que é fotografia</b>. São Paulo: Brasiliense, 1983.</p> <p>LABAN, R. <b>Domínio do Movimento</b>. Ed. organizada por Lisa Ullman. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W.L. <b>Desenvolvimento da capacidade criadora</b>. São Paulo: Mestre Jou, 1977.</p> <p>MARTINS, MIRIAM C., PICOSQUE, G., GUERRA, M. T. T. <b>Didática do Ensino de Arte: a língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer arte</b>. São Paulo, FTD, 1998.</p> <p>OSSONA, P. <b>A educação pela dança</b>. São Paulo: Summus, 1988.</p> <p>OSTROWER, F. <b>Criatividade e processos de criação</b>. Rio de Janeiro, Vozes, 1983.</p> <p>PILLAR, A. <b>Fazendo artes na alfabetização</b>. Porto Alegre: Kuarup, 1986.</p> <p>PILLAR, A. <b>Desenho e escrita como sistema de representação</b>. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</p> <p>PILLAR, A. <b>Criança e televisão: leituras de imagens</b>. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.</p> <p>REVERBEL, O. <b>Um caminho do teatro na escola</b>. São Paulo: Scipione, 1989.</p> <p>SCHAFFER, M. <b>O ouvido pensante</b>. São Paulo: Unesp, 1991.</p> <p>SPOLIN, V. <b>Improvisação para o teatro</b>. São Paulo: Perspectiva, 1979.</p> <p>WISNIK, J. <b>O som e o sentido</b>. São Paulo: Cia. Das Letras/Círculo do Livro, 1989.</p> <p>ZILBERMAN, R. (org.) <b>A produção cultural para a criança</b>. Porto alegre: Mercado Aberto, 1990.</p>
---

<p><b>CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b></p> <p>A avaliação será contínua, diagnóstica e formativa considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A participação dos alunos nos diferentes trabalhos propostos.</li> <li>- Organização e apresentação dos seminários.</li> <li>- Compreensão e domínio do conteúdo trabalhado.</li> <li>- Estudo e elaboração de textos.</li> </ul>
---

**UNIDADE UNIVERSITÁRIA:** Faculdade de Filosofia e Ciências

**CURSO:** Pedagogia

Ano: a partir de 2008

**DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL:** Didática

**IDENTIFICAÇÃO:**

CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO	SERIAÇÃO IDEAL			
	Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico: arte e movimento	4º Ano-Aprofundamento em Educação Infantil			
OBRIG/OPT./EST	PRÉ/CO/REQUISITOS	ANUAL/SEM.			
Obrigatória		Semestral			
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEOR/PR.	OUTRAS
04	60	30	26		4
<b>NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA:</b> 40					

**OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de):**

- Apropriar-se dos processos de construção do conhecimento por meio das linguagens da Arte, articulando a produção artística da humanidade a aspectos conceituais e vivências, relacionados com a educação e seu contexto-sócio-histórico.
- Compreender a Arte como uma área específica de conhecimento, linguagem e formação humana.
- Conhecer os princípios e pressupostos do trabalho de Arte no contexto educacional.
- Dominar meios e técnicas para o desenvolvimento das linguagens artísticas na educação infantil, em diferentes contextos.
- Conhecer as tendências do trabalho pedagógico de Arte na educação brasileira.
- Conhecer os princípios e pressupostos da chamada Educação para o Movimento e sua importância para o desenvolvimento infantil.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e Discriminação das Unidades)**

- 1 - Arte, cultura e educação.
- 2 - Tendências pedagógicas da Arte no contexto educacional brasileiro.
- 3 - A Arte como atividade na construção humana.
- 4 - Metodologia do ensino de Arte para a educação infantil.
- 5 - Materiais para práticas educativas em Arte.
- 6 - linguagens artísticas: estudo e vivências.
- 7 - O professor e o ensino de Arte.
- 8 - Educação para o movimento
- 9 - O corpo e sua expressividade
- 10- A linguagem teatral e o movimento

**METODOLOGIA DO ENSINO**

- Aulas expositivas.
- Estudo e elaboração de textos.
- Seminários.
- Oficinas de vivências nas linguagens da Arte.
- Núcleo de Estudos Integradores: 15 horas práticas destinadas às atividades integradoras a serem programadas em conjunto com a classe e os demais docentes do semestre.

## **SOBRE O LIVRO**

### *Catálogo*

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

### *Normalização*

Kamila Gonçalves

### *Diagramação e Capa*

Mariana da Rocha Corrêa Silva

### *Assessoria Técnica*

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

*Lucirene Andréa Catini Lanzi*

Doutora em História da Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (2016); Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP (2012); Graduada em biblioteconomia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP; Graduada em Artes Visuais pela Uninter. Atualmente é Professora em Artes, Empreendedorismo e Educação Financeira no Colégio Cristo Rei em Marília/SP.

Tomando como premissa que das experiências de cada educador é possível fazer intersecções com a história de formação de outros profissionais da área; e destas semelhanças é possível vislumbrar aspectos que estão presentes na própria história da disciplina que lecionam é que se desenvolve este trabalho. Deste modo, questiona-se se a experiência de se tornar uma arte/educadora contribui para compreender o ensino da Arte no Brasil? Nesse sentido, propõe-se a análise dos aspectos da vida e formação da autora como arte/educadora para o estudo da disciplina Arte no Brasil.

Tais aspectos podem ser coletados desde o que atualmente conhecemos como Educação Infantil, em que professores que reconheçam a importância do ato criativo da criança e oferecem possibilidades de vislumbrar o espaço escolar e da disciplina Arte como ação cultural, podem influenciar a formação do arte/educador.

Ao final, por meio dos relatos autobiográficos da pesquisadora ultrapassam os limites individuais e assume um significado que pode ser estendido a uma comunidade de sujeitos que partilham experiências semelhantes e nesse sentido, o trabalho com memória autobiográfica pode significar uma contribuição importante para a história do ensino.

LEONARDO MARQUES TEZZA



CULTURA  
ACADÊMICA  
*Editora*



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

