

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA VALÉRIA VITAL DE SOUZA

**NARRATIVAS DE ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Recife
2018

MARIA VALÉRIA VITAL DE SOUZA

**NARRATIVAS DE ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prf^a. Dr^a. Cristiane Maria Galdino de Almeida

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Amanda Nascimento, CRB-4/1806

S729n Souza, Maria Valéria Vital de.
Narrativas de ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental
/ Maria Valéria Vital de Souza. – Recife, 2018.
234 f. : il.

Orientador: Cristiane Maria Galdino de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências e Apêndices

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Professores de arte (Ensino fundamental). 3. Prática de ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de (Orientador). II. Título.

372.110092 (22. ed.) UFPE (CE2019-047)

MARIA VALÉRIA VITAL DE SOUZA

NARRATIVAS DE ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 24/08/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Galdino de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (Examinador Externo)
Universidade Estadual da Bahia

Prof.^{ta}. Dr.^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Foto 1 - Eu, minha mãe, meu pai, minhas irmãs (Juliana não tinha nascido, existia em nós), meus irmãos em frente à casa de Sertânia.



Fonte: Arquivo pessoal

A Kauê porque no breve período em que esteve aqui, me ensinou que a vida tem, às vezes, um tempo-espço diferente que escapa do nosso controle e a Renata pela coragem.

À minha mãe Adeilda, sempre. Ao meu pai José, eternamente presente!

Às arteiras e aos arteiros que bordam muitas artes na minha segunda pele: Quariterê, Laryanna, Lucas, Kayodê, Luana, Maria Laura e Caio.

Às minhas irmãs: Tereza Cristina, Agostinha Maria (Guga), Bráulia Cristina e Juliana Adelma.

Aos meus irmãos: Adeildo (Pólio), Nailson (Nal) e Carlos (Toco).

Às autoras e aos autores desta pesquisa: Helena, Madona, Bernardo e Pedro.

A mim, Valéria, por último, mas não menos importante.

AGRADECIMENTOS

À Cristiana Vasconcelos, que me ajudou muito no início dessa jornada.

Às colegas e aos colegas da turma 34, em especial, Ariana Santana, por ter se tornado uma amiga querida neste processo e, sem ela, teria sido mais difícil chegar até aqui.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

À secretária do PPGE, em especial, Morgana Marques.

À banca de qualificação, professoras: Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida e Sandra Patrícia Ataíde Ferreira.

À banca de defesa, Prof^a Dr^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, prof^o Dr. Elizeu Clementino de Souza e Prof^a Dr^a Clarissa Araújo (suplente).

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Cristiane Maria Galdino de Almeida pela serenidade capaz de abrandar as tormentas surgidas em minha vida nesse período, por isso, cheguei até aqui.

À Emília por este trabalho ter se forjado nas nossas conversas e pela torcida nos momentos mais difíceis.

À Anne por toda ajuda.

À comunidade, às minhas alunas e aos meus alunos do Colégio Apoio.

À coletividade, às minhas alunas e aos meus alunos da Escola Municipal Aderbal Galvão.

Agradeço em especial às minhas amigas e aos meus amigos que compartilham comigo a minha história de vida, cada um com sua singularidade e com o seu modo particular de ser e estar junto a mim no mundo. Para vocês dedico o poema a seguir com todo afeto:

TE DESEJO VIDA LONGA

Eu te desejo vida longa, longa vida
Te desejo a sorte de tudo que é bom
De toda alegria, ter a companhia
Colorindo a estrada em seu mais belo tom

Eu te desejo a chuva na varanda
Molhando a roseira pra desabrochar
E dias de sol pra fazer os teus planos
Nas coisas mais simples que se imaginar

Eu te desejo a paz de uma andorinha
No voo perfeito contemplando o mar
E que a fé movedora de qualquer montanha
Te renove sempre e te faça sonhar

Mas se vier as horas de melancolia
Que a lua tão meiga venha de afagar
E que a mais doce estrela seja tua guia
Como mãe singela a te orientar

Eu te desejo mais que mil amigos
A poesia que todo poeta esperou
Coração de menino cheio de esperança
Voz de pai amigo e olhar de avô

(WENCESLAU, 2011)

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada
Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou [...]*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

Este trabalho teve, por objetivo, compreender as narrativas de ensino de Arte de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Compõem-se autoras(es) do texto duas docentes e dois docentes, por meio das narrativas oral e escrita de si, bem como das suas práticas no referido componente curricular, e os seus percursos formativos. O estudo torna-se relevante porque, por um lado, pode contribuir para uma melhor compreensão do ensino de Arte e, por outro, por estar inserido em um contexto maior de estudos com pesquisa-formação, que usa a abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a forma como as pessoas aprendem através de suas experiências e, também, devido ao seu valor heurístico como uma micro-relação social. No caso desta pesquisa, ela é usada como investigação, mas que, do mesmo modo, se insere no aspecto da formação por conta da “reflexibilidade crítica”, onde formação é uma reflexão sobre os percursos de vida. Narrar é lembrar, refletir sobre si. Para a análise das narrativas me filiei a “ideia metafórica” de uma leitura em três tempos – leitura cruzada, leitura temática, leitura interpretativa-compreensiva do corpus – e em concordância com os cinco níveis de interpretação na pesquisa interpretativa com narrativas – vivendo, narrando, transcrevendo, analisando, lendo a experiência. Considerei que as(os) docentes necessitam de escuta, que as narrativas, utilizadas como investigação, são também processos de formação em mão dupla entre quem pesquisa e, quem é pesquisado e são construtos sociais criadores de sentido, visto que são enriquecedores do ponto de vista reflexivo, por permitirem a(o) professora(or) mergulhar em si e refletir sobre sua trajetória de vida, sobre seu percurso formativo, o qual reverbera na sua prática em sala de aula e, que o ensino de Arte, (ainda) garantido por leis, não recebe a mesma garantia para a sua efetivação a contento nesta modalidade de ensino e quando acontece de forma diferenciada, é devido ao esforço premente destas e destes que estão no chão da escola.

Palavras-chave: Narrativas. Narrativa Autobiográfica. Ensino de Arte. Prática docente.

ABSTRACT

This work had, as its main objective, to understand how the narratives regarding the Drama Teaching in the first years of the Primary Public Schools in Recife are built by its teachers. The authors of the following text are two female teachers and two male teachers and they tell orally and in this written work the narratives about themselves, as well as about their practice regarding the schools curriculum and their training journeys. This study is considered to be relevant because, on one hand, can contribute to a better understanding of the Drama Teaching. On the other hand, it's relevant because it can be inserted in a bigger context of studies together with researching and training. It is a study that uses the biographical approach as an epistemological perspective regarding the way how people learn through their own experiences. It can also be considered relevant because of the heuristic value of a biography, together with a micro social relation biographies have with researches. Considering this research in particular, it was used as an investigative tool but it can also be considered a training tool because of its critical reflectivity, in which professional training is considered to be a reflection of the journey one takes in life. To narrate is to remember, to reflect about oneself. In order to analyze the narratives, I made use of the metaphorical idea of reading in three different moments – using the cross reading technique, the thematic reading and the interpretative and comprehensive reading of the text – all this in agreement with the five levels of interpretations in an interpretative research with narratives – experiencing, narrating, transcribing, analyzing and reading all the experience that was written about. I've come to consideration that the teachers need to be heard, that the narratives, used as an investigative tool, are also part of the training process for both participants in the research, the researcher and the researched and that the narratives are also a social tool which are meaningful, simply because they are an enriching reflexive tool, they allow the person to dive in itself and to reflect over their own life history and this dive gives a possibility of self development which will be later seen in their practice in the classroom. I have also understood that, Drama as a school subject, which is still part of the school programs in Brazil and guaranteed by law, is not being efficiently offered in schools these days, and when this happens in an efficient way, this is simply because some teachers make a lot of effort to do so.

Key words: Narratives. Biographical narrative. Drama Teaching. Teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 - Minha família em Sertânia.....	5
Foto 2 - Atividade com massa de modelar a partir de lendas.....	145
Foto 3 - Exposição no mural da escola das produções realizadas.....	146
Foto 4 - Aluno pintando suporte – caixa de papelão – para expor trabalho.....	147
Foto 5 - Aluno fazendo releitura da obra Abaporu de Tarsila do Amaral.....	148
Foto 6 - Releitura da obra Abaporu – desenho pronto para ser exposto.....	149
Foto 7 - Alunos moldando cabeça para boneco.....	154
Foto 8 - Aluna e aluno pintando a cabeça de um boneco.....	155
Foto 9 - Apresentação do espetáculo Boneco Neco e Maria Flor no Teatro Apolo.....	156

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	NAS TRILHAS DO LABIRINTO INEFÁVEL DA ARTE	27
2.1	PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE A ARTE.....	28
2.1.1	História do ensino de Arte	32
2.1.2	O ensino de Arte no Ensino Fundamental	35
2.2	PERSPECTIVA SOBRE ENSINAR/SER PROFESSORA E PROFESSOR DE ARTE	38
2.2.1	A formação do professor do ensino de Arte	42
3	METODOLOGIA: COSTURANDO UMA COLCHA DE RETALHOS	46
3.1	DESENHO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO	47
3.1.1	A pesquisa qualitativa.....	49
3.1.2	Abordagem biográfica: um caminho entre tantos outros.....	51
3.1.3	Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão	61
3.2	ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES	66
3.2.1	Dos participantes: as atrizes e os atores.....	69
3.2.2	A entrevista narrativa.....	70
3.3	AS NARRADORAS E OS NARRADORES: AUTORAS E AUTORES DO TEXTO	73
3.3.1	O percurso de Madona: “Eu faço da minha prática o que gostaria que os meus professores tivessem feito comigo”	76
3.3.2	A trajetória de Helena: “A minha prática é muito, muito prazerosa, porque eu gosto muito do que faço”.....	80
3.3.3	A escada de Bernardo: “A arte me atravessa em tudo o tempo todo”.....	84
3.3.4	O caminho de Renato: “A arte é tudo de mais... para tudo”	92
3.4	ANÁLISE DAS NARRATIVAS	97
4	A PRÁTICA REALIZADA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA	104
4.1	CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ARTE	106
4.2	REALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO CHÃO DA SALA DE AULA.....	117
4.2.1	Dificuldades enfrentadas no ensino de Arte	118
4.2.2	Como eles fazem o ensino de Arte	132
4.2.3	Situações de aprendizagem propostas	139

5	PERCURSO FORMATIVO: CAMINHOS TRILHADOS	156
5.1	VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA.....	158
5.2	O INÍCIO DA CAMINHADA	161
5.3	NA ESTRADA SEGUINDO PISTAS	167
5.4	FORMAR(SE) E EDUCAR(SE) PELOS SENTIDOS	172
5.4.1	O que causa angústia na caminhada	172
5.4.2	O que motiva continuar no caminho.....	175
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS - TECENDO SENTIDOS COM OS FIOS DAS NARRATIVAS	179
	REFERÊNCIAS	185
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	197
	ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO DOS BAIRROS DA RPA3	199
	ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO COMPONENTE ARTE DO 1º AO 5º ANO	200

Contamos histórias desde tempos imemoriais. Narrar é contar uma história para alguém e/ou para si mesmo. Através da narrativa cruzam-se vida, vidas e contexto social das pessoas. Parafraseando Sylvia Orthof, em *A gema do ovo da ema* (1988), digo que existe um lugar onde os fios das histórias estão tecidos e entrelaçados, são fios coloridos que parecem um arco-íris e formam uma interminável costura. Eu sou mulher, amiga, professora, atriz, arte-educadora, entre outras coisas. Adoro contar e ouvir histórias, desde pequena, quando sob o céu estrelado do sertão e sem luz elétrica, meu avô materno contava-as amiúde, enquanto fazia rolete de cana. Lembrando isto, agora, chego a ouvir o suave som da sua voz, a sentir o doce sabor da cana caiana – minha preferida, a ver o colorido das imagens nas cenas narradas com tanto esmero que bruxuleantes deambulavam na minha imaginação. Percebo que esta experiência foi indefectível para configurar quem sou hoje. De súbito, brota em mim uma renovada força para lembrar da decisão de sempre seguir em frente. Trabalho na educação escolar com turmas do primeiro ao nono ano e na educação de jovens e adultos. Na educação não escolar com crianças e jovens em situação de rua e vulnerabilidade social. Sou negra! Minha pele é escura, traz marcas de contextos sócio-históricos e, sobre esta, tenho uma segunda camada, composta por vários retalhos bordados em mim, formando uma colcha incompleta, pois é costurada com o fio da vida, e, enquanto ele existir, os pedaços vão se emaranhando formando uma trama. E nessa teia ninguém se faz inteiro, somos pedacinhos daqui, pedacinhos de lá; partes que se foram, virão, serão e, cada pedacinho, é uma parcela da nossa história. A tessitura é firme, porém, maleável, pois os pontos e os nós são dados sob a inquietação do conhecer. Neste emaranhado surgem as indagações. Que o fio de Ariadne me guie pelo labirinto do Minotauro. Freire (2007a, p. 32), diz: “a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.”

Valéria Vital

1 INTRODUÇÃO

*As artes objetivam a realidade subjetiva, e
Subjetivam a experiência externa da Natureza.
A educação artística é a educação do sentimento,
E uma sociedade que a negligencia se entrega à
emoção amorfa. Má arte é corrupção do sentimento.
Este é um importante fator irracionalista que os
Ditadores e demagogos exploram.*

(Susanne Langer, 1982, p. 90)

O campo da arte está imbricado na vida de mulheres e homens desde tempos remotos. E uma sociedade que a negligencia, se entrega à emoção amorfa, diz a epígrafe. De um mundo longínquo, ficaram as pinturas rupestres para atestar a universalidade desta essencial atividade humana ligada à estética que acompanha o ser humano desde que ele existe. Hoje, na atual conjectura pela qual passa o mundo, no geral, e o Brasil, em particular, a arte precisa estar no cerne das discussões, ou voltar para ocupar lugar preponderante na vida, sem precisar de nada que justifique esse retorno, existir por existir. Para quem sabe, assim, ela possa aparecer como campo de resistência por causa do seu caráter de contradispositivo de poder, parafraseando Tiburi (2017), e promover a revolução que precisamos para continuarmos (re)existindo.

Assisti perplexa, aqui no Brasil, a exposições de arte fechadas; peça de teatro cancelada; performances criminalizadas; obras de arte apreendidas. “O moralismo impediu a experiência de emancipação do pensamento e da sensibilidade à qual as artes nos conduzem” (TIBURI, 2017, p. 31). Vivemos em um momento em que a vida está sendo capturada pela política, seja ela individual ou coletiva. Precisamos de Arte para possibilitar leituras de mundo.

Então, esta pesquisa que se propôs saber sobre o ensino de Arte¹, para compreender como ele está acontecendo nas escolas, lá onde começou a serem plantadas as primeiras sementinhas, é de grande relevância social, porque as artes abrem um conjunto de possibilidades para permitir as pessoas agirem politicamente. Ademais, “quando alguém se

¹ Neste texto, o termo arte vai aparecer grafado com a inicial maiúscula quando se referir à disciplina curricular (abrangendo a linguagem das artes visuais, dança, teatro música). Nas demais acepções da palavra, optei pelo uso da inicial minúscula.

preocupa com a função da arte é porque já entendeu a importância dela”² para uma perspectiva poética da educação e do ensino de Arte.

As indagações que suscitam a curiosidade científica podem partir do senso comum, em uma tentativa, muitas vezes, de responder aos problemas do cotidiano. Bachelard (2005), discutindo a formação do espírito científico, contribui com relevante construto teórico para se pensar a pesquisa. Apresenta a noção de obstáculo epistemológico, onde, de acordo com a mesma, o conhecimento científico precisa ser colocado como algo que se constrói contra um saber anterior. Para ele, a diferença entre ambos reside essencialmente na primazia da reflexão sobre a percepção, na busca do saber e, por isso, todo o conhecimento deve se iniciar por um problema.

Como vincular e articular indagações que nascem nas trilhas da vida pessoal, enveredam pela trajetória profissional? No prefácio do livro *Prática Pedagógica e Formação de Professores*, de João Francisco de Souza, Batista Neto e Santiago falam a respeito da impregnação da subjetividade na construção da ciência, ao dizerem que, segundo Souza: “nada se constrói totalmente por acaso, [...] referindo-se ao fato da produção intelectual, acadêmica, social e cultural não decorrer de ato puramente racional, mas incluir dimensões do humano que nos remetem a diferentes domínios da história de vida dos sujeitos” (2012, p. 9).

Então, esta pesquisa nasceu da costura das diversas instâncias da vida cotidiana, dos valores pessoais, pensamentos, sentimentos, intuições com as reflexões e embasamento da investigação científica, mediante um comprometimento com o social e a vida coletiva, e trata das Narrativas de ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adota como fundamentação Teórica-metodológica a Abordagem Biográfica ou mais, especificamente, a Pesquisa Narrativa com a utilização da Narrativa (auto)biográfica de ensino de Arte, por possibilitar a ênfase na pessoa da professora e do professor e nas questões inerentes à subjetividade.

As inquietações que culminaram na idealização do estudo em foco surgiram a partir de quatro âmbitos: I- na minha trajetória de vida; II- no conhecimento das leis que regem o ensino da Arte; III- no levantamento das produções científicas; e IV- em contribuições espontâneas. No que concerne ao percurso vivido até aqui, primeiro âmbito, quatro momentos foram determinantes para se chegar à problematização: 1) cursar a disciplina Fundamentos da Arte Educação; 2) participar em projetos de extensão; 3) atuar no Grupo de Trabalho (GT) Jogos Teatrais; e 4) ingressar na docência.

² Alexandre Freitas, professor da UFPE, 2018 (oralmente).

1) No primeiro período do Curso de Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Artes Cênicas (2002.1), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na disciplina de Fundamentos da Arte Educação, eu tive contato com os autores Camarotti (1984; 1999), Barbosa (1978; 1984; 1986; 2003), Boal (1977), Freire (1987,1997), Gadotti (1981), Koudela (2003; 1991; 1992), entre outros, que discutem aspectos inerentes à Arte, à Educação e ao Ensino da Arte.

2) A participação nos projetos: Programa de Iniciação à Docência, desenvolvendo o Projeto: *Teatrando*³; Projeto Prodocência: Experimentos de alternativas metodológicas de ensino voltadas à formação de professores de teatro com ênfase no ensino fundamental e ensino médio⁴; Projeto de Extensão: Infância e Teatro de Animação: um encontro lúdico pedagógico⁵; Projeto de Extensão: Jogos Teatrais: novas possibilidades para as práticas em sala de aula no ensino fundamental⁶, trouxe reflexões no que concerne à prática docente em arte e a questão fundamental: como é ensinar Arte na escola?

3) Atuar no GT Jogos Teatrais de Viola Spolin, na UFPE, foi aliar teoria à prática, experimentar uma *práxis*, no sentido que lhe atribui Souza: “a finalidade de quaisquer *práxis* pedagógicas [...] é a construção da humanidade do ser humano; ou seja, ajudar a formar subjetividades dialogantes, críticas, expansivas, capazes de contribuir com a conformação de outras relações sociais” (2011, p. 70-71).

4) No quarto momento, ingressar na docência – primeiro, na rede particular, no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), com a disciplina de Teatro, seguido da rede municipal com a disciplina de Arte, no Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) – possibilitou mais inquietações emergirem e guiar o olhar para as(os) professoras(es) polivalentes, que enfrentam (ou não) o desafio da obrigatoriedade de ensinar Arte, área de conhecimento específico, com suas diversas linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

No tocante ao segundo âmbito das inquietudes que levaram à pesquisa, e versam sobre a legislação brasileira para o ensino de Arte, destacamos alguns pontos fundamentais. A história do ensino da Arte, até hoje em dia, passa por várias transformações, e elas não acontecem de forma estanque; as necessidades de mudanças eclodem, simultaneamente, em

³Realizado no Colégio de Aplicação, durante o ano letivo de 2004 e 2005.

⁴Parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Escola Municipal Magalhães Bastos em 2007.

⁵Desenvolvido no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco entre 2007 e 2008.

⁶Parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco e a Escola Municipal Magalhães Bastos em 2008.

várias frentes, impulsionadas pelas variações nos contextos histórico, político, econômico, social, cultural.

Sob a égide da reforma educacional estabelecida pelo regime militar nos anos 1970, em 1971, é outorgada a Lei 5692 que vai instituir o ensino de Educação Artística: Artes Plásticas, Teatro, Dança e Música nas escolas brasileiras, porém, não logra o êxito pretendido – uma interação entre as diferentes áreas artísticas – por falta de profissionais capacitados em uma formação especializada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto dos conteúdos específicos.

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, substitui o ensino de Educação Artística pelo Ensino da Arte. No artigo 26 está escrito: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, Brasil (1996). Como não especifica as linguagens, favorece as escolas priorizarem as modalidades de sua preferência. Neste sentido, observa-se uma hegemonia para o ensino das Artes Visuais.

Em 18 de agosto de 2008 a Lei nº 11.769 altera a redação da LDB 9394/96, para dispor o ensino da Música na educação básica, conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, e estabelece um prazo de três anos para a sua implantação nas escolas, prazo este, vencido em 2011. Mudança mais recente aconteceu em 02 de maio de 2016, quando a Lei nº 13.278 altera novamente a lei original e, dessa vez, discrimina as linguagens integrantes do componente curricular Arte – Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, estabelecendo prazo de cinco anos para os sistemas de ensino promoverem a formação de professores em número suficiente e implantar a mudança em todos os níveis da educação básica.

Nesse sentido, foi importante saber o que preceitua o ensino de Arte para a construção do meu objeto de estudo, visto que sendo obrigatório o seu ensino, observo como professora do Ensino Fundamental II, a superficialidade, a discriminação e o descaso com que esta área é tratada por governantes, por instituições, por gestores, por pares, para citar alguns entraves. Além do mais, para entender o contexto do que acontece no presente, é preciso reportar aos contextos do passado.

A partir das considerações feitas e do breve histórico exposto, acima, o qual mostra que o ensino de Arte fundamenta-se na legislação, busquei estabelecer diálogos com as produções científicas – terceiro âmbito dos bulícios que findaram na investigação – com o intuito de compreender o caminho percorrido pelo ensino de Arte na educação escolar, assim

também como verificar o que se tem estudado sobre ele, nestes vinte anos da sua obrigatoriedade.

Para o levantamento das pesquisas já realizadas para o ensino de Arte, utilizei três fontes: A) a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); B) a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE (BDTD); e C) o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), escolhidas por atender ao âmbito local e nacional. Como marco temporal foi delimitado o espaço compreendido entre 1996 e 2016, ano da implantação da LDB para o Ensino da Arte contemplando as quatro modalidades, e a última modificação tornando-as obrigatórias, respectivamente. Buscamos trabalhos que tratassem da prática docente para o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A busca na ANPED, apesar do marco temporal, só pôde ser realizada entre os anos de 2000 a 2015, subtraído o ano de 2014, período em que as reuniões estão disponibilizadas no site. O levantamento contemplou os trabalhos de comunicações orais em quatro Grupos de Trabalhos (GT), a saber: GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT13 – Ensino Fundamental e GT24 – Educação e Arte, este passa a existir a partir de 2009, ano seguinte à obrigatoriedade do ensino de Música pela Lei nº 11.769. A distribuição das produções científicas por GT se encontra na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das produções científicas na ANPED por GT

GRUPO DE TRABALHO	GT8 Formação de Professores	GT12 Currículo	GT13 Ensino Fundamental	GT24 Educação e Arte	TOTAL
QUANTITATIVO PRODUÇÕES	336	252	248	99	935

Fonte: ANPED

Nesta investigação, não encontrei estudos vinculados diretamente com o objeto pretendido, no entanto 16 trabalhos se aproximam: 06 relacionados à formação de professores em arte e 10 ligados à prática. Deste total, 01 refere-se ao ensino de Teatro e 05 dizem respeito ao ensino de Música; percebi que houve um aumento na produção científica de

trabalhos relacionados ao ensino desta disciplina a partir do imposto pela lei, posto que a maioria deles têm data posterior ao ano de 2008.

O levantamento junto a CAPES revelou 45 pesquisas que se aproximam à temática, trazendo questões sobre a formação inicial e continuada, profissionalidade, polivalência, políticas públicas e concepções para o ensino de Arte e 03 estudos mais diretamente ligados por se tratar do ensino de Arte nos Anos Iniciais, são eles: Jakimiu (2013), que versa sobre os desafios do fazer pedagógico em relação ao ensino da arte por uma educação emancipatória; Quintanilha (2012), que trata da situação do ensino de Artes em Presidente Prudente-SP em relação às diretrizes políticas do município e o trabalho docente; e o trabalho de Silva (2004) cuja discussão é acerca da obrigatoriedade da prática docente, trazendo à tona as formações discursivas em relação às concepções de Arte e de ensino de Arte das(os) professoras(es) dos anos iniciais, encontrei pontos em comum com a pesquisa por abordar a mesma temática.

Este último trabalho citado vinculou-se à investigação em curso por trazer a mesma temática abordada e estar situado geograficamente no mesmo município, no entanto, tem como foco as concepções de Arte e de ensino de Arte das(os) professoras(es) dos Anos Iniciais, além de ter sido concluído antes da obrigatoriedade do ensino das quatro linguagens artísticas.

A revisão junto à BDTD contemplou a Pós-Graduação em Artes Visuais, a Pós-Graduação em Educação e a Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste.

Tabela 2 – Distribuição das produções científicas na BDTD.

PÓS GRADUAÇÃO	ARTES VISUAIS	EDUCAÇÃO	EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	TOTAL
DISSERTAÇÃO	25	511	39	575
TESE		151		151

Fonte: BDTD

Localizei 12 Dissertações e 03 Teses que tangenciam nosso objeto por tratar da Arte, porém a partir de outros enfoques e não da prática docente para o ensino de Arte, e a Dissertação de Silva (2004), também encontrada na CAPES e já mencionada.

Nessa busca pelo estado do conhecimento, também me apoiei nas revisões feitas por Silva (2010), Azevedo (2014) e Vidal (2016) e pude contemplar a literatura especializada na área da Educação e das Artes nos anais dos seguintes eventos científicos: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB); Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Identifiquei uma maior quantidade de estudos voltados para a modalidade Artes Visuais.

O recorte temporal e epistêmico das produções científicas mostrou que as preocupações com questões relacionadas ao ensino e à formação da(o) professora(or) de Arte, fazem parte do cenário educacional brasileiro, como ilustra o trabalho de Aguiar (1997) que versa sobre a formação inicial e continuada e o curso de Licenciatura em Educação Artística, considerado por ela, um processo em construção.

Alinham-se com este estudo os trabalhos de Vidal (2011) e Freitas (2013), o primeiro aborda o ensino da Arte na formação inicial do pedagogo em Instituições de Ensino Superior de Pernambuco e o segundo aborda a formação do professor do ensino de Arte na escola, como uma construção no cotidiano da disciplina, no estado do Ceará, outro estudo, de Silva (2005), trata das concepções de ensino de Arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Recife.

Há também preocupação com o ensino de Arte pela(o) pedagoga(o), no artigo *Interrogações sobre políticas de formação e ensino de arte nos currículos dos curso de pedagogia*, de Gondim e Fernandes (2011), que buscou analisar as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2006 para o curso de pedagogia, analisando os projetos políticos pedagógicos nas universidades públicas da Paraíba.

Encontrei reflexões sobre as políticas públicas direcionadas ao ensino de Arte, em diferentes momentos históricos no Brasil, o estudo de Marcondes (2012) que desenvolve uma análise acerca da legislação que estatui o componente Arte, com a intenção de inferir os valores atribuídos a ela, desde a Lei Federal nº 4024 de 1961. Na pesquisa de Subtil (2011) que desenvolve um estudo de caráter teórico analisando as leis e concepções de educação artística, e na investigação de Silva (2010) que investiga o processo de escolarização da Arte dos anos 60 aos anos 80, em três escolas públicas da região metropolitana da cidade do Recife.

Identifiquei nas pesquisas relacionadas ao ensino específico em uma das linguagens constituintes do componente curricular Arte, no trabalho de Nunes e Weiss (2006) que discutem sobre como ocorre a formação inicial do professor dos anos iniciais em relação ao ensino das Artes Visuais, e o de Figueiredo (2014) que faz um mapeamento em 19 universidades da região Sul e Sudeste acerca da formação musical oferecida nos cursos de pedagogia.

Considerando o marco temporal estabelecido, percebe-se que houve pesquisas desde 1997, ano da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – referenciais para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país – ou seja, logo após a obrigatoriedade do ensino da Arte trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e que elas abordam diferentes aspectos relacionados ao campo da Arte, mas considerando que são vinte anos transcorridos, ainda é pequena a produção. Apresentam-se relevantes, estudos que pretendam dar continuidade às investigações nesta área de conhecimento.

Para o quarto e último âmbito das indagações que suscitaram esta pesquisa, cito três acontecimentos que ocorreram no decurso da construção do objeto de estudo e impregnaram mais inquietações à investigação. São depoimentos vivos e espontâneos que evidenciam modos diferentes de ver e estar os/nos fatos. A primeira contribuição aconteceu por ocasião do Seminário Internacional: Educação, Sociedade e Globalização realizado em junho de 2016, na Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) – campus Casa Forte. Após mesa redonda, uma professora, ao tentar fazer uma pergunta à mesa sobre a relação da academia com a formação continuada de pedagogas(os), fica visivelmente emocionada e fala, demonstrando angústia, que precisa dar conta de quatro linguagens diferentes dentro do ensino de arte, que não foi preparada para isso e não sabe fazê-lo; diz que no máximo coloca as crianças para desenhar ou dramatizar, mas música e dança, jamais. E grita: como vou fazer isso? Como posso fazer se não sei?

Ao término da seção procurei-a, me apresentei e pude ouvi-la discorrer de como se sentia impotente para tal certame, que sofria com isso, que se preocupava com as(os) alunas(os) e ainda tinham as outras disciplinas para ministrar. Perguntei a mesma se ela identificava outras(os) docentes com esse sentimento, no que respondeu de imediato que sim. Já aqui notei que há uma imbricação entre o pessoal e o profissional.

A segunda colaboração se deu no V Congresso Internacional SESC de Arte/Educação em julho de 2016, quando participei do curso “História da Arte/Educação brasileira”. Neste espaço, contatei com duas pedagogas, no início de carreira, que demonstravam satisfação

perante o direito de ensinar Arte nos anos iniciais, as quais diziam estar ali para fomentar esse conhecimento, uma vez que, nos seus processos de escolarização no Ensino Fundamental I, em uma escola da região metropolitana do Recife, só se ensinava português e matemática, e nos demais caminhos de formação tiveram nenhum contato com o Ensino de Arte. A terceira cooperação veio de forma ainda mais desprezível. Conversando com uma colega, pedagoga, em dezembro de 2016 sobre suas alunas e seus alunos, ela fala, várias vezes, que se sente realizada ao ensinar Arte.

É oportuno apontar que em 15 de maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. 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. A(O) pedagoga(o) ao concluir seu curso está apta(o) a ensinar “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2).

Saliento, em razão de esta pesquisa ter sido na Rede de Ensino do Recife, que além das atribuições, acima, designadas para as(os) pedagogas(os), a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife tem, entre seus objetivos, a pedagogia de projetos nos processos de ensino e de aprendizagem, o que se configura como mais uma atribuição para as(os) pedagogas(os). Como indica a citação:

Considera-se necessário enfatizar, por fim, que o(a) professor(a) necessita aprofundar e refletir sobre as dimensões teórico – conceituais da metodologia de projetos, e, assim, construir seus próprios percursos em sala de aula, balizando esse processo nos eixos da Política de Ensino, e em seus princípios éticos de Solidariedade, Liberdade, Participação e Justiça Social (RECIFE, 2015, p. 80).

Posto isso, é importante pontuar, no entanto, que não é preocupação desta pesquisa comparar, julgar e muito menos avaliar as práticas dos diversos atores que estarão envolvidos no processo, antes, os fatos narrados coadunam-se à necessidade de se colocar as(os) professoras(es) no cimo, para que elas(es) possam, como diz Souza (2004), “ocupar a ribalta”, assumir o palco e serem protagonistas da sua própria história. Que possa se ouvir o que elas(es) pensam, como agem e o que sentem e a partir daí cada uma(um) ter a oportunidade de também escutar a si.

É preciso registrar, também, que as recentes discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a incursão de um discurso da “escola sem partido”, o atual contexto –

político, econômico, social, cultural – e os poucos trabalhos achados na área, justificam o empreendimento por estas questões se reverberarem na sala de aula. Além disso, como professora de Arte do Ensino Fundamental Anos Finais, da Rede Pública de Ensino do Recife, vejo que, embora subjugado, o ensino de Arte é reconhecido nos documentos oficiais como área de conhecimento, com suas modalidades específicas, conforme citado anteriormente.

Enquanto no “chão” da escola, a realidade premente é: para o Ensino Fundamental Anos Finais, professoras(es) de qualquer componente curricular pode ensinar Arte; e no Ensino Fundamental Anos Iniciais, professoras(es) polivalentes precisam dar conta deste ensino. Neste ponto, gostaria de enfatizar que direcionei a pesquisa para os Anos Iniciais, pois como vivencio as situações concernentes aos Anos Finais e, convivo com as adversidades, sabores e dissabores, tenho “certo” entendimento a partir do meu lugar, e, por conseguinte, considero que distanciar o olhar é producente.

Ademais, avançando para além das disciplinas curriculares, na efervescência da dinâmica do dia-a-dia da escola, entre um sinal e outro que toca, entre resolução de um conflito aqui, outro ali e pedidos insistentes de silêncio, entre a distribuição do tempo didático, do tempo cronológico e o controle das conversas paralelas, entre a arrumação e a limpeza do espaço, alguns professores dedicados e convictos ensinam Arte, segundo Marques e Brazil (2014, p.11): “Como conseguem? O que fazem? Como administram o tempo? [...] escasso. Como conquistam materiais? [...] precários. Como contornam o espaço? [...] insuficiente. Como lidam com as salas? [...] lotadas? Como conquistam respeito de alunos e colegas?”. E, além de tudo, ensinam Português, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte.

Tomo as palavras desses autores de empréstimo porque fazem parte do repertório que pulula na minha cabeça e me incute para ir em busca de respostas. As respostas que não estão no dizer das secretarias de educação, por exemplo, nem nos sistemas de avaliação com suas correrias e mascaramentos por resultados satisfatórios, a despeito das adversidades; que não estão na ordem do discurso já dito. São essas respostas a partir da ótica de quem vivencia os fatos.

Estes tópicos que foram considerados se agravam ainda mais se pensarmos nas enormes desigualdades sociais do país, do estado e da cidade em foco. O direito ao ensino de Arte é para todos. Como ele está acontecendo? A própria BNCC (2017), pressupõe a Arte como componente curricular da área de linguagens e uma importante ascensão para o multiletramento – noção de que a linguagem se expanda para além da escrita verbal.

Diante das questões apontadas, e após esse breve panorama das visões sobre o ensino e a aprendizagem em Arte, considero fundamental ouvir as(os) professoras(es). Escutar suas histórias, narradas por elas(es) próprias(os) sobre aspectos da sua vida, da sua formação e da sua prática docente, para uma compreensão mais justa, como coloca Goodson [...] “ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo” (2013, p. 71). E corrobora Nóvoa:

O mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crônico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram atualmente os professores e a delinear uma possibilidade baseada em novas práticas de investigação, de ação e de formação (NÓVOA, 2013, p. 8).

Para isso, o estudo propõe aderência à abordagem biográfica na perspectiva das narrativas oral e escrita. Moraes (2004) indica que a história de vida, como alternativa de investigação científica do trabalho docente, fundamenta-se em estudos que consideram, como partes constitutivas da história oral, a autobiografia, a biografia, o depoimento oral, a história oral temática, o relato oral de vida e narrativa de formação.

Então, analisando as tendências investigativas e a partir de experiências pessoais surgiu o interesse por pesquisar o tema *O ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, visando responder às seguintes questões: a) O que narram as(os) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a sua prática no ensino de Arte? b) Como os percursos formativos das(os) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental subsidiam sua prática no ensino do componente Arte? c) Como se sentem as(os) docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino de Arte?

Para tanto, tracei como objetivo geral compreender as narrativas sobre o ensino de Arte de docentes dos anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife e objetivos específicos: Caracterizar as práticas de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ensino de Arte; Identificar os percursos formativos das(os) professoras(es) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como se relacionam com suas práticas no ensino de Arte; Caracterizar como se sentem ser professora(or) em relação ao ensino do componente Arte.

Portanto, entendo que o objeto de estudo tornou-se significativo porque ele pode contribuir para uma melhor compreensão do ensino do componente Arte, com as narrativas das(os) docentes sobre suas práticas e percursos formativos ou para uma compreensão

diferente sobre como acontecem os entrelaçamentos dos aspectos pessoal e profissional que influenciam na sala de aula. Possibilitou também, adotar a narrativa como construto social e criadora de sentido, uma vez que é enriquecedora do ponto de vista reflexivo, na medida em que permite ao sujeito mergulhar em si e refletir sobre a sua história enquanto a descreve, pressupondo mais uma contribuição para a formação.

Enfim, a pesquisa possibilitou, além do que está descrito acima, ouvir a voz das(aos) professoras(es), imputar outros atores sociais a narrarem suas histórias, fomentar novas investigações que “[...] pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (NÓVOA, 2013, p. 18), comprometida com o ser humano.

Após este prelúdio dedicado à introdução onde é “alinhavada” a temática, apresento a divisão da dissertação em quatro capítulos, além das considerações finais e os anexos. A “colcha” aqui mostrada para sua apreciação, caro espectador, é o resultado da trama costurada e bordada por várias mãos à luz de velas de muitos estudiosos.

O capítulo 1: *Nas trilhas do labirinto inefável da Arte*, aborda os pressupostos teóricos do trabalho referentes ao ensino da arte como conhecimento, à formação de professor e à prática docente. Apresenta uma fundamentação a partir da historicidade do ensino de Arte, com os tópicos Perspectiva teórica sobre a Arte e Perspectiva sobre ensinar/ser professora e professor de Arte.

O capítulo 2, *Metodologia: costurando uma colcha de retalhos*, trata dos caminhos teóricos e metodológicos escolhidos e percorridos por mim para a realização da pesquisa, os quais envolveram as diversas etapas da construção do trabalho, no que concerne ao paradigma da pesquisa qualitativa e os procedimentos metodológicos. Bem como mostra o campo da pesquisa, os sujeitos da investigação – as narradoras e os narradores –, os procedimentos da coleta, organização e análise dos dados.

O capítulo 3, *A prática realizada no cotidiano da sala de aula*, versa sobre a análise das narrativas de ensino de Arte do ponto de vista da concepção e realização das práticas docentes. Traz as informações elencadas dos ditos e “não ditos” dos participantes sobre a sua prática docente realizada no dia-a-dia da sala de aula, após o exercício cuidadoso de analisar os excertos.

O capítulo 4, *Percurso formativo: caminhos trilhados*, expõe a análise das narrativas de ensino de Arte nos aspectos relacionados à formação. No âmbito das vivências e experiências significativas acontecidas durante a trajetória da vida, assim como o percurso

formativo, do ponto de vista da formação inicial e continuada, em um exercício permanente de ser e estar docente.

Nas considerações finais, *Tecendo sentidos com os fios das narrativas*, retomo o itinerário da pesquisa e exponho minhas considerações finais que encerram as discussões da dissertação e enfeixa as informações sobre ensinar Arte, buscando tecer sentidos com as narrativas das docentes e dos docentes.

2 NAS TRILHAS DO LABIRINTO INEFÁVEL DA ARTE

*Que a arte nos aponte uma resposta
mesmo que ela não saiba e que ninguém a tente complicar
porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer
porque metade de mim é plateia*

(Metade - Oswaldo Montenegro, 2004)

No afã de responder as inquietações emergentes que culminaram na idealização desse estudo, constatei que há primeiro uma curiosidade geral mobilizadora da energia necessária para a incursão no empreendimento e que depois ela é direcionada para a concretização através da investigação científica. Dito de outro modo, a vida prática, muitas vezes, é a mola propulsora da ciência e vai ajudar a problematizar, argumentar, buscar fontes, conhecer métodos e procedimentos. Neste ponto, somam-se os saberes de outros investigadores, ampliando a “colcha de retalhos”.

Respeitando as especificidades de realizar uma pesquisa no território das ciências humanas, na área da educação e, particularmente, no que concerne à pesquisa proposta que trata do ensino de Arte nos Anos Iniciais, na perspectiva da(o) docente polivalente, sabe-se que é possível guiar-se por diversas abordagens para se responder aos questionamentos levantados. Concordo com Lüdke e André, para quem as pesquisas em educação devem ter um caráter dinâmico por estarem situadas

[...] dentro de um contexto social, por sua vez, inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5).

Diante disso, para responder as questões suscitadas, bem como aos objetivos, e no desejo de valorar a pessoa da(o) professora(or) e também a questão da subjetividade o referido estudo situou-se na abordagem qualitativa porque ela

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 21).

Ou seja, possibilita acesso à heterogeneidade das atrizes e dos atores sociais por meio de uma abordagem compreensiva ou interpretativa que possibilita uma visão do todo.

2.1 PERSPECTIVA TEÓRICA SOBRE A ARTE

*[...] A vida passa e abre caminhos,
Que não são percorridos em vão.*

(Frida Kahlo, 2012, p. 233)

A Arte é inerente ao ser humano. Está na sua gênese e o atravessa em toda sua trajetória, “abre caminhos”, pois é uma necessidade intrínseca a ele. As pinturas rupestres deixadas nas rochas, sobretudo, em cavernas, criando representações do mundo real ou de mundos imaginados, atestam isso. Fischer nos lembra de que ela “em sua origem foi magia, foi um auxílio mágico à dominação de um mundo real e inexplorado”. No entanto, esse elemento fundante não se perdeu, ele perpassa toda experiência artística como elo entre o individual e o social. “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; ela reflete a infinita capacidade do ser humano para a associação, para o compartilhamento de experiências e ideias” (FISCHER, 1979, p. 13).

O campo da Arte está no cerne da vida, da vida de mulheres e homens. Ela desempenha um papel preponderante na construção, (trans)formação da vida humana e social. No imbricamento com a Arte o ser humano torna-se capaz de uma consciência crítica, ativa e criadora, via de acesso para o conhecimento que possibilita incidir no societal. Constitui-se em vetor de reconhecimento, elaboração e reelaboração da realidade. Evolui em consonância com o homem e o impulsiona e instrumentaliza a criar e recriar sempre, adequando-se a diversos contextos na sua “longa” jornada. Não é privilégio de poucos. É para todos.

As modalidades artísticas pressupõem comunicação e expressão humanas e, através delas, pode-se ainda propor atividades várias que permitam a inclusão dos indivíduos ao meio em que vivem, e, por esse motivo, são meios de transformação social. A esse respeito, Barbosa afirma que “por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (2003, p. 18). Está legitimada, por várias discussões e aprofundamentos teóricos, a importância da Arte como área de conhecimento e da relevância do seu ensino, mas é preciso estar atento para a forma como esse conhecimento está acontecendo nos dias atuais.

A Arte, essa atividade humana que viabiliza expressar sentimentos, emoções e ideias e permite uma visão sensível do mundo, tem um papel de suma relevância “com a construção

humana do sujeito humano” (SOUZA, 2012, p. 23), e na constituição da humanização da formação humana e essência de ser pensante. As diversas manifestações artísticas são um reflexo da vivência do ser humano com a natureza, com o outro, consigo mesmo e, muitas vezes, representam sua condição social, permitindo imprimir novos sentidos à vida social. Caracteriza-se pelo revolucionário.

O poder da arte deve-se, sobretudo, ao fato dela ser uma atividade transgressora por natureza, uma atitude de não-conformismo. Assim, o fazer artístico apresenta-se como uma forma de re-criar o mundo, uma ação capaz de propor o que ainda não é, através da simples re-presentação da realidade. Uma realidade que, na arte, adquire uma outra natureza, o que nos permite afirmar que nem mesmo o Naturalismo, com sua procura da “talhada da vida”, conseguiu reproduzir na arte a realidade como ela é. [...] Não que a arte possua o poder de deflagrar revoluções, de mudar estruturas humanas e sociais de uma hora para a outra. Sua carga revolucionária reside, isso sim, nessa colocação do homem em confronto com sua realidade, permitindo-lhe melhor perceber o universo ao qual pertence refletir sobre ele e, consequentemente, querer transformá-lo (CAMAROTTI, 1999, p. 23-24).

Durante muito tempo, o universo da Arte e o seu ensino esteve atrelado à transmissão de conhecimentos das culturas hegemônicas. No entanto, ela precisa beneficiar a totalidade das sociedades e ser acessada por todos, advindos de realidades sociais e culturais distintas. As escolas são espaços fundamentais para estabelecer contato com ela em todas as suas acepções. Camarotti (1999), Koudela (2013), Marques (2003) Barbosa (2001), Tavares (2008), atentam para o fato de que não é função da Arte na escola ser utilitária, usada em prol de datas comemorativas e festividades de modo geral, e/ou útil à aquisição de conhecimentos de conteúdos de outras disciplinas, não que elas não possam lançar mão de expressões artística, mas não é esta a atividade fim do Ensino de Arte, pois ela pressupõe fim em si.

Não é função da arte na escola incumbir-se de tarefas como a comemoração de datas cívicas e a programação de festinhas, mas sim estimular [a aluna] o aluno a se perceber e a perceber o mundo a seu redor, bem como fortalecê-lo para que possa agir sobre a realidade, deixando de ser um objeto de reprodução, fruto de um sistema autoritário, para exercitar-se como indivíduo e como personalidade ativa na coletividade (CAMAROTTI, 1999, p. 28).

Corroborando com esta preconização de Marco Camarotti Ingrid Koudela ao dizer que

a Arte tem uma contribuição única a dar para a experiência e a cultura humana, diferenciando-a de outros campos de estudo. [...] A Arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca (KOUDELA, 2013, p. 18).

Então, o que cabe à Arte ensinar? Arte. Ana Mae Barbosa (2010), na introdução do livro *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, por ela organizado,

recupera a taxionomia de Elliot Eisner⁷ relacionada às perspectivas sobre o ensino-aprendizagem de arte que perduram na contemporaneidade perpassando a prática dos muitos educadores, em que esse autor classifica as concepções mais influentes levando em conta a ênfase facultada à função da arte na educação. A saber: 1) livre expressão criadora; 2) solução criadora de problemas; 3) cultura visual; 4) desenvolvimento cognitivo; 5) potencialização da performance acadêmica; 6) preparação para o trabalho; e 7) arte integrada às demais disciplinas do currículo escolar.

Citei a classificação acima para refletir que o ensino de Arte pode apontar para várias direções e assumir muitas formas de materialidade, como também, dependendo dos diversos contextos – históricos, econômicos, sociais e culturais –, agregar maior ou menor importância no seu caminhar e, às vezes, não ir para onde deveria chegar, nos educandos. Bem como lembrar que inúmeros estudiosos se preocupam e se dedicam sobre este campo polissêmico que é a Arte, sobretudo, sobre o ensinar e aprender.

A partir da década de 1980, a Abordagem Triangular para o ensino de Arte, idealizada e sistematizada por Ana Mae Barbosa, é difundida no Brasil e trata da articulação de três eixos voltada para o ensino das Artes Visuais: o ler, o contextualizar e o fazer artístico. No entanto, pode fundamentar o ensino das outras linguagens artísticas – Dança, Música, Teatro –, possibilitando além do saber fazer, o saber ler “e refletir sobre as produções artístico/culturais em diferentes contextos (tempos/espacos/culturas)” (RECIFE, 2016, p. 80).

Barbosa (2010, 2009, 1998), assinala que a tríplice conceitual da sua abordagem – ler, fazer, contextualizar - que formam o sistema triangular, articula o estudo e o conhecimento sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos educandos e/ou leitores e uma compreensão contextualizada da obra artística em relação às suas próprias condições de produção, bem como à realidade dos estudantes, com foco na educação estética. Esta abordagem propicia concentrar em si as visões de arte/educação imbricando os conceitos de arte como expressão, de arte como cultura e conhecimento e de arte como cognição.

A Abordagem Triangular é um marco, sem dúvidas, para o ensino de Arte. Mais especificamente uma referência incontestável na história do ensino das Artes Visuais. Entretanto, outras concepções de educação estética, artística e cultural Utuari (2015), aparecem para se juntar a ela nesta trajetória.

⁷ Elliot Eisner (1933-2014) foi professor de arte e educação na Universidade de Stanford. Atuava em vários campos, tais como: arte-educação, reforma curricular e pesquisa qualitativa, entre outras ocupações.

Deve ser apresentada ao educando uma rica conceituação estética que propicie a leitura em diferentes linguagens da arte, de maneira crítica e teoricamente fundamentada. Quanto à contextualização da produção artística, o ensino de Arte deve proporcionar uma leitura de mundo, uma contextualização histórica da obra de arte como produção social e, portanto, imbuída de todas as suas dimensões histórico-culturais. Quanto ao fazer artístico, é importante salientar que as aulas de Arte devem, necessariamente, ser um espaço de produção criativa de arte, sejam essas aulas de artes visuais, música, teatro ou dança (UTUARI, 2015, p. 275).

Na opinião de Paduan *et al* (2017), o que se preconiza em relação aos processos de ensinar e aprender as linguagens artísticas é que eles aconteçam mediante produção ativa e cheia de significados a partir das ações realizadas, e fomentem acesso à leitura de mundo cada vez mais ampla e complexa. Buscando, assim, uma educação estética ampliada, a qual possibilite elaborar uma percepção de mundo que dê sentido à existência por intermédio de diversificadas experiências com a Arte.

Por outro lado, Miranda (2009) indica que, entre outros conteúdos, as linguagens artísticas abrangem o seguinte: Artes Visuais – ponto, linha, cor, forma, fundo, figura, suporte; Dança – corpo, tônus, apoio, níveis, direções e formações; Música – som, tom, timbre, musicalidade, notação e instrumentos; Teatro – personagem, cenário, atuação, palco, conflito e enredo.

A concepção de Brazil e Marques para o ensino-aprendizagem em arte preconiza que

As linhas, cores, texturas, volumes propostos pelas artes visuais abrem-nos para leitura dos mundos de imagens em que vivemos. As formas, a ocupação do espaço, as qualidades do movimento presentes na linguagem da dança abrem portas para o corpo interagir no mundo, para o ser corpóreo que somos. Os timbres, ritmos, melodias da linguagem da música, por sua vez, abrem as janelas dos sons, das diversas paisagens sonoras que compõem nossos cotidianos. Com a linguagem do teatro, abrimos as portas das relações interpessoais, como atuantes na construção do tempo/espaço cênicos. A visualidade, a sonoridade e a forma das palavras tomam novo sentido sociopolítico-cultural ao estudarmos a linguagem da poesia (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 30-31).

A cultura visual, outra concepção para o ensino de Arte, é um estudo proposto por Hernández, sistematizado no livro *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. O ideário dessa proposta é interdisciplinar e busca referências de arte, arquitetura, história, mediação cultural, psicologia, antropologia.

Ela se organiza na relação estabelecida com os significados culturais e, não só, por exemplo, em fatos e sujeitos. O autor defende uma concepção da arte que leve em conta “a arte e a cultura como mediadoras de significados [...] o significado pode ser interpretado e construído. [...] as imagens podem informar àquele que as veem sobre eles mesmos e sobre temas relevantes no mundo” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 54).

Outra perspectiva teórica valoriza o ensino intercultural da arte, como os estudos de Barbosa (2009), Ritcher (2008), Candau (2008), Carvalho (2009).

“Interculturalidade” como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre grupos diferentes. (...) valoriza a identidade dos diversos povos, sociedades e práticas culturais, concentrando-se nos diálogos, encontros e construções conjuntas das diversas culturas e tradições, valorizando o surgimento do novo e das novas identidades culturais (UTUARI, 2015, p. 278).

Outra concepção é a Abordagem dos Territórios da Arte e da Cultura, balizada nas ideias de Miriam Celeste e Gisa Picosque, a qual é fundamentada na ideia de currículo-mapa, onde o professor “traça percursos, escolhe caminhos, e é autor de seu próprio trabalho” (UTUARI, 2015, p. 277). É também pautada nos fundamentos do pensamento rizomático dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guatarri, “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz, existem somente linhas” (1997, p. 17), ou seja, possibilidade de criar projetos que ampliem a percepção de como conhecer arte por múltiplas vias de acesso.

2.1.1 História do ensino de Arte

Não é recente a tentativa de se estabelecer uma ordem cronológica em relação à história do ensino da Arte. As dificuldades aparecem, visto que as transformações não acontecem de forma estanque; as necessidades de mudanças, de trocas de paradigmas eclodem, simultaneamente, em várias frentes, impulsionadas pelas variações no contexto político, econômico e social. Trilhando neste caminho, precisa ficar evidente que do início da sua institucionalização até agora, houve mudanças significativas no ensino de Arte. Vejamos alguns pontos fundamentais.

A Missão Artística Francesa, composta por alguns artistas franceses, membros do Instituto de França, chegou ao Brasil em 1816. Esse grupo organizou a “Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios”, por decreto de D. João VI, a qual teve seu nome alterado várias vezes, até ser transformada, em 1826, na Academia Imperial de Belas-Artes. Essa foi a primeira institucionalização do Ensino de Arte no Brasil.

Pretendiam os idealizadores, chefiados por Joachim Le Breton (1760-1819), um plano mais popular para a escola do que o que os orientava no instituto de origem, porém quando a escola começou a funcionar, não só seu nome tinha sido mudado, mas sua proposta educativa. Com a mudança de direcionamento, passa a atender a elite cultural em expansão e a Arte fica

acessível a poucos, uma vez pautada pelo “culto à beleza, na crença acerca do dom e em árduos exercícios de cópia.” (BARBOSA, 1978, p. 41).

No período entre o século XIX até fins da década de 1950, pode-se considerar que surgiu e imperou uma primeira abordagem para o ato de ensinar e aprender Arte na educação formal brasileira, visão essa considerada tradicionalista. Neste âmbito, a arte ocupava pouco ou nenhum espaço no currículo das escolas.

Na visão da pedagogia tradicional, ensinava-se Desenho, Trabalhos Manuais e Música. A reprodução era priorizada, os alunos mostravam apropriação do conhecimento quando conseguiam reproduzir fielmente os padrões estabelecidos, “O teatro e a dança, embora fizessem parte das festividades da maioria das escolas, raramente eram vistos como atividade integrante da formação do aluno, fato que infelizmente perdura em muitas instituições até hoje” (ZAGONEL, 2008, p. 48). O manuseio técnico e a reprodução de modelos faziam da arte uma atividade, muitas vezes, vista pela sociedade da época como um simples entretenimento e lazer.

Para Iavelberg (2016), era habitual que nas aulas destinadas ao ensino de Arte, as produções artísticas fossem marcadas por: valorização da técnica; prática de exercícios de cópia e repetição; memorização de procedimentos; e narrativas da vida e obra de artistas. Eram atividades que não promoviam a expressão criativa dos estudantes. A função dos professores de Arte era transmitir aos alunos os saberes técnicos e históricos, treinando-os nas suas habilidades manuais e preparando-os para a confecção de um produto.

No bojo da industrialização e da nova realidade instaurada com a “abolição da escravatura” e os primórdios da República, alguns pensadores levantaram a bandeira da arte-educação, como Rui Barbosa (1849-1923), que, segundo Barbosa (1978), nenhum outro educador brasileiro se deteve tão minuciosamente sobre o ensino do desenho ou o ensino da Arte como ele. Vinha no embalo das ideias de Walter Smith, diretor de arte-educação em Massachusetts, nos Estados Unidos, que influenciaram a presença do desenho na formação primária e secundária das escolas do Brasil ao longo de décadas, de acordo com Camarotti (1999), Barbosa (1978), Coutinho (2001).

Sob os rumores do modernismo, vem as contribuições de Mário de Andrade (1893-1945), criando ateliês para crianças nos parques infantis, e Anita Malfati (1896-1964), com as classes de arte. Essas ações tiveram reforço com a influência do pensamento de John Dewey (1859-1952) e chegaram à escola pública. Era o surgimento do movimento chamado de Escola Nova, propondo mudanças de foco, tanto nos princípios estabelecidos, quanto no fazer

pedagógico. “Defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligando imaginação e inteligência” (COUTINHO, 2001, p. 69).

Agora, a prioridade eram os interesses e necessidades dos alunos e o foco estava no seu processo de aprendizagem. Com base nessas ideias, a concepção de criação artística passava a ser o produto de uma organização mental do seu criador e, na escola, visa permitir a expressão dos sentimentos por parte dos alunos e a liberação de suas emoções. Daí a Arte dentro da escola deixa de ser ensinada para ser expressada e a criança cria seus modelos a partir de seus interesses, sem a interferência direta do professor nesse processo de criação. O docente seria um facilitador de experiências. Ele proporcionaria ao aluno um ambiente adequado para que as crianças se desenvolvessem livremente.

No entanto, no período entre 1930 a 1945, esse processo sofre interrupção, fica impossibilitado durante o golpe de estado que instituiu o Estado Novo, somente o ensino de Música se fortalece, inclusive, na década de 1930, surge, por meio de uma proposta de Heitor Villa Lobos, o Canto Orfeônico, elevando o ensino da Música a *status* de uma prática artística, obrigatório em todas as escolas, do primário ao ginásio. Só após a derrubada do Estado Novo, as forças para a arte-educação se renovam no cenário brasileiro.

O artista Augusto Rodrigues cria, em 1948, a Escolinha de Artes do Brasil, no Rio de Janeiro, direcionada ao ensino de Arte para crianças; a partir dela, outras vão surgir Brasil afora, influenciando, definitivamente, o ensino de Arte no território nacional, com novas possibilidades metodológicas, tendo como base a criatividade e a livre expressão. Além de oferecer aulas para crianças, jovens e adultos, formava arte-educadoras(es).

No que se refere ao ensino da Música, “depois de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961” (BRASIL, 1997, p. 22). Esse movimento foi responsável pela formação das(os) profissionais que ensinavam Arte até a implantação precipitada dos cursos universitários em 1973.

Marco importante, pela concepção dada à Arte e à abordagem ao processo criativo por meio de algumas relações, tais como entre o consciente e o inconsciente, a objetividade e a subjetividade, a intuição e a ordenação, foi o surgimento do livro da artista plástica Fayga Ostrower, *Criatividade e processos de criação*, em 1970, em que a autora vai tratar de assuntos relacionados ao potencial criativo, à percepção, à intuição, e à imaginação que todo ser humano tem, influenciando pensadores da educação e propostas para o ensino da Arte.

Em 1971, a Lei 5692 vai instituir o ensino de Educação Artística: artes plásticas, artes cênicas e música, como atividade educativa e não como disciplina, nas escolas brasileiras, porém, não logra o êxito pretendido, uma interação entre as áreas artísticas, por falta de profissionais capacitados em uma formação especializada, tanto do ponto de vista pedagógico quanto dos conteúdos específicos. Zagonel enfatiza esse olhar quando coloca que:

Foi com isso gerada uma situação de difícil solução, pois não havia professores capacitados para empreender esse ensino na escola de primeiro grau e, paradoxalmente, artistas e professores que haviam sido formados pelas escolinhas de Arte, apesar de bem qualificados, não puderam ser absorvidos pela escola, uma vez que não possuíam o diploma de nível superior exigido. O governo foi então obrigado a resolver a situação de forma emergencial, criando os cursos de Licenciatura Curta em Educação Artística, com dois anos de duração, para atender o mais rapidamente possível à demanda das escolas (2008, p. 53).

Mesmo sem os objetivos alcançados, esse foi um período da maior importância por fomentar discussões sobre o relevante papel do ensino de Arte, levando a uma conscientização da necessidade de vislumbrar novas soluções.

Outro ponto de destaque é o movimento Arte-Educadores do Brasil que, a partir da Federação dos Arte Educadores do Brasil (Faeb), surge nos anos 80, ampliando as discussões sobre o ensino de Arte no Brasil, inquietando os educadores, levando-os a uma tomada de consciência sobre suas posturas e competências dentro da escola, frente à necessidade de reverem as práticas pedagógicas em arte. Barbosa, que participa de forma efetiva desse processo, diz que:

Uma reflexão neste sentido nos ajudará a tornar claras as novas e férteis tendências da Arte-Educação, no sentido de transformar o processo de aproximação dual num processo dialético, dando como resultado novos métodos do ensino da Arte, não mais resultantes da junção da Arte à educação ou da oposição entre ambas, mas de sua interpenetração (1978, p. 13).

Neste contexto, ocupando o lugar do ensino de Educação Artística, aparece a nova LDB, Lei 9394/96, que rege o Ensino de Arte nas escolas brasileiras, contemplando as várias linguagens artísticas, obrigatório do currículo.

2.1.2 O ensino de Arte no Ensino Fundamental

Hoje, após certo caminho trilhado, o ensino de Arte é obrigatório nas escolas brasileiras e está dividido em quatro linguagens artísticas, a saber: Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro. A Lei 13.278 de 02 de maio de 2016 especifica as quatro linguagens artísticas que compõem o Ensino de Arte, que não constavam discriminadas na lei original.

Sabe-se, também, o valor do ensino e a importância da prática das artes na formação integral de crianças e jovens, considerando aspectos da formação do ponto de vista da poética, da educação dos sentidos, da experiência estética, do conhecimento, do social, do antropológico, bem como do seu importante papel para o indivíduo e a sociedade.

Ao ser implementada nas escolas brasileiras, a disciplina de Educação Artística em 1971, esta foi tratada como atividade e propunha o ensino integrado das Artes feito por um único professor, regulamentando, assim, a formação do professor de Educação Artística, que articulava conhecimentos ou habilidades afins em grandes áreas curriculares. O professor, portanto, seria responsável por diversos conteúdos, tornando-se nessa proporção um professor polivalente.

Dessa forma, pode-se supor como seria a prática desse profissional, pois, se já é difícil o aprofundamento em uma área de conhecimento, o domínio de várias áreas numa mesma proporção se torna ainda mais complexo. No entanto, a luta pela validação e consolidação do ensino de Arte continua e vão surgir associações reunindo arte-educadores expoentes das diversas expressões artísticas em todas as regiões do país, promovendo encontros e congressos de professores para discutir sobre o ensino de Arte na escola, resultando em um fortalecimento das diferentes linguagens artísticas marcando seu lugar como área do saber reconhecido.

Vai surgir nesse bojo a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, uma das propostas mais difundidas (ainda hoje) no país, voltada para o ensino das Artes Visuais, podendo ser utilizada nas outras áreas já citadas anteriormente e propõe um ensino fundamentado em três eixos: apreciar, produzir, contextualizar.

Atualmente, a Arte/educação de nosso país consolida um novo paradigma que concebe a Arte não apenas como expressão, mas também como conhecimento. Propondo uma revisão da nossa História, Ana Mae Barbosa criou a proposta triangular nos anos 80, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Tal proposta articula a contextualização, a leitura e o fazer artístico possibilitando ao estudante ler o mundo de maneira mais ampla (AZEVEDO, 2007).

Corroborando com a citação acima a visão de Schramm (2015), ao afirmar que a proposta de Barbosa,

com sua concepção progressista, vem conquistando espaço nas universidades e, conseqüentemente, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, embora ainda encontre muita resistência por parte de alguns professores que não conseguem superar a influência da pedagogia tradicional recebida durante sua formação

acadêmica. O grande perigo é o círculo vicioso que pode ser desencadeado a partir dessa visão. O professor universitário ensina da forma que foi ensinado, sem questionamento e análise sob sua prática pedagógica, e conseqüentemente seu aluno, sem encontrar nada melhor no que se refere à concepção de ensino e aprendizagem da Arte, fará a mesma coisa. E assim essa tendência se firma na sociedade.

Para orientar a prática pedagógica dos professores de Artes sob a égide da nova Lei, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vinculados ao ensino fundamental e médio, e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), trazendo abordagens inerentes a cada uma das áreas de conhecimento do currículo escolar. “De modo a servir de referencial para o trabalho do professor, respeitando a sua concepção de trabalho própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região” (BRASIL, 1997, p. 4).

Os PCN foram divididos em dois cadernos: o primeiro caderno comporta os PCN Arte I, 1ª a 4ª séries (corresponde, hoje, ao ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano), e o segundo caderno com os PCN Arte II, de 5ª a 8ª séries (equivalente, hoje, ao Fundamental II, do 6º ao 9º ano), tendo como referencial a Abordagem Triangular para o Ensino de Artes de Ana Mae Barbosa, difundida por meio do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. No referido documento consta as seguintes informações, entre outras, para o ensino das linguagens artísticas (BRASIL, 2007, p. 21-24):

Para as Artes Visuais – “a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal”; a Dança como atividade que “pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”; no ensino da Música “é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora da sala de aula”; “o Teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos”.

Contudo, apesar de avanços significativos terem acontecido, desde a implantação da atividade de Educação Artística nas escolas, o ensino de Arte continua precário e sem atender os estudantes como um todo de modo satisfatório. Amíúde nada acontece ou transcorrem traços das estratégias e abordagens do ensino tradicional estão presentes em muitas salas de

aula nas escolas desse país de enormes desigualdades sociais. Seja por falta de políticas públicas adequadas, seja por falta de formação de professoras e professores especializados, seja por falta de condições e insumos para as atividades, ou tudo isso junto, que possam fomentar práticas pedagógicas diferentes.

2.2 PERSPECTIVA SOBRE ENSINAR/SER PROFESSORA E PROFESSOR DE ARTE

*Essa vida é um barco forte que nunca aporta
Nem para de seguir. Mas abraça o que há de vir.*

[...]

A vida é a casa do tempo e o tempo é da gente viver [...].

A vida de nossas histórias, de fé, de coragem pra ver.

Ver que a vida é a grande vitória de quem decide por viver.

(Eternamente - Flávia Wenceslau, 2007)

A educação, seja ela escolar ou não escolar, está no centro de todas as questões que cercam o ser humano, principalmente, no contexto social contemporâneo. Novos e urgentes paradigmas são necessários para concretizar uma educação que atenda aos anseios da sociedade vigente. Promover para a pessoa humana um desenvolvimento integral e integrado entre seus aspectos cognitivo, físico, psicológico, emocional, intelectual, social e espiritual.

Dito de outro modo, ser integral e integrado na busca de conhecimento e senso crítico que colabore na construção e reconstrução de uma sociedade melhor para os seus cidadãos. Neste contexto, precisa caminhar a educação institucional e intencional, para atender as reais necessidades desse espaço social e que todos os envolvidos possam usufruir o direito que lhe é garantido por lei, com aprendizagem concreta e significativa, tornando-os capazes de interferir no societal. Conforme Souza (2012), a busca de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, ou seja, competências, só faz sentido se contribuir para promover a mudança social que contribua para a humanização do ser humano em todos os lugares da Terra.

Para a prática docente a lente teórica terá aporte em João Francisco de Souza. Na referida pesquisa a prática diz respeito ao desenvolvimento do trabalho realizado pelas(os) professoras(as) em sala de aula, mas sabemos que ele está imbricado em um contexto muito mais amplo; na grande área que é a Educação. “A professora e o professor não têm prática pedagógica. Tem prática docente. A prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica [...]” (SOUZA, 2012, p. 20).

[...] Na reconção por ele operada, realizada com base em reconceptualização, prática pedagógica deixou de ser tratada ou escrita como sinônima de prática docente. [...] A formação de professores/as na perspectiva da formação humana e profissional como objeto da prática pedagógica e como processos indissociáveis: formação de professores e prática pedagógica (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2009 apud SOUZA, 2012, p. 11).

Para garantir a universalização da educação, ou seja, a possibilidade de acesso de todos à instrução formal, a causa passa necessariamente pelo ensino público. É inexorável ser de boa qualidade. É dever do Estado investir e asseverar a educação, sobretudo no ensino básico, como forma de assegurar oportunidades iguais a todos os grupos sociais, efetivando-a no seu papel social. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), educação como um direito subjetivo inalienável das pessoas. Vale salientar, no entanto, que as discussões acerca da melhor maneira de realizá-la sempre estiveram presentes, acompanhando os diversos contextos, no qual a sociedade está inserida.

A escola do agora precisa estar conectada com o porvir. Conseguir ir muito mais além do que provocar a aquisição de habilidades motoras, domínio cognitivo e objetividade intelectual, é preciso potencializar a criação de vínculos sociais e afetivos, fomentar a reflexão e a criticidade. Segundo Souza (2012), realizar processos de ressocialização, que são reconção e reinvenção humana, ao longo da vida, na maneira mais ampla de construção da existência humana digna, decente e expansiva; buscar a construção da humanidade no ser humano, por meio de uma práxis pedagógica. Olhar sobre esse prisma é afirmar que a educação consiste na formação pessoal e social do sujeito. É a práxis pedagógica.

Isso nos leva, portanto, a propor uma outra compreensão de práxis pedagógica que não é a prática do docente. [...] não pode ser relativa apenas, repito, à ação do professor, pois para esta já contamos com o conceito de prática docente que parece ser suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores (SOUZA, 2012, p. 25).

A práxis pedagógica, de acordo com ele, seria o encontro da prática docente, da prática discente, da prática gestora, ou seja, dos educandos e dos educadores, entrelaçada por relações de afeto entre os sujeitos imbricados no processo, rumo a uma prática epistemológica que asseguraria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos: a saber, educativos, instrumentais e operacionais. Tem alcance para além da sala de aula e não se reduz à ação do educador ou à prática docente, muito embora, a esta, é imperativo, que se atribua a maior importância. Nesse contexto, é relevante destacar que é atributo do coletivo, com reflexos no social.

Pensar práxis pedagógica e formação de professores implica a análise das possíveis tarefas da educação escolar (Educação Básica e Educação superior) no mundo contemporâneo entendido como um mundo complexo e complicado no qual e para o qual se realizam os processos educacionais (SOUZA, 20012, p. 24).

A formação de professores, inicial e continuada, tem sido uma preocupação constante, alvo de várias pesquisas, bem como, a prática pedagógica e as políticas docentes voltadas para esse fim. Que formação? Quais práticas? Quais políticas? Perguntas que exigem respostas coerentes e consistentes, bem como de grande complexidade. Há pesquisas em Educação com esse enfoque, cujo legado histórico, construído, é indiscutível, e pode balizar as discussões referentes à temática levantada, inclusive, elucidar que o professor não é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. A luta, deve envolver toda sociedade civil, e caminhar na direção da implementação das leis, propostas e aprovadas, para garantir uma educação de qualidade para todos e objetivar atitudes favoráveis para atender ao binômio ensinar e aprender.

De acordo com Souza, a questão da formação de professores(as) deve ser focada na perspectiva da formação humana e profissional como processos inseparáveis: formação de professores e prática pedagógica, e como objeto da práxis pedagógica. Em determinado momento das suas pesquisas, ele vai dissociar prática pedagógica de prática docente, no entanto, sem opor uma à outra, e, enfatizar que esta, está contida naquela. Dito de outro modo, a formação de professores é o resultado da ação conjunta da prática pedagógica de/entre sujeitos (docentes e discentes), de/entre instituições de ensino (IES formadoras e escolas da Educação Básica), em um determinado átimo histórico. Formação de professores e prática pedagógica compõem-se unidades do mesmo rito educacional.

Há um instante mágico na vida em que, nem mesmo sabendo por que, ficamos envolvidos num jogo. Num jogo de aprender e ensinar. Fazemos parcerias. Não só com os outros, mas também parcerias internas. Porém, só ficamos nesse estado de total cumplicidade com o saber se este tem sentido para nós. Caso contrário, somos apenas espectadores do saber do outro (MARTINS, 1998, p. 29).

Os atores, atuando neste cenário que é o ato educativo, estabelecem, segundo Souza (2012), inter-relações dentro de um contexto econômico, social, político, institucional e interpessoal, caracterizado por diversidade cultural. Nesse contexto, é imprescindível estabelecer novas concepções de educação, dimensionar outras perspectivas para a escolarização, desenhar novo panorama como resposta aos desafios da pós-modernidade/mundo, com reflexos na Educação Básica e Superior para as maiorias das populações das sociedades pluriculturais, que desejam se transformar em sociedades

multiculturais, através do diálogo entre as culturas (interculturalidade), para que sua transculturação seja uma transfiguração do humano da humanidade e da natureza.

A concepção de práxis PEDAGÓGICA que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garanta condições subjetivas e algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos (SOUZA, 2012, p. 26).

De acordo com Souza, no âmbito do contexto social contemporâneo, a situação de diversidade cultural, enquanto configuração social alicerçada, inclusive, com a mobilização e organização das majorias (oprimidos, excluídos, explorados...), e para instaurar uma nova ética na relação de convivência entre os diferentes, exige-se complexos desafios para as políticas educacionais no Brasil.

A educação quase nunca é comprometida nem organizada como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura. Concepção que poderia levar a educação a contribuir com a superação das negatividades de todos e quaisquer processos culturais ao trabalhar essas culturas como conteúdos educativos. Assim atuando, contribuiria para o crescimento humano de todas e todos, possibilitando também a promoção das positivities presentes em todas e quaisquer culturas, garantindo condições subjetivas e também objetivas da humanização da humanidade (SOUZA, 2012, p. 30).

A preocupação com a educação aparece como uma questão importante na sociedade trazendo à baila novas exigências para a Formação de Professores e suas condições de trabalho, em função das demandas e pressões de variados grupos sociais, mediante os novos ordenamentos estruturais, na contemporaneidade. As políticas docentes necessitam caminhar nesse bojo, para atender às atuais circunstâncias. É imperioso à(ao) professora(or) deste certame, acreditar no projeto da educação e na capacidade da(o) aluna(o), ou seja, ser comprometido com a causa, uma vez que, à complexa condição docente, aliam-se a precarização de suas condições de trabalho.

A partir dos pressupostos apresentados, buscar a melhoria da qualidade do ensino, em cada recanto do território brasileiro, constitui-se o grande desafio da Educação no país e suscita muitas discussões e debates, no sentido de aprofundar as questões que se ocupam da eficácia do processo ensinar e aprender (aprender), de forma intencional, alicerçada em diferentes concepções e saberes, inquietando aos protagonistas enredados com as políticas docentes, com a prática pedagógica e a formação de professores. Desejar mudanças no âmbito educacional, lutar e almejar uma educação de excelência para todos, cientes da

responsabilidade e compromisso social na demanda de aprimoramento do ensino é o foco. Portanto, o ensino da Arte tem um valor incontestável nesse processo.

Nesse sentido, analisar como a(o) professora(or) produz novos urgentes e necessários saberes sobre a profissão - o saber ser, o saber aprender, o saber ensinar -, implica compreender sua prática docente, como o palco de experiências instigantes e desafiadoras, que vai muito além dos muros da escola e foca na importância de refletir acerca da articulação entre teoria e prática, práxis.

A escola carece tratar dos vários campos do conhecimento humano, igualmente importantes para a formação humana e da própria cidadania. Não elencar esta ou aquela matéria de interesse imediato, econômico, deixando de lado questões humanísticas, que formam a base da convivência civilizada em toda sociedade democrática. De acordo com Souza, necessário se faz criar uma identidade própria para a Educação Básica, evitando que ela tenha como foco principal o acesso à Educação Superior.

Trata-se de contribuir, por meio da educação, também escolar (básica e superior), para que todas as mulheres e homens da pós-modernidade/mundo consigam AVANÇAR NA COMPREENSÃO DE QUE A VIDA PODE SER DE OUTRA FORMA, e também a práxis pedagógica (SOUZA, 2012, p. 79).

Ao mesmo tempo em que a Educação se constitui como ato dialógico, este, por sua vez, é também rigoroso, imaginativo e afetivo, de acordo com as ideias de Paulo Freire, referendadas por Souza (2012). Frear o assistencialismo, que é desumano e desumanizante e impede o ser humano de atingir uma vida digna, na plenitude e beleza, com ARTE.

2.2.1 A formação do professor do ensino de Arte

Hoje, embora os vários olhares da literatura da educação discutam abundantemente sobre a formação de professores no Brasil, e esta apareça como uma questão socialmente problematizada, ainda há, em virtude da relevância dos seus aspectos, muito a se discutir a respeito da profissionalização docente (carreira, formação inicial e continuada, desafios enfrentados etc.).

A formação do professor para o ensino de Arte na escola teve início a partir dos avanços ocorridos no período da Escola Nova e com o Movimento Artístico Modernista, que causou forte influência na maneira de pensar, comunicar e desenvolver as diversas expressões artísticas.

No Brasil, ela ocorreu mais sistematicamente na década de 1950 nas instituições que comungavam das ideias do Movimento Escolinhas de Arte – MEA (conjunto de 140 escolinhas de Arte espalhadas pelo país, que visava educar através da Arte), e estava direcionada a professores do 1º grau, que teriam formação inicial e continuada. Pode-se também citar o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE, com orientação modernista e que, durante 20 anos, formou cerca de 1.200 professoras(es) de Arte no país. Além deste, o Curso de Formação Continuada em Campos do Jordão (SP), realizado por Ana Mae Barbosa, com abordagem pós-modernista de arte-educação, que formou 6.500 professores em São Paulo.

Atualmente, sobre a formação do professor para o ensino de Arte na escola é possível afirmar que vem se formatando uma diversificada linha de atuação através de estudos sobre a história e os fundamentos da Arte/Educação, como os de Barbosa (1975; 1984; 1998; 2002a; 2002b; 2002c; 2002d; 2005), Azevedo (2000; 2003; 2005), Rizzi (2002), Richter (2002; 2003) e Varela (1986), que vem permitindo uma base teórica e conceitual para a formação desses profissionais no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) determinou a obrigatoriedade do ensino de Artes enquanto disciplina do currículo escolar e o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997), para orientar as bases curriculares dessa modalidade de ensino, bem como promulgou a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior que, no que se refere à formação do professor de arte, afirma que:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia, etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens (BRASIL, 2000, p. 34).

De acordo com Ferraz “apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte – historicamente produzida e em produção pela humanidade – ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiros” (2009, p. 21). Dessa forma, a atuação pedagógica das(os) professoras(es) de arte no contexto escolar vem recebendo sérias críticas por não atenderem aos pressupostos referenciados nas diretrizes curriculares básicas para essa área de ensino.

O que se pode concluir é que a disciplina de Arte demanda professores especializados e atualizados, uma vez que tem natureza epistemológica complexa (bem como a própria arte), com linguagens específicas e diversificadas.

O curso de pedagogia foi estabelecido no Brasil com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, a partir do Decreto Lei nº 1190, de 04 de abril de 1939. Neste início o currículo adotado pelo referido curso, segundo Saviani, era o seguinte:

1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.

2º ano: Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.

3º ano: Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação (SAVIANI, 2008, p.39).

Observando os componentes curriculares para os cursos de Pedagogia e pensando no tema do estudo em foco, nota-se que a área de conhecimento Arte, não foi contemplada em nenhum aspecto para a formação das(os) professoras(es), neste início.

Na linha do tempo do curso de pedagogia, após sua implantação em 1939, destacamos três marcos históricos: (1) em 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, instituindo novo currículo mínimo; (2) em 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um novo currículo; (3) em 2006 com a CNE de 10 de abril, que fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso, no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Pedagogia foram implantadas em maio de 2006 – hoje, está sob a égide da Resolução 02/2015 – , momento em que o ensino de Arte pela(o) pedagoga(o) tem respaldo na legislação. A Arte é fundamental à formação das(os) futuras(os) professoras(es). A (O) pedagoga(o) ao concluir seu curso deve estar apto a ensinar “ Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 2). Houve reformas curriculares anteriores ao ano de 2006, mas não mudou em relação à área de Arte na formação inicial.

O documento oficial que rege o ensino do município do Recife – Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – traz a seguinte definição:

A Arte é produção de conhecimento histórico, cultural, filosófico, sociológico e está em permanente transformação. Constitui-se de caráter simbólico e estético, permeia toda a existência humana e revela as potencialidades do sujeito como ser sensível, perceptivo, pensante, criador e crítico. A inclusão da Arte no currículo escolar do Ensino Fundamental, e em toda a Educação Básica, está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir daí, o ensino de Arte vem-se legitimando e caracterizando-se como componente curricular de conteúdos próprios e especificidades, de acordo com as diferentes linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (RECIFE, 2015, p.80).

Mediante o exposto, percebe-se a relevância de aprofundar a discussão acerca do Ensino de Arte para os anos iniciais, uma vez que esta área do conhecimento possui quatro modalidades específicas e, cada uma delas, com suas particularidades; as(os) professoras(es) precisam atender à demandas muito específicas. O documento citado acima pretende garantir:

Os conteúdos pautados, a serem trabalhados nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) do Ensino Fundamental, sejam dos Anos Iniciais ou dos Anos Finais, promovem a garantia dos direitos de aprendizagem do(a) estudante que objetivam que ele(a) seja:

a) leitor(a) em Arte, ao conhecer e interpretar, formal e simbolicamente, os elementos da linguagem artística estudada nas produções da arte, da cultura em geral e/ou da natureza, entre outras, posicionando-se de forma crítica, reflexiva, questionadora;

b) conhecedor(a) e pesquisador(a) em Arte(Artes Visuais e/ou Teatro e/ou Dança e/ou Música), enquanto produção cultural e simbólica inserida em contexto histórico, social, entre outros, sendo capaz de refletir, analisar e comparar fatos, relacionar e sistematizar informações sobre os bens artísticos, culturais e da natureza;

c) autor(a), produtor(a), propositos(a) de formas expressivas em Arte, ao interagir com diferentes produções visuais e/ou musicais, e/ou teatrais, e/ou coreográficas, ampliando os seus repertórios estético e temático, desenvolvendo suas poéticas e repertório pessoal, atribuindo ao seu fazer artístico o caráter de cognição e de expressão dos sentidos (RECIFE, 2015, p. 82).

O ensino de Arte nas escolas pelas professoras e pelos professores egressos dos cursos de pedagogia, pautado nas considerações feitas acima, assume uma importância ímpar, visto que ele dá as bases para o ser humano desenvolver seu potencial criativo. Portanto, solicitam um conhecer aprofundado do campo em discussão. A Arte desempenha um papel fundamental na construção da vida humana e social. Contribui para uma expansão do pensamento crítico e reflexivo do sujeito perante o mundo. Então, como as(os) docentes estão lidando com estas proposições? É o que esta pesquisa propôs saber.

3 METODOLOGIA: COSTURANDO UMA COLCHA DE RETALHOS

*“Vem por aqui” – dizem-me alguns com olhos doces,
 Estendendo-me os braços, e seguros
 De que seria bom que eu os ouvisse
 Quando me dizem: “vem por aqui”!
 Eu olho-os com olhos lassos,
 (Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
 E cruzo os braços,
 E nunca vou por ali...
 [...]*

*Não, não vou por aí! Só vou por onde
 Me levem meus próprios passos...*

*Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
 Por que me repetis: “vem por aqui”?
 Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
 Redemoinhar aos ventos,
 Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
 A ir por aí...*

*Se vim ao mundo, foi
 Só para desflorar florestas virgens,
 E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
 O mais que falo não vale nada.
 Como, pois, sereis vós
 Que me dareis impulsos, ferramentas, e coragem
 Para eu derrubar os meus obstáculos?...
 Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
 E vós amais o que é fácil!
 Eu amo o Longe e a Miragem,
 Amo os abismos, as torrentes, os desertos...*

*Ide! Tendes estradas,
 Tendes jardins, tendes canteiros,
 Tendes pátrias, tendes tectos,
 E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.
 Eu tenho a minha loucura!
 Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
 E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...
 [...]*

*Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
 Ninguém me peça definições!
 Ninguém me diga: “vem por aqui”!
 A minha vida é um vendaval que se soltou.
 É uma onda que se alevantou.
 É um átomo a mais que se animou...
 Não sei para onde vou,
 Não sei para onde vou
 –Sei que não vou por aí!*

(RÉGIO, 1955, p. 108-10)

3.1 DESENHO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

“Não vou [fui] por aí”, por caminhos já bastante conhecidos e valorados, conquanto não quer dizer que neguei os pressupostos epistemológicos da Ciência com sua neutralidade e objetividade, nem foi uma sublevação do senso-comum, foi antes um desejo de “escorregar nos becos lamacentos, redemoinhar aos ventos” e “encontrar ferramentas e coragem para eu derrubar os meus obstáculos” e, com o fio dado por Ariadne, aposto, encontrei um outro caminho menos percorrido para sair do labirinto do Minotauro. E, me juntei aos “batalhadores da causa do conhecimento vivo, emocionado, concretizado, socialmente e politicamente situado, como modo de superar os limites que a modernidade impôs aos discursos do conhecimento, e por meio disso, aos conhecimentos em si” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16).

À vista disso, este estudo aderiu à abordagem biográfica como possibilidade de vislumbrar diferentes perspectivas de vida. Contar, valorizar e revelar conhecimentos e experiências outras, de outros sujeitos, por vezes, marginalizados, porque a história de vida de cada uma e de cada um apresenta-se como oportunidade de estudos, como viabilidade de conhecer outros modos de ser e estar no mundo. Ou ainda, para seguir na direção de uma equidade entre história escrita e história oral, ou ir na contramão da “história verdadeira” sugerida, por exemplo, por um dos personagens do filme *Narradores de Javé*⁸:

Zaqueu: Tem que fazer um dossiê, um ajuntado na escrita das coisas importantes acontecidas por aqui, é ou, não é?

População: É. É. É...

Biá: Mas, Zaqueu... que diabo de coisas importantes aconteceu em Javé?

Zaqueu: Pois a maneira de saber é ouvindo a nossa gente contando as tais histórias, e escrevendo. Ouvindo e escrevendo. E, assim, vai nos ajudando... não pode ser história inventada não, xistosa, sem regras, tem que ser história verdadeira, científica (NARRADORES de Javé, 17m).

Dito de outra maneira, atestar a importância da narrativa na construção científica. Pois, conforme apontam Sousa e Cabral (2015), retratar a relevância da rememoração como meio de reconstruir histórias de vida dentro de uma perspectiva tanto nos aspectos individual quanto social, é fundamental. Como também é, reconhecer que a oralidade se fortalece quando vinculada à escrita, uma vez que as palavras são viabilizadas através da ação.

⁸ Falarei do filme mais à frente.

Tentei acessar um caminho novo, para novas experiências, e só “a minha loucura” pôde guiar “meus próprios passos” na procura de uma trilha diferente, mesmo que fosse mais difícil, mais obscura. Fui atrás das histórias e percorri, literalmente, os abismos” e “os desertos” dos morros, escadas, ladeiras e córregos, onde a vida pulsa. Trabalhar com narrativas pressupõe singularidade para alinhar a subjetividade das narradoras e dos narradores, que é ao mesmo tempo particular e coletivo.

Nesta busca, contatei com diversas situações em que eventos do passado de cada narradora e de cada narrador contados por elas e por eles, de maneira ora apaixonada e eloquente, ora angustiante e inquietante, apresentaram-se para mim ao ouvi-las(os) como uma forma de estabelecer elos com a minha própria trajetória de vida. Com isso, ofereceram substratos para reflexão e apontaram novos sentidos e significados às minhas experiências.

Apresento, pois, o caminho percorrido para as reflexões resultantes da investigação que empreendi. Reavendo o objetivo geral desta pesquisa, procurei compreender como se constituem as narrativas de ensino de Arte de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife, buscando caracterizar as práticas docentes para o ensino deste componente curricular, identificar os percursos formativos e como eles subsidiam e se relacionam com tais práticas, e, também caracterizar “a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2013, p. 16), em relação ao ensino do componente Arte, cujo campo investigativo foi a voz e a escrita das(os) docentes.

O estudo aconteceu a partir das narrativas oral e das narrativas escritas e constituiu-se em experiência heurística relevante para uma compreensão singular de questões presentes nos processos de ensinar Arte. Propus ouvir suas vozes e ler os seus relatos para analisar, compreender e apresentar o que pensam em relação à prática que realizam em sala de aula, e às suas condições de pedagogas(os) habilitadas(os) para ensinar a referida disciplina, tentando contribuir para uma melhor compreensão do ensino de Arte realizado por elas(eles), em que se observa a pluralidade de influências nesse processo, bem como o papel ativo e a busca constante desses sujeitos na construção de suas trajetórias de formação e de ensino

Haja vista que o dispositivo escolhido para responder à questão de pesquisa foi a narrativa, trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa. Escolha relevante por permitir que os sujeitos revelem suas opiniões, concepções e compreensões relacionadas ao ensino de Arte nos Anos Iniciais. Também utilizei o Diário de campo, uma vez que nele registrei informações para além das narradas, capturadas no contato direto e aprofundado com as(os) participantes.

3.1.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. O interesse do pesquisador ao estudar o problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. A complexidade do cotidiano escolar é sistematicamente retratada nesta abordagem. O material obtido neste tipo de investigação é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa: 1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) a preocupação como o processo é muito maior que com o produto; 4) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa foi escolhida neste estudo por me balizar para a compreensão da realidade vívida e vivida pelas(os) docentes no cotidiano da sala de aula em relação ao ensino de Arte, por permitir que os dados trouxessem “para o interior da análise, o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos” (MINAYO, 2004, p. 35).

Portanto, pelas peculiaridades apresentadas acima, o método qualitativo de investigação científica foi aporte nesta pesquisa em educação e possibilitou retratar um recorte da realidade das(os) docentes envolvidas(os). Este tipo de pesquisa propiciou

[...] a imersão do pesquisador nas circunstâncias e contexto da pesquisa, a saber, o mergulho nos sentidos e emoções; o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; os resultados como fruto de um trabalho coletivo resultante da dinâmica entre pesquisador e pesquisado; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos: a constância e a ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio, as revelações e os ocultamentos, a continuidade e a ruptura, o significado manifesto e o que permanece oculto (CHIZOTTI apud PAULILO, 2008, p. 136).

Como o presente estudo se inseriu no âmbito das complexidades e especificidades da Educação, para tanto, necessitou dessa diversidade e flexibilidade que lhe desse suporte. Os autores André e Lüdke (2001), Glória (2003), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), Minayo (2004), Triviños (2008), argumentam sobre a versatilidade das pesquisas com abordagem qualitativa e coadunam que esse tipo de pressuposto rejeita a rigidez das regras

historicamente estabelecidas como válidas para a busca do conhecimento científico em nome da objetividade e da neutralidade. Corrobora Triviños quando salienta “que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (2008, p. 133). E coadjuva Nóvoa:

A nova atenção concedida às abordagens (auto)biográficas no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo, bem patente na produção literária e artística. Encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (NÓVOA, 2013, p. 18).

A partir do exposto acima, com a atenção dada às entrevistas narrativas e às narrativas escritas, busquei investigar o fenômeno e sua complexidade. Foi imprescindível a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação e eu recolhi os dados em um contato aprofundado com os indivíduos nas entrevistas narrativas.

As narrativas como forma de colher informações no campo, permitiu um aprofundamento nas experiências vividas pelos sujeitos e possibilitou captar as singularidades pertinentes ao estudo proposto. Pois “O que é verbalizado pelos participantes constitui uma tentativa de revelar o ambiente intangível dos acontecimentos que fazem parte da experiência de determinado grupo social. Visa descobrir o ponto de vista e as motivações dos participantes” (MINAYO, 2004, p.125).

Ao narrarem suas histórias as(os) docentes entram em contato com um ir e vir de lembranças – que não acontecem necessariamente em uma ordem cronológica – guardadas na memória, que saltam e ganham vida como um bailado em que se misturam as dimensões do mais individual e do sociocultural, na tentativa de estabelecer um diálogo que traz à tona fatos imanentes na construção do itinerário de ser educador. E, neste percurso, cada história de vida é única, mas, é também coletiva, uma vez que é atravessada pelos contextos vários do social.

As histórias de vida sociológicas são frequentemente, uma tentativa para reconstruir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios e das suas perspectivas sobre a vida (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.93).

No campo em que se inscreve nosso objeto, com uma valorização da subjetividade e do encontro dialógico entre as partes envolvidas, autores como Josso (2004), Oliveira (2010), Nóvoa (2013), Moita (2013), Fontoura (2013), Delory-Momberger (2011), Goodson (2013) salientam, ao falarem sobre a narrativa, os aspectos relacionados à finalidade do procedimento, destacando a dimensão do subjetivo, das experiências pertencentes à

individualidade e dos processos acontecidos quando da efetivação da escuta da “exterioridade social” e “interioridade pessoal” (DELORY-MONBERGER, 2012, p. 526).

A presente pesquisa fez uso das entrevistas narrativas e das narrativas escritas na perspectiva de escutar as vozes das professoras e dos professores, pois “constitui uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do professor; uma maneira que deverá orientar as relações de poder subjacentes às vidas dos professores” (GOODSON, 2013, p. 75), e transcende a lógica da objetividade.

3.1.2 Abordagem biográfica: um caminho entre tantos outros

Para situar a pesquisa em tela no campo da abordagem biográfica, e obter uma melhor compreensão do interesse de alguns cientistas em estudar os fenômenos sociais com o uso da biografia, bem como conhecer os caminhos trilhados por ela, tomei como referência o cenário esboçado por François Dosse (2015).

Este autor, no seu livro *O desafio biográfico*, enfeixa a evolução e a história do gênero biográfico, desde Plutarco até a guinada proferida a partir de 1980. Traça um panorama histórico denso e extenso sobre a abordagem biográfica. Concebe divisões das características das biografias ao longo da história, definindo aspectos de ordem temporal para cada mutação sofrida pelo método na maneira de escrever.

Primeiro, refere-se à divisão proposta por Marc Fumaroli, a saber: da Antiguidade ao século XVII – período do registro das Vidas que “toma por unidade a *bios*, ou seja, o ciclo vital completo que vai do nascimento à morte” (DOSSE, 2015, p. 12); e a biografia que se impõe depois, a partir da ruptura moderna, onde há modificação nas “regras de eleição” (DOSSE, 2015, p. 13) dos sujeitos a serem biografados.

Em seguida, aponta a classificação feita por Daniel Madelénat, que diferencia três paradigmas sucessivos; a biografia clássica – período da Antiguidade ao século XVIII; a biografia romântica – fim do século XVIII e o início do século XX; a biografia moderna, que sofre influências da sociologia e da psicanálise.

E, por último, Dosse apresenta a sua própria categorização: a idade heroica; a idade modal; e a idade hermenêutica. E diz que “se conseguirmos detectar uma evolução cronológica entre essas três idades, veremos claramente que os três tipos de tratamento da biografia podem combinar-se e aparecer no curso de um mesmo período” (DOSSE, 2015, p.

13). Também aponta que ao longo do tempo se assistiu a esse paradigma transformar-se em um gênero mais científico, ainda que:

O caráter híbrido do gênero biográfico, a dificuldade de classificá-lo numa disciplina organizada, a pulverização entre tensões contraditórias [...] fizeram dele um subgênero há muito sujeito ao opróbrio e a um déficit de reflexão. Desprezado pelo mundo sapiente das universidades, o gênero biográfico nem por isso deixou de fruir um sucesso público jamais desmentido, a atestar que ele responde a um desejo que ignora os modismos (DOSSE, 2015, p. 13).

Isto porque possibilita remontar ao passado, acionar memórias, trazer à tona lembranças. Segundo este autor, torna possível ao leitor fazer comparações entre sua qualidade de finito com a do indivíduo biografado. Fornecendo, assim, resposta ao esforço de construção do eu.

Na Idade heroica (da Antiguidade à época moderna), serviu-se ao discurso das virtudes lançando mão aos modelos moralizantes das vidas exemplares, como forma de perpetrar os valores dominantes às futuras gerações. “Inscreve-se, durante esse longo período, no respeito absoluto a uma tradição” (DOSSE, 2015, p. 123). Na Antiguidade, referência aos valores heroicos; após a “cristianização”, rende-se aos valores religiosos.

A Biografia modal é o segundo período da escrita biográfica, seguindo as divisões de Dosse (2015), e, por ele, chamado de o eclipse da biografia, corresponde a um momento histórico e uma forma de abordagem, desloca do foco a singularidade do indivíduo biografado em benefício do coletivo. Para tanto, “o indivíduo só tem valor na medida em que ilustra o coletivo. O singular se torna uma entrada no geral, revelando ao leitor o comportamento médio das categorias sociais do momento” (DOSSE, 2015, p. 195). É o tempo do tipo idealizado.

Nesse período, século XIX e início do século XX, a biografia é desprezada e considerada gênero inferior. Ela “Sofre então um demorado eclipse, porque o mergulho da história nas águas das ciências sociais, graças a escola dos *Annales*, [...] contribuíram para a radicalização de seu desaparecimento em proveito das lógicas massificantes e quantificáveis” (DOSSE, 2015 p. 181). A história que estava no ápice, na idade do ouro, vê-se contestada pelas ciências sociais ávidas por cientificidade.

Para a terceira divisão, a Idade hermenêutica, dos tempos mais atuais e “mais sensíveis às manifestações da singularidade, que legitimam não apenas a retomada de interesse pela biografia como a transformação do gênero num sentido mais reflexivo” (DOSSE, 2015, p. 229). Dosse empreende uma subdivisão: a unidade dominada pelo singular; e a pluralidades

das identidades. Aquela valoriza as questões do sujeito e da subjetividade, e esta, volta-se, além disto, para o homem comum e “fundamentalmente plural”.

Nos anos de 1970, abre-se espaço para histórias de vidas anônimas. Momento para observar as subjetividades e olhar o mundo deixado para traz em virtude de uma acelerada modernização. A partir da obra *Os filhos de Sanchez* do antropólogo Oscar Lewis, de 1961, diversos estudiosos, tais como o sociólogo francês Daniel Bertaux e o historiador Michael Pollak do Instituto de História do Tempo Presente (IHTP), rompem as barreiras que turvavam a biografia ao se voltarem para o subjetivo, mudando a ordem dos fatos.

Segundo Dosse, “a intrusão do biográfico e do autobiográfico nas ciências sociais sacode alguns postulados ‘científicos’ em nome dos quais essa dimensão fora até a época expelida das pesquisas eruditas” (2015, p. 242). O indivíduo comum até então, estava fora do discurso culto. Os sociólogos e os historiadores empreendem esforço para trazê-lo à baila como protagonista nas suas pesquisas.

Os historiadores e os cientistas de um modo geral, uma vez que estavam insatisfeitos diante das biografias próximas dos tipos ideais se interessaram pela micro-história, que inculcou abordagem bem diversa, a qual, Dosse – citando Edoardo Grendi – chama de ideia do “excepcional normal”, para dizer que:

em vez de partir do indivíduo médio ou típico de uma categoria socioprofissional, a micro-história [...] ocupa-se de estudo de caso, de microcosmos, valorizando as situações-limite de crise. Esses historiadores dão mais atenção às estratégias individuais, à complexidade dos elementos em jogo e ao caráter imbricado das representações coletivas. Os casos de ruptura dos quais traçam a história não são concebidos como exaltação da marginalidade, do avesso, do repudiado, mas como uma maneira de realçar a singularidade como entidade problemática [...] (DOSSE, 2015, p. 254-255).

Na Idade hermenêutica da pluralidade das identidades, há uma desconstrução das figuras tutelares abrindo espaço para as figuras plurais. Fato, este, que ao “considerar o homem como fundamentalmente plural, mantenedor de vínculos diversos, modifica a abordagem do gênero biográfico” (DOSSE, 2015, p. 297). É a vez do homem comum entrar em cena.

A pluralidade é salutar, retira da ação o estático, e reitera ao cenário as mutações que são próprias da vida humana. Permite que a identidade se configure “como plural, múltipla, proliferante [...]. Ao paradigma da identidade como árvore arraigada e imutável, à progressão programada e contínua, [...] Deleuze e Guatarri contrapõe o paradigma do rizoma, dos bulbos, dos tubérculos, cuja progressão é imprevisível e horizontal” (DOSSE, 2015, p. 407). Esse autor, corroborando com Paul Ricoeur, afirma ainda, que dessa forma a escrita biográfica está

bem próxima de uma determinada movimentação em direção ao outro e da alteração do eu rumo à construção de um Si transformado em outro.

Então, é nesta perspectiva de se aproximar do outro, do outro comum, da docente, do docente, que esta pesquisa se insere e encontra respaldo no recurso teórico-metodológico da biografia. Por permitir compreender, a partir da narrativa, aspectos do itinerário de uma vida, ou de determinada temática dessa história de vida – caso do estudo em pauta – e tem na subjetividade seu sustentáculo, que “passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem” (BUENO, 2002, p. 13).

O conceito de “viragem”, designado por Antônio Nóvoa, é o momento de mudança de um aspecto esquecido inerente à intangibilidade para uma nova visão, onde acontece o despontar das novas possibilidades, a partir desse descortinar do subjetivo, de onde a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram abrindo espaço para que a subjetividade, também, se constitua em possibilidades, como objeto de investigação.

As histórias de vida constituem narrativas de investigação-formação, segundo os autores Ferrarotti (1988), Dominicé (1990), Finger (1988), Josso (2004), Nóvoa (1992, 2013), Goodson (2007, 2013), Delory-Momberger (2011, 2016), os quais se dedicam à produção de trabalhos com e sobre elas, e identificam que

ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2013, p. 71).

Nóvoa informa que houve um redirecionamento das pesquisas que nos períodos anteriores à década de 1980 não evidenciavam a pessoa do professor, a partir da publicação da obra de Ada Abraham – *O professor é uma pessoa* – em 1984 e percebeu-se “que a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1992, p. 15). No entanto, as mudanças observadas no campo da Educação, não foram exclusivas para esta área. A Historiografia, a Sociologia, a Antropologia, para citar algumas, passaram, igualmente, por transformações.

Desse modo, o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área da educação, [...] esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. É certo que no campo educacional há um percurso

particular que explica o modo pelo qual as pesquisas vieram desembocar neste ponto (BUENO, 2002, p. 14).

Nos anos 20 e 30 a sociologia americana de Chicago⁹ lança um novo olhar sobre os problemas sociais e preconiza uma forma de pesquisá-los com uma sociologia qualitativa, indo na direção oposta de um modelo de ciência objetiva e quantificável, usando novos métodos de investigação, tais como documentos pessoais, cartas, diários, autobiografias, fotografias e trabalho de campo minucioso com propósito de estudar a sociedade como um todo, segundo Souza (2004). Surge daí o interesse por estudar os aspectos subjetivos da relação dos sujeitos com o meio social.

Segundo Ferraroti (2011), os antropólogos foram os pioneiros, em 1925, a conceber conceitos de cientificidade e *status* epistemológicos a histórias de vida como uma abordagem que leva em consideração a relação entre sujeito, sociedade e cultura a partir da visão do próprio sujeito. O trabalho de Malinowski¹⁰ abre nova premissa para os parâmetros de pesquisa vigente até hoje.

Na Historiografia houve uma tendência designada de Nova História. E, dentro desta esfera, a Nova História Cultural, que apareceu no bojo da Escola dos Annales¹¹ e representa, conforme diz Bueno, um dos maiores exemplos da “oposição aos métodos tradicionais e à concepção corrente da história, ou seja, a história factual e dos grandes feitos” (2002, p. 14). Essa autora pontua, ainda, que de acordo com Peter Burke as mudanças de concepções dos Annales, entre outros aspectos, propunham “a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. [...] a história de todas as atividades humanas e não apenas da história política” (BURK apud BUENO, 2002, p. 14-15).

⁹ A Escola Sociológica de Chicago surgiu nos Estados Unidos, na década de 1910, por iniciativa de sociólogos americanos que integravam o corpo docente do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, fundado pelo historiador e sociólogo Albion W. Small. Seu surgimento está diretamente ligado ao processo de expansão urbana e crescimento demográfico da cidade de Chicago no início do século 20, resultado do acelerado desenvolvimento industrial das metrópoles do Meio-Oeste norte-americano, segundo Cancian (2009).

¹⁰ Bronislaw Malinowski (1884-1942), antropólogo anglo-polonês publica em 1922 o livro “Argonautas do Pacífico Ocidental”, com prefácio de James Frazer (1854-1941). O livro relata o trabalho de campo do autor entre 1914 e 1918 nas ilhas Trobriand, onde ele vive entre a população por um longo período de tempo, aprendendo sua língua e compartilhando do seu cotidiano, inaugurando assim um novo método de trabalho de campo. Este estudo é considerado a primeira etnografia.

¹¹ A Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, durante a primeira metade do século XX. Em 1929, surgiu uma revista intitulada Annales d’Histoire Économique et Sociale, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, como coloca Gasparetto Junior (2013).

A partir daí, passou-se a considerar que toda e qualquer atividade humana é objeto da história. Então, tornou-se possível se debruçar sobre o estudo de temas anteriormente não reconhecidos e validados pela história tradicional. Ou seja, ampliou-se o conceito de fontes históricas. Os documentos escritos não são mais os únicos instrumentos capazes de interpretar a história. As fontes orais surgem para preencher lacunas entre a objetividade científica e a complexidade das interações sociais, quando os sociólogos da Escola de Chicago após a Segunda Guerra Mundial, passam a usar, entre outros métodos, a biografia para perscrutar a realidade social. “Assim surge o que atualmente se denomina de história oral, procedimento que tem como fonte a oralidade” (CORRÊA; GUIRAUDI, 2009, p. 674).

A História Oral e seu imbricamento com a dinâmica da Escola dos Annales toma as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história (negros, mulheres, índios, homossexuais, *professoras/professores*) como potencializadores de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores negada por uma perspectiva histórica factual e centrada nos valores dos vencedores, visto que permite reafirmar o sentido da história de vida como método e técnica de pesquisa. (SOUZA, 2004, p. 137-138 grifo nosso).

Corroboram com o dito de Souza, Corrêa e Guiraudi quando indicam que o “método de história oral” é uma “ferramenta da pesquisa qualitativa”, utilizado não só por historiadores, mas por quaisquer outros pesquisadores e que a metodologia de história de vida está intimamente ligada a ela e afirmam que “a história oral surgiu para valorizar as memórias de indivíduos, resgatando a tradição oral e buscando a variante de experiências vividas por atores sociais que a história tradicional deixou à margem” (CORRÊA; GUIRAUDI, 2009, p. 675).

Souza (2006) esclarece que nas áreas das Ciências Sociais as pesquisas que adotam a história de vida utilizam terminologias diferentes e que, apesar de levar em conta os pressupostos metodológicos e teóricos que as inserem dentro do âmbito da abordagem biográfica que empregam fontes orais, circunscrevem-se na perspectiva da História Oral. O autor coloca que “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral” (SOUZA, 2006, p. 23). Ele aponta, ainda, que já nas pesquisas na área de educação se usa a história de vida, nomeadamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como atividade de investigação-formação.

A história oral, de acordo com Alberti (2013), pode ser utilizada em diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas e se relaciona com categorias, tais como: biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, entre outras. Foi a partir da

segunda metade do século XX que ela aparece no cenário dos estudos acadêmicos como potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais.

Ela consiste em uma metodologia de pesquisa baseada em entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, modos de vida ou outros aspectos da história. Começou a ser utilizada a partir dos anos 1950, aproveitando o recurso do gravador portátil que permitia guardar os depoimentos para que fossem consultados a qualquer tempo e utilizados em fonte para múltiplas pesquisas.

A entrevista gravada para depois ser transcrita e analisada, ganha *status* de documento. Mas não sob a égide do positivismo, “mas deslocando o objeto documentado”. Então o passado aparece não como verdadeiramente de fato ocorreu, mas compreendido e interpretado. “A entrevista de história oral [...] documenta uma visão do passado. Isso pressupõe que essa visão e a comparação entre diferentes visões tenham passado a ser relevantes para estudos na área das ciências humanas” (ALBERTI, 2013, p. 26).

Nesse sentido,

[...] a história oral é legítima como *fonte* porque não induz a mais erros do que outras fontes documentais e históricas. [...] a *versão* representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de “reconstruir” e totalizar, reinterpretar o fato. [...] a contribuição da história oral será cada vez maior na sociedade do futuro (ALBERTI, 2013, p. 20).

Na década de 1970, nos Estados Unidos e na Europa, houve uma grande difusão da história oral que resultou na implementação de vários programas e inúmeras pesquisas com essa abordagem como método de investigação.

Foi neste contexto que, aqui, no Brasil, a história oral desponta com o programa de história oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), implantado em 1975, com o intuito de colher depoimentos das trajetórias e desempenho das elites políticas brasileiras, ideando entender o Estado Brasileiro e, compreender como se chegou ao regime militar, vigente na época. A utilização da história de vida para pesquisa em solo brasileiro se institui a partir dessa influência. Sua implementação possibilitou fornecer ao debate acadêmico

uma contribuição metodológica, no sentido de garantir rigor e *status* científico para gravações (...). Foi possível também, de certa forma, romper o enclausuramento acadêmico que transformava a entrevista em simples suporte documental – e duvidoso – da pesquisa social e histórica, para mostrar a riqueza inesgotável do depoimento oral em si mesmo, como fonte não apenas informativa, mas, sobretudo, como instrumento de compreensão mais ampla e globalizante do significado da ação humana; de suas relações com a sociedade organizada, com as redes de sociabilidade, com o poder e o contrapoder existentes; e com os processos macroculturais que constituem o ambiente dentro do qual se movem os atores e os

personagens deste grande drama ininterrupto – sempre mal decifrado – que é a história humana (ALBERTI, 2013, p. 19).

Portanto, compreende-se que “neste contexto, o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social” (BUENO, 2002, p. 17). A autora, à luz de Franco Ferrarotti (1988), atenta para o fato de que a relação que se estabelece entre estes dois polos – individual e social – não é vista por ele e nem pode ser entendida como de forma linear, nem tampouco apresentar-se com uma rigidez mecanicista, visto que “o indivíduo é sujeito ativo nesse processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade” (BUENO, 2002, p. 19).

Afirma, ainda, que essa colocação resume o que Ferrarotti (1988) entende por “reapropriação singular do universal social e histórico” pelo indivíduo, que para Gaston Pineau (1988), o grande legado desta abordagem está no “paradoxo epistemológico fundamental das autobiografias: a união do mais pessoal com o mais universal”. Enfatiza que no processo de efetivação da narrativa há sempre uma tentativa por esse processo de comunicação.

Considerando a diversidade das modalidades e dos usos das autobiografias e histórias de vida é imprescindível trazer à tona as colocações de Josso (1999) em consonância com Delory-Momberger (2011), Souza (2004) e Bueno et al (2006), citada por estas últimas no texto¹² referente à revisão de trabalhos da área de Educação que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil.

Marie-Christine Josso (2004) aponta para duas dimensões com o uso das histórias de vida, uma que se refere ao uso como “projeto de conhecimento”, e outra “a serviço de projetos”. Na primeira dimensão, a narrativa oral ou escrita tem como foco uma amplitude geral, “tenta abranger a totalidade da vida em seus diferentes registros, bem como em sua duração” (JOSSO, 2004, p. 10). Na segunda dimensão “a história produzida pelo relato é limitada a uma entrada que visa fornecer o material útil a um projeto específico” (JOSSO, 2004, p. 10). A autora pontua que as pesquisas que usam “a serviço de projetos” são mais frequentes. Neste espaço, situa-se a pesquisa em pauta, uma vez que versou sobre as narrativas de ensino de Arte.

8 Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (BRASIL, 1985-2003).

Dito de outro modo é pertinente o uso das histórias de vida ao se desejar produzir conhecimento sobre determinadas temáticas, situações singulares da vida pessoal/profissional e “compreender especificidades da atuação de grupos profissionais docentes, de áreas e disciplinas diversas, pela alternativa das histórias de vida como procedimentos de pesquisa” (BUENO et al, 2006, p. 10). Bem como estudos sobre atuação de grupos de profissionais investigados “a partir de outras categorizações”, segundo as autoras: de professores negros ou afrodescendentes, de professores que tiveram militância política, de professores leigos, entre outras. Aqui se insere as(os) professoras(es) polivalentes para o ensino de Arte.

Nacarato e Passeggi (2013), Abrahão (2003, 2005), Souza (2014) contribuem neste sentido, ao colocarem que por meio das narrativas o presente e o passado se cruzam e projetam um futuro. É possível, por meio delas, conhecer o ideário pedagógico das(os) professoras(es) e quais são os contextos vividos e experienciados por elas(es) que contribuíram para a construção do caminho até o alcance desse objetivo. “Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 85). Coaduna Moita quando diz que “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2013, p. 114).

Souza (2014), Abrahão (2003), Ferrarotti (1988), Delory-Momberger (2016) destacam a importância da questão do tempo, mais especificamente, da temporalidade biográfica para a pesquisa biográfica; aliás, vão além, pois destacam ser esse fator que a diferencia de outras correntes de investigação como, por exemplo, de uma sociologia do indivíduo.

O ser humano faz a experiência de si mesmo e do mundo em um tempo que ele relaciona com sua própria existência. A temporalidade biográfica é uma dimensão constitutiva da experiência humana, por meio da qual os homens dão forma ao que vivem. Essa temporalidade biográfica tem sua gramática ou sua sintaxe fundamentada na sequência narrativa matricial que representa a trama da vida entre o nascimento e a morte (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 135).

A dimensão temporal da experiência, então, é única para cada indivíduo. A maneira como as pessoas assimilam suas experiências, como dão significados aos acontecimentos singulares de sua existência ao longo da vida contribui para plasmar a realidade social. Portanto, as dimensões do individual e do social estão imbricadas, em uma correlação, uma dependendo da outra para existir. Pensar nesta questão é trazer à tona o fato de que para o ser humano cada espaço de tempo de sua vida se configura parte de uma história, da sua história que vai se inscrevendo no transcorrer da própria existência.

Para Nacarato e Passeggi (2013), a narrativa dos indivíduos sobre a própria existência, através do tempo, reconstruindo as experiências que viveu, possibilita emergir os significados que atribui ao mundo vivido e a relação entre esse mundo e a interpretação que faz dele; entre a experiência humana e o ato de narrar; entre a história individual e coletiva. Ao produzirem suas narrativas, trazem os sentidos e as interpretações que fazem das experiências vividas.

Já para Holly (2013), quando discute a importância de se dar atenção aos escritos das professoras e dos professores, referindo-se à relevância dos diários biográficos como salutares, mas pouco utilizados pela categoria das(os) docentes, muitas vezes, não por falta de desejo, mas de tempo (cronológico), aponta que a narrativa, seja oral ou escrita, é primordial uma vez que se configura como um espaço de “ouvir” sua própria voz, pois “parece que muitos professores, segundo os que descrevem as suas experiências em diários, se debatem entre o sentimento e a razão, entre o equilíbrio pessoal e a autoestima, e a agonia parece, muitas vezes ter pouca relação direta com o tempo, e mesmo, com o espaço” (HOLLY, 2013, p. 83). Contar, falar, dizer a outrem, narrar com alguém atento a lhe ouvir é demasiado valioso. Entende-se que

partindo da confluência da história, da antropologia e da psicologia social, o método biográfico dá-nos acesso à realidade, sem a exclusão do particular, do marginal, das ruturas que normalmente escapam às estatísticas. Além disso, os relatos de vida produzem um material que simultaneamente exprime o peso das determinantes sociais nas trajetórias individuais e as reações dos indivíduos a estas determinações, ou seja, o discurso dá-nos a informação sobre uma realidade ‘objetiva’ exterior e transcendente e sobre o ‘universo’ dos indivíduos (FONTOURA, 2013, p. 179).

Escolhi nesta pesquisa o uso das narrativas, e a escolha nasceu do desejo de colocar no centro da discussão e dar a vez às(aos) professoras(es) narrarem-se, e permitir “conhecer os mundos vividos pelos [por estes] sujeitos, assim como, perceber a articulação entre as ações por eles exercidas e suas vidas” (TEODORO, 2004, p. 20), dando ênfase à subjetividade, aspecto preponderante quando a questão é o binômio ensinar e aprender. E, neste sentido, aponta Goodson, no âmbito do “desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a voz do professor” (2013, p. 69).

A partir desse pressuposto surge “uma nova relação que se estabelece entre o investigador e seu objeto de estudo” (BUENO, 2002, p. 22). Segundo a autora, esse campo surge na área de educação como alternativas para produção de outros sentidos de ser e de estar no mundo, de outro tipo de conhecimento sobre o professor e suas práticas docentes. Coadjuva Goodson, “o projeto que recomendo respeita à reconceptualização da investigação

educacional, de modo a assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (2013, p. 67).

Portanto, por todas as considerações feitas, justifica-se a escolha das narrativas autobiográficas de ensino de Arte, para ouvir as vozes das professoras e dos professores.

3.1.3 Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão¹³

A abordagem biográfica, denominação que vem se consolidando, na área de educação, na Europa desde os anos 1980, no âmbito deste estudo é entendida como pesquisa narrativa e foca na narração oral e escrita sobre o ensino de Arte por docentes. É significativo salientar que há no campo educacional, de forma crescente, o reconhecimento da importância da narrativa como método de investigação.

Utilizo nesta pesquisa a designação narrativa (auto)biográfica de ensino de Arte. E, algumas das razões por eu ter escolhido percorrer este caminho no labirinto da investigação científica, entre tantos outros, além de correr riscos que me é peculiar, estão nas palavras dos seguintes teóricos:

De Yves Reuter, na introdução do seu livro *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*, quando ele aponta que,

Nossa cultura reserva um largo espaço às narrativas, dos mitos e lendas –antigos e modernos –, a todas as narrativas cotidianas da vida familiar, passando pelas narrativas da imprensa ou dos romances literários. Além disso existe um grande número de teorias, muito diferentes, para compreender e interpretar essas narrativas múltiplas e proteiformes (REUTER, 2014, p. 9).

Ou seja, a narrativa coexiste com o ser humano desde tempos remotos e atesta o seu constante processo de evolução, mudando de forma frequentemente de acordo com o contexto onde o indivíduo está inserido. É o reflexo da história das mulheres e dos homens sobre a terra, tendo em vista que ela reivindica o interesse pela subjetividade dos sujeitos. E, portanto vai com isso agregando valores às experiências que é da ordem do inefável.

De Roland Barthes, no livro *Análise estrutural da narrativa*,

A narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela linguagem fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias. A narrativa está presente em mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura, vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em

¹³ Refere-se ao título do livro organizado por Inês Barbosa de Oliveira, 2010.

cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa [...] ela está simplesmente ali, como a própria vida (BARTHES, 2013, p. 19-20).

Percebo a partir destas palavras que a narrativa se imbrica com a nossa própria história e com a história da humanidade, estando presente em todos os cantos, em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades e diferentes culturas.

François Dosse, ao final do seu livro *O desafio biográfico: escrever uma vida*, depois de haver feito uma incursão pelos meandros da história dessa abordagem, e dizer, no início, na introdução, que ela “pode ser um elemento privilegiado na reconstituição de uma época, com seus sonhos e angústias” (DOSSE, 2015, p. 11), afirma que:

À maneira do discurso do historiador que se apresenta, no dizer de Roland Barthes, como um “efeito do real”, o gênero biográfico [narrativa] traz em si a ambição de [compreender] criar um “efeito do vivido” [sobre o ensino de Arte]. Daí a importância da retórica, do modo de narração escolhido para conseguir restituir carne e forma a [docentes] figuras desaparecidas [desvalorizadas] (DOSSE, 2015, p. 410).

Esse método pressupõe uma forma de perscrutar arquivos pessoais, ouvir narrações, ler relatos, com a viabilidade de estudar e compreender trajetórias, sentimentos, projetos, expectativas, sonhos, medos, angústias... Ou seja, permite acessar modos distintos de outras pessoas estarem inseridas no mundo, possibilitando encontros com o passado e memórias que demandam reflexão sobre as diversas histórias de vida, proferindo práticas subjetivas do processo de investigação, com subjetividades das aprendizagens construídas pela vida.

De Bauer e Jovchelovitch, no livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*, que para Souza, consta “uma acepção sobre o contar história como arte milenar da humanidade, para além da literatura, como uma prática cotidiana, ao afirmarem que” (2010, p. 7):

Na verdade, as narrativas são infinitas em sua verdade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa as pessoas lembram o que aconteceu; colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos possíveis que constroem a vida individual e social (BAUER & JOVCHELOVITCH, 2014, p. 91).

De Jerome Bruner, no seu livro *Atos de significação*, em que ele destaca a importância das narrativas para a aprendizagem humana, em virtude de poder estabelecer comunicações, várias, de experiências e vivências entre os envolvidos. O autor coloca que “A narrativa é um modo de pensamento, pois ela se apresenta como princípio organizador da experiência

humana no mundo social, do seu conhecimento e das trocas que ele mantém” (BRUNER, 1997, p. 34).

A narrativa atesta o valor epistemológico da experiência como uma maneira de evocar, reviver, narrar, expressar e refletir sobre episódios e conhecimentos adquiridos em situações vividas, facultando novos olhares e reflexões sobre eventos passados.

Portanto, para esta pesquisa sobre o ensino de Arte, que ouviu a voz das docentes e dos docentes, e colocou essas atrizes e esses atores no centro do palco, sob as luzes da ribalta, para narrarem suas experiências, acredito ter sido uma boa escolha, enveredar pela Pesquisa Narrativa. Além de tudo, é producente a perspectiva apontada acima, no que concerne ao entendimento de que narrar é intrínseco ao ser humano. De outro ponto de vista, em uma perspectiva de prática pedagógica e formação de professores nos ditames de Souza (2012), ou seja, na construção do humano da humanidade, é fundamental, é salutar, deixar-se narrar.

Por outro lado, as pesquisas em educação, ao longo das últimas décadas, vêm utilizando as narrativas como heurística dentro dos estudos de cunho qualitativo. A pesquisa narrativa pode ser simultaneamente processo de formação e processo de investigação. No caso específico desta pesquisa, as narrativas foram utilizadas como a última acepção, para compreender o ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muito embora, inscrevam-se, da mesma maneira, nos aspectos da formação, pois,

na medida em que parte da historicidade e subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre o seu próprio processo de formação [...]. As dimensões autoformativas e ecoformativas que emergem da narrativa [...] ligam-se à globalidade da vida e das experiências pessoal, profissional, cultural, social, espiritual, encarando a formação como um trabalho e atividade do sujeito sobre si e em relação a si mesmo, aos outros e aos diferentes espaço-tempos em que está inserido (SOUZA, 2004, p. 60).

Do mesmo modo, porque permite um mergulho reflexivo em si mesma(o), e uma construção e reconstrução do conhecimento, na proporção em que se narra, posto que “o indivíduo é sujeito ativo no processo de apropriação do mundo social, traduzido em práticas que manifestam a sua subjetividade” (BUENO, 2002, p. 19). Neste sentido, o ato de narrar evidencia uma “autonomia [...] denominada de narrativa de formação, que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 334). Da mesma maneira que,

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história (SOUZA, 2006, p. 26).

Os modelos biográficos estão intimamente relacionados com a narrativa, que, embora não seja o único, segundo Delory-Momberger (2011), é um dos principais meios de escrita da vida e de construção identitária, e, também, está submetida às influências do meio socio-histórico. Na ação de narrar acontecem processos de identificação do sujeito, de reflexão, de argumentação, de subjetivação, de percepção da realidade; tônica esta que revaloriza as experiências vividas. Mas, a maneira como os sujeitos narram sua vida não é uma especificidade da sua individualidade, o dito pertence ao coletivo. Dessa forma, são modos que refletem e condicionam, simultaneamente, as relações que os indivíduos mantêm com a coletividade e consigo mesmo, em determinada época e no seio de uma cultura. Assim,

as narrativas constituem-se *corpus* de análise significativa da pesquisa, porque as mesmas apresentam um caráter específico sobre a entrada na escrita [e na oralidade] do processo de escolarização dos sujeitos, descrevem micro-relações sociais e contêm intencionalidades comunicativas expressas através das experiências de vida (SOUZA, 2004, p. 93).

A pesquisa narrativa possibilita, inclusive, que as docentes e os docentes possam olhar para sua própria prática, considerar, reconsiderar e (re)construir saberes. Portanto, é um espaço também de formação, ou, simplesmente, para dizer o indizível, pois “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 91).

Corroborando Souza (2010, p. 80), as professoras e os professores, na ação de “assumir o lugar de narradoras” e narradores, “ao se pensarem, se contarem, se dizerem”, elaboram “de modos singulares a própria existência”. “[...] as histórias de vida como metodologia de pesquisa, implicam na reconceitualização, não somente de métodos e procedimentos de coleta de dados, mas também de visões de mundo no âmbito de questões ontológicas”.

Considerando, ainda, que a formação acontece concomitantemente com a vida *vis a vis*, entendo que esse momento de parar e narrar-se, também construir o relato escrito com as experiências vividas, é formação e autoformação, talvez, das mais preciosas, pois está enraizada na própria pessoa. Ou seja,

[...] O trabalho biográfico faz parte do processo de formação [mesmo utilizado como investigação]; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio este mesmo trabalho evidencia também que o processo de formação é balizado por acontecimentos, por situações, por vivências não orientadas. ‘por reações apenas para experimentar, em suma, por toda a espécie de desperdícios de tempo e de energia que parecem indissociáveis do próprio processo (JOSSO, 2004, p. 130).

Portanto, optei por utilizar as narrativas, dentro dos pressupostos da “pesquisa-formação” de Josso (2004), de Souza (2004, 2006, 2010), e da “narrativa de formação” de Delory-Mombergue (2011), aqui denominada de narrativas autobiográficas de ensino de Arte, por entender que “implica em tornar a própria história narrada o núcleo do estudo, o que demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta” (SOUZA, 2004, p. 1).

Como já foi dito, utilizei a narrativa oral e a narrativa escrita e, de fato, falar e escrever oportunizou as docentes e os docentes participantes da pesquisa-formação/investigação um mergulho no seu itinerário escolar, um olhar ampliado para a sua prática, uma expressão de vários sentimentos, proporcionados pelo relato e pela grafia de suas lembranças, das experiências formadoras, do dia-a-dia da sala de aula, das dificuldades e felicidades junto as suas alunas e seus alunos, entre tantas outras informações significativas, que a memória trouxe à tona. Pois, a memória passa a existir quando ela é narrada, posta em linguagem.

Apreendo de Souza (2004), os fundamentos que me facultam a compreensão sobre a narrativa como processo de formação, além de investigação. Quando ele diz que elas ganham significação e potencializam-se como processo de formação e de elaboração de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial. Esta experiência, uma vez narrada, mostra como os sujeitos dão sentido ao mundo, oportunizando aos mesmos (re)significar, (re)tomar a própria palavra em um mundo moderno, líquido em que, muitas vezes, o que é durável não interessa e o que gera segurança é descartado. Narrar-se oferece chance de formar-se uma vez que é possível reconsiderar e reconstruir trajetórias pessoais.

Com a narrativa temática de investigação, não pretendi, e nem é possível, abarcar as experiências de toda uma vida. A organização do trabalho se deu a partir do recorte do tema em questão que direcionou a pesquisa, o ensino de Arte. O direcionamento para o foco, tanto pode ser por parte do entrevistado, como do pesquisador que “no momento de produção da narrativa, delimita o assunto e, no processo de narração, fica atento aos elementos que são importantes para a sua análise” Santos (2013).

A pesquisa em tela que fez uso da abordagem biográfica, utilizando narrativa escrita e oral se inseriu nos pressupostos apresentados acima, juntou retalhos teóricos, tiras dos caminhos, pedaços de histórias, costurados com os fios das narrativas e, a maneira do rizoma, adentrou por uma epistemologia do entremeio guiada pelo fio de Ariadne, para compor esta colcha (investigação) que, agora, do lado de fora do labirinto, e vencida a seguinte preocupação de Anna (personagem do filme Colcha de retalhos): “o difícil em uma colcha de

retalhos assim é que cada um foi feito por alguém diferente. Preciso agrupá-los de certa maneira que deem equilíbrio e harmonia ao desenho”¹⁴, apresento para o respeitável público com o tema Narrativas de ensino de Arte.

3.2 ESCOLHA DO CAMPO DE PESQUISA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

*É bom lembrar como aprendi a caminhar.
A cada tombo percebia o duro chão.
Mas não desiste quem enxerga a lme esperar
Sorriso aberto, esparramado coração. [...]*

(Carlos Augusto Cacá, 2003, p. 63)

Dentre as fases da pesquisa, apresentadas por Alves-Mazzoti e Gewandsznajder, é o período exploratório aquele que proporciona, “através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (2001, p. 161). Dessa forma, estará sujeita a critérios que irão permitir ao pesquisador a coleta suficiente de dados para aprender o máximo possível sobre o fenômeno investigado, segundo Vale (2000).

Nesta etapa, defini as(os) possíveis professoras(es) para compor os sujeitos participantes, partindo do nosso objetivo maior: Compreender como se constituem as narrativas de ensino de Arte dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Para tanto, realizamos, inicialmente, um levantamento junto à Secretaria de Educação da Prefeitura da cidade do Recife para entender o ordenamento da sua rede de ensino em relação à organização da escolarização, bem como da distribuição das suas unidades de ensino.

Foi escolhida a cidade do Recife, por sabermos existir junto à Secretaria de Educação, deste município, um documento que regulamenta a sua política de ensino, intitulado: *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife - Ensino Fundamental 1º ao 9º Ano*. E que “tem, como objetivo, o de entrelaçar teoria e prática. (...) nessa direção, a política de Ensino do Recife é formulada e pautada nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos” (RECIFE, 2015, p 19-22).

Conforme a referida Política de Ensino a organização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (cinco anos) e Anos Finais (quatro anos) – foi definida a partir da Instrução Normativa 15/2015 e é dividido em: a) Ciclo de Alfabetização com estudantes dos 1º, 2º e 3º

¹⁴ Filme Colcha de retalhos à 1h22

anos (Anos Iniciais), com crianças de 06, 07 e 08 anos respectivamente; b) Anos de Escolarização com estudantes dos 4º e 5º anos (Anos Iniciais) e 6º, 7º, 8º e 9º (Anos Finais) e idade de 09, 10, 11, 12, 13 e 14 anos de modo respectivo.

A Rede Municipal de Ensino do Recife é composta por mais de sete mil professoras(es), como chegar aos participantes? Alberti alerta que “caso não se dispunha de fontes suficientes para esse conhecimento prévio, pode ser adequado realizar algumas entrevistas curtas, de cunho exploratório, que forneça informações úteis para o processo de escolha” (2013, p. 41).

A rede supracitada dispõe, hoje, de Unidades Educacionais compostas por: Escolas, Creches, Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI's), Creche-escolas, Escolas Comunitárias, Creches Comunitárias, Escolas Profissionalizantes e Unidades de Tecnologia na Educação e Cidadania (UTEC's). Para entender a distribuição do quantitativo desses espaços educativos, é imprescindível salientar que a região metropolitana do Recife é dividida em 06 (seis) Regiões Político Administrativas (RPA), e que esses estabelecimentos de ensino estão distribuídos nas RPAs, conforme o quadro abaixo.

QUANTITATIVO E DISTRIBUIÇÃO DE UNIDADES EDUCACIONAIS POR RPA ANO REFERÊNCIA 2018

UNIDADES EDUCACIONAIS	RPA 01	RPA 02	RPA 03	RPA 04	RPA 05	RPA 06	TOTAL
ESCOLAS	17	36	50	32	31	64	230
ANEXOS	3	3	9	2	5	4	26
CRECHES	3	7	8	16	8	9	51
CMEIs / CRECHE-ESCOLAS	4	0	6	5	5	8	28
TOTAL DE UNIDADES (ESCOLAS, CRECHES E CMEI's)	24	43	64	53	44	81	309
ESCOLAS COMUNITÁRIAS	0	3	3	4	7	2	19
CRECHES COMUNITÁRIAS	0	1	0	4	1	5	11
UTEC's	3	1	1	1	1	1	8

Fonte: Siore (Setor de Informação e Ordenamento da Rede)

Foi escolhida para a coleta dos dados a RPA3, por ser a maior região em extensão territorial (Anexo A) com 29 bairros, a saber: Aflitos, Alto do Mandu, Alto José do Bonifácio, Alto José do Pinho, Apipucos, Brejo da Guabiraba, Brejo de Beberibe, Casa Amarela, Casa Forte, Córrego do Jenipapo, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graças, Guabiraba, Jaqueira, Macaxeira, Monteiro, Nova Descoberta, Parnamirim, Passarinho, Pau-Ferro, Poço da Panela, Santana, Sítio dos Pintos, Tamarineira, Mangabeira, Morro da Conceição, Vasco da Gama. Esses bairros contêm uma diversidade de condição econômica e social, além de uma grande efervescência cultural e artística.

Diante das informações elencadas, parti para a escolha das (dos) docentes. Para tanto, fiz contato com quarenta e nove escolas da referida RPA (subtraí a escola em que eu leciono) – 10 (dez) pessoalmente e 39 (trinta e nove) por telefone – e perguntei à gestão o seguinte: Na sua escola você apontaria alguma(um) professora(or) de 1º ao 5º ano com uma prática em que o ensino de Arte se efetiva de algum modo, ou seja, assegure que algo está sendo feito neste sentido?

Os 15 (quinze) apontados – 12(doze) professoras e 3 (três) professores – neste primeiro momento, foram contatados pessoalmente e cheguei ao quantitativo final de 4 (quatro) participantes para a pesquisa, 2 (duas) do sexo feminino, 2 (dois) do sexo masculino.

Alcansei esse quantitativo com a entrada oficial no campo, após a qualificação e os documentos necessários apostos, da seguinte maneira: fiz um novo contato com os 15 (quinze) pré-selecionadas(os) para a apresentação da pesquisa. Neste ponto, foram apontados os detalhes da pesquisa e seus objetivos, bem como os esclarecimentos necessários sobre a abordagem e sobre o tempo dedicado às narrativas (oral e escrita), que não seria breve, além da questão, importantíssima, da ética nas pesquisas (auto)biográficas.

A partir daí, dois aspectos foram considerados como filtros para a seleção dos participantes: I) Para as escolas que tinham mais de um profissional apontado, pretendia ficar com 01 (um) deles e garantir uma maior abrangência de estabelecimentos contemplados com a pesquisa; II) No contato para explicitar os detalhes da pesquisa, e com uma conversa informal, tentei identificar quem demonstrava ter uma maior disponibilidade para narrar sua história de vida e, conseqüentemente, aderir à pesquisa.

A distribuição das(os) docentes indicadas(os) pelas(os) gestoras(es), nas escolas da RPA3, ficou conforme a tabela 1. Perfazendo um total de 11(onze) escolas, de onde foram atendidas 4(quatro) escolas; escolas A, D, H, K.

Tabela 1 - Distribuição das(os) docentes indicadas(os) por escola

ESCOLA	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
DOCENTES	3	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Fonte: Diário de campo

Os materiais para análise foram obtidos por meio das entrevistas narrativas e narrativas escritas, que segundo Flick (2009), caracterizam-se como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as do contexto situacional. Dito isto, a escolha das(os) docentes se deu pelo fato de: 1) serem pedagogas(os); 2) realizarem uma prática reconhecida, pelas(os) gestoras(es), para o ensino de Arte; 3) terem desejo e disponibilidade de contar suas histórias.

A partir desses pressupostos, os sujeitos selecionados passaram a participar da pesquisa e se propuseram a colaborar para responder à questão proposta no estudo. São elas: Helena e Madona, e eles: Bernardo e Renato.

Corrêa e Guiraud compreendem a escuta das narrativas da história de vida “através de entrevistas com o pesquisador, caracterizadas por uma conversa, uma interação, um encontro” (2009, p. 5). Paulilo corrobora, “[...] a entrevista pode ser construída como um ‘encontro social’, cujas características, entre outras, seria a empatia, a intuição e a imaginação; ocorre nela uma penetração mútua de percepções, sentimentos e emoções” (1999, p. 143). Foi nesse bojo, que me dispus a tecer a trama com os “pedaços” de histórias de vida de cada uma e de cada um, para formar a “colcha” (pesquisa) unida por quatro vozes e bordada por dez mãos.

3.2.1 Dos participantes: as atrizes e os atores

Esta pesquisa contou com dois grupos distintos de participantes. Do primeiro grupo, fez parte o total de 15 (quinze) profissionais – 12 (doze) professoras e 3 (três) professores – apontados pelas(os) gestores das quarenta e nove escolas pertencentes à Região Político Administrativa Três (RPA3), quando fiz contato.

Ao segundo grupo, pertence as duas docentes e os dois docentes selecionados por mim. Cheguei a esse quantitativo da seguinte forma: fui até as escolas em que trabalham as 15 (quinze) pessoas apontadas (exceto em 1 (uma) escola onde só foi possível contato com o

professor por telefone, inclusive, este foi selecionado, é Bernardo), e estabeleci encontros breves com duração de cerca de 20 minutos cada um.

Neste momento, 9 (nove) pessoas permaneceram como possíveis participantes, e 6 (seis) já ficaram logo de fora pelas seguintes razões: 2 (duas) professoras não gostariam de participar de nenhuma pesquisa; 1 (uma) professora não concordava em ter sido indicada e, portanto, não queria participar; 1 (uma) não era pedagoga, mas sim licenciada em Letras, e 2 (duas) professoras trabalham na mesma escola da rede particular que eu ensino.

Para se chegar ao grupo, composto pelos 4 (quatro) participantes da pesquisa, 2 (dois) do sexo feminino e 2 (dois) do sexo masculino, levei em consideração as impressões deixadas no primeiro contato, realizado pessoalmente, em relação à disponibilidade que demonstraram para contarem suas histórias. Ou seja, a seleção das(os) entrevistados, “guiada pelos objetivos da pesquisa” (ALBERTI, 2013, p. 39), se deu pelo desejo e disponibilidade dos sujeitos contarem suas histórias. Estas duas e este dois demonstraram tanto interesse, disponibilidade e empatia com a pesquisa, que não conseguir filtrar mais. Então, foram selecionadas(os) “como unidades qualitativas – em função de sua relação com o tema estudado” (ALBERTI, 2013, p. 40).

3.2.2 A entrevista narrativa

Realizei entrevistas narrativas temáticas, as quais tratam sobre a participação do entrevistado no tema escolhido e está, do mesmo modo que a entrevista de história de vida, relacionada com o método biográfico, pois, “seja concentrando-se sobre um tema, seja debruçando-se sobre a vida do depoente e os cortes temáticos efetuados em sua trajetória, a entrevista terá como eixo a biografia do entrevistado, sua vivência e sua experiência” (ALBERTI, 2013 p. 48).

As entrevistas narrativas foram gravadas com autorização dos participantes e transcritas integralmente por mim. Os contatos entre eu e elas(es) fluíram em uma relação espontânea com demonstração de prazer e de confiança mútua. Foi assinado, também, o termo de compromisso e participação. As(os) envolvidas(os) receberam cópias dos depoimentos orais, bem como das análises realizadas, e foram informadas(os) da conclusão, defesa da Dissertação, e de possíveis publicações. Todas(os) leram , concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

As entrevistas aconteceram nos meses de março, abril, maio e julho de 2017, com o grupo maior composto pelas(os) 15 apontadas(os) como possíveis participantes da pesquisa. E, nos meses de agosto e setembro de 2017, com as(os) que foram escolhidas(os) para compor o conjunto de colaboradoras(es) desta investigação. Os encontros aconteceram em espaços, dias e horários definidos pelas(pelos) participantes em concordância comigo. Combinação, esta, que garantiu se sentirem mais à vontade.

Tabela 2 - Dados sobre as entrevistas.

NOME	DIA	ENCONTROS	DURAÇÃO DA ENTREVISTA	TENTATIVAS PARA AGENDAR
MADONA	21.8.2017	1	1h19m13s	2 vezes
HELENA	25.8.2017	1	1h5m44s	3 vezes
BERNARDO	2.9.2017	1	1h45m46s	9 vezes
RENATO	28.9.2017	1	1h37m8s	6 vezes

Fonte: Diário de Campo

Para iniciar as entrevistas narrativas, apresentei a seguinte questão: Então [nome], bom dia ou boa tarde ou boa noite. Vamos começar, agora, a nossa entrevista narrativa e você fique bem à vontade para falar do que você desejar, dessa sua história, sua história de vida, seu percurso de formação. A pesquisa é voltada para o ensino de arte, e aí você pode começar falando...

Colocação, esta, que funcionou como uma questão mobilizadora, como um gatilho para disparar as falas. Foi suficiente; sem exceção, as narrativas correram livres – se fechasse o olho parecia que já tinha sido gravada. Ao longo do tempo eu ia fazendo gestos para demonstrar minha atenção, e dizia palavras soltas, do tipo: “ok”; “certo”; “sei”. Às vezes, é que pedia para esclarecer melhor determinadas passagens: “você poderia repetir?”; “Não ficou claro”, mas muito raro.

Esse processo de interação/formação é de intensa responsabilidade. É preciso estar inserido no âmbito de um rigor científico, posto que “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age,

reage e interage com os contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação” (MOITA, 2013, p. 115).

A entrevista ganha maior dimensão quando resulta da cumplicidade prolongada entre entrevistador e entrevistado, cabendo ao pesquisador construir ao mesmo tempo, com seu entrevistado, uma relação de sensibilidade e de rigor; de adesão no processo de compreender e de crítica atenta no processo de indagar; de reconstituição e questionamento. É esta *cumplicidade controlada*, típica da sociologia qualitativa e dos métodos de história de vida, que garante a dimensão e a consistência do que é revelado (ALBERTI, 2013, p. 21).

O *corpus* desse estudo é, assim, constituído pelas narrativas de ensino de Arte, que segundo Souza (2014), Moita (2013), Fontoura (2013), elas “configuram-se” como tal, uma vez que ao serem coletadas de forma oral e escrita transformam-se em *corpus* e ele pode ser “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (POIRIER 1999 apud SOUZA, 2014, p. 108). Souza complementa seu pensamento e afirma que,

Narrativas (auto)biográficas construídas e recolhidas em processo de pesquisa – *caso desta pesquisa* – e/ou em práticas de investigação-formação, configuram-se como *corpus* de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa-compreensiva, [...] centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (SOUZA, 2014, p. 5 grifo do autor).

A maneira de narrarem as experiências vividas, no âmbito da trajetória de se constituírem pedagogas(os) e, dentre outras atribuições, ensinarem arte pode, portanto, possuir tanto aspectos do intrinsecamente individual como do extrinsecamente coletivo, pois, os contextos que atravessam a caminhada de cada uma(um), nas singularidades de suas histórias de vida, é fator preponderante no processo de acionar a memória, lembrar, significar e (re)significar o narrado para si e para os outros.

Ao término de cada entrevista solicitei às narradoras e aos narradores a construção de um “Biograma”, chamado assim por Moita, o qual se refere à “reconstituição em *planning* dos acontecimentos e situações mais importantes das suas vidas tentando encontrar as coincidências no plano familiar, social e profissional, [...] que no seu entender tiveram um carácter relevante em termos da sua formação” (MOITA, 2013, p. 118).

No estudo em pauta, estabeleci um correspondente para o Biograma e chamei-o de “Narrativa Escrita”. Onde as(os) docentes puderam também, estando sós, acessar suas memórias e escrevê-las. Acrescento que cada uma(um) das(os) participantes entregou-a em

tempo hábil para compor o quadro de análise. Destaco este detalhe porque de acordo com Holly “[...] a escrita sobre as suas próprias experiências, pensamentos e sentimentos [...] demora muito mais tempo. Há mais tempo para observar e refletir sobre o que se escolhe para ser contado” (2013, p. 101).

3.3 AS NARRADORAS E OS NARRADORES: AUTORAS E AUTORES DO TEXTO

– *Queres que conte a minha história?*
– *Posso gravar, dona Imani? [...]*
Estão aqui os meus escritos, estão aqui as cartas que guardei,
está aqui toda a minha vida. Leva estes cadernos e publica-os
se achares que merecem ser conhecidos.

(Mia Couto, 2018, p. 301 e 308)

O caminho percorrido para narrar e escrever, ou seja, contar sua história foi diferente para cada participante. No entanto, todas(os) acessaram suas memórias e disponibilizaram seus guardados para que fossem publicados porque “merecem ser conhecidos” como questiona a epígrafe. Pontos em comum entre elas e entre eles foram: I) a entrega com total interesse e “paixão” ao projeto; II) a disponibilidade e desprendimento para contarem suas histórias de vida – parece que estavam esperando por essa oportunidade; e III) compromisso com a entrega das narrativas escritas (biogramas); entre outros.

Desde o primeiro contato com Helena, Madona, Bernardo e Renato, também autoras e autores do texto, percebi a prevalência de uma intensidade ao perscrutarem as reminiscências da memória e narrarem acontecimentos. Cada qual com sua singularidade demonstrou esta peculiaridade. Fato este que me permitiu “mergulhar” na história de vida destas pessoas e captar junto a elas(es) períodos significativos das suas existências, que consubstanciaram seus percursos formativos e forjaram sua prática em sala de aula.

As narrativas de uma pessoa mobilizam também quem as escuta, quem as lê. Dão visibilidade às experiências, às expectativas, às subjetividades, aos sonhos, aos anseios, assim como às angústias, às inseguranças aos medos, aos devaneios das(os) envolvidas(os). Acionam lembranças que possibilitam viajar no tempo, acessar realidades distantes, viver uma experiência consigo e com o outro.

Todo este processo envolvendo recordação encontro com o passado e possibilidade de contatar com produtos da reconstrução de lembranças, fez-me pensar em oito filmes fundamentais na minha vida, no âmbito do individual e do coletivo. Pois, “reconstruir

experiências marcantes, significativas ou formadoras, é uma maneira de criar espaços de interpretação através de reencontros com a própria vida” (MARTINS; RIBEIRO, 2017, p. 14). Estes filmes ilustram momentos significativos na minha trajetória de formação e trazem à tona vivências afetivas nos caminhos da vida, da arte e da educação. Cinco filmes, dentre os oito que lembrei, têm excertos presentes no texto.

Dois filmes: *Narradores de Javé*¹⁵ e *O contador de Histórias*¹⁶, pelos aspectos inerentes às narrativas e à importância de contar histórias para o ser humano, para a humanidade e para a manutenção da vida; o filme: *Além da Sala de Aula*¹⁷, pela dimensão poética da educação – outros sujeitos, outras pedagogias; outro filme: *A caça*¹⁸, por sua importância na reflexão da docência masculina e pensar criança não mente? Um outro filme: *Colcha de Retalhos*¹⁹, por lembrar a importância do tema em uma pesquisa científica, contar histórias e, de certo modo, “costurar” os meandros desta pesquisa, de forma imagética. E outros três filmes: *Histórias Cruzadas*, *Bagdá Café* e *A festa de Babette*, pela dimensão que a Arte ocupa na vida das mulheres e dos homens, em diferentes culturas, espaços e tempos, pelos aspectos do humano e, por serem tão caros a mim, estiveram presentes no meu imaginário.

¹⁵ *Narradores de Javé*. Gênero: Drama; Origem: Brasil; Ano: 2003; Direção: Eliane Caffé; Duração: 1h40. Ao saberem que a cidade de Javé pode desaparecer, sob as águas de uma hidrelétrica, os moradores do vilarejo, capitaneados por Zaqueu, decidem escrever a história do lugar e, assim, poder transformar o local em patrimônio histórico a ser preservado. Assisti: www.youtube.com/watch?v=trm.Cy;hYs8, acesso em: 27/03/2018.

¹⁶ *O contador de histórias*. Gênero: Drama; Origem: Brasil; Ano: 2009; Direção: Luiz Vilaça; Duração: 1h50. É um filme biográfico baseado em uma história real – o personagem estar vivo e viaja por aí, contando suas histórias, até hoje – conta a história de Roberto Carlos, que vive na Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) e tem sua vida mudada ao conhecer uma pedagoga francesa. Ele morava com a mãe e seis irmãos em uma favela de Belo Horizonte. A mãe decide levá-lo para a Febem acreditando que lá, ele teria melhores oportunidades de vida e, se tornaria um doutor. Assisti: www.youtube.com/watch?v=KLRNQgoavc, acesso em: 01/04/2018.

¹⁷ *Além da sala de aula*. Gênero: Drama; Origem: EUA; Ano: 2011; Direção: Jeff Bleckner; Duração: 1h40. Baseado em fatos reais. A professora Stacey oferece ensino diferenciado inspira seus alunos. Ela é uma professora de primeira viagem, com 24 anos, e mãe de dois filhos. Supera seus medos e preconceitos iniciais em lecionar para crianças de rua em sala improvisada. Assisti: www.youtube.com/watch?v=OKTYMGWKDuK, acesso em 28/04/2018.

¹⁸ *A caça*. Gênero: Drama; Origem: Dinamarca; Ano: 2012; Direção: Thomas Vinterberg; Duração: 1h55. Lucas acabou de dar entrada em seu divórcio e arruma um emprego na creche local, uma nova namorada e está ansioso pela visita do seu filho, Marcus, para o Natal. Mas, o espírito do Natal desaparece, quando Klara, uma aluna de 5 anos, filha do seu melhor amigo, faz uma acusação de abuso contra ele. O que desencadeia o ódio de toda a comunidade onde vive. Assisti: www.youtube.com/watch?v=eMYUszqfM7c, acesso em 14/04/2018.

¹⁹ *Colcha de retalhos*. Gênero: Drama; Origem: EUA; Ano: 1995; Direção: Jocelyn Moorhouse; Duração: 1h50. A jovem Finn tem que decidir se aceita o casamento proposto pelo namorado, ao mesmo tempo em que termina sua Tese. Para isso, ela se refugia na casa da avó, cujo grupo de amigas se reúne para fazer colchas de retalho e contar histórias. Assisti: DVD – Universal Pictures – em 20/04/2018.

Neste ponto, esclareço a presença desses filmes permeando as narrativas, minha, delas e deles. Para mim – amante incondicional das artes, no geral, e, neste caso particular, do cinema – em muitas e muitas situações vividas e em diversas experiências estéticas, neste itinerário da minha existência, os filmes plasam na minha mente como se completassem enredos. Em diversas situações, não é incomum alguém me contar algo e, automaticamente, eu lembrar imagens e trechos de falas de personagens de filmes. Não foi diferente na realização do estudo.

A alusão aos filmes começou logo na primeira entrevista, quando Madona trouxe na sua narrativa os nomes dos filmes *O fabuloso destino de Amélie Poulain* e *Laranja Mecânica*. Foi de forma instantânea, a partir daquele momento, durante as entrevistas, os filmes povoavam a minha imaginação. Dito de outro modo, eles também contam histórias. “Uma boa história bem-contada é capaz de provocar o imaginário de quem a ouve. É uma possibilidade mágica que o ouvinte tem de operar um filme em seu cérebro por intermédio das imagens que vão sendo provocadas no decorrer do fio da narrativa” (ZURK, 2011, p. 119).

Outro ponto que eu destaco, agora, é a presença, mais à frente, de trechos do Diário de campo, antes da apresentação de cada narradora e cada narrador. Era rotina, depois de finalizada cada entrevista, além de, eu tentar registrar o não-dito na fala, o observado nas expressões faciais, a linguagem corporal, anotar algo que traduzisse em palavras meus sentimentos, depois do contato pessoal, e de ouvir, atentamente, as narrações. Então, não podia deixar passar a chance de fazer estas descrições, pois “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Às vezes, mesmo muito fatigada, reagia e anotava. Então, não pude iniciar de outra forma.

Abaixo, na tabela 3, constam informações biográficas das(os) docentes, como forma de melhor sistematização, porém, destaco que algumas informações reaparecem no texto.

Tabela 3 - Informações dos Participantes.

NOME	IDADE	IES FORMADORA	TEMPO FORMAÇÃO	TEMPO MAGISTÉRIO	TEMPO NA REDE	ANO QUE ENSINA
MADONA	33	UPE	11 ANOS	12 AMOS	3 ANOS	1º ANO 2º ANO
HELENA	44	FUNESO	22 ANOS	23 ANOS	5 ANOS	4º ANO 5º ANO

BERNARDO	29	FAEST	8 ANOS	11 ANOS	2 ANOS	2º ANO 3º ANO
RENATO	45	UFRPE	7 ANOS	10 ANOS	4 ANOS	4º ANO ACELERA

Fonte: Diário de campo

3.3.1 O percurso de Madona: “Eu faço da minha prática o que gostaria que os meus professores tivessem feito comigo”

*Há pouco se tinha um misterioso ar.
Eu me perguntava o que vou encontrar?
Como era que eu ia me arranjar?
Que fosse aqui em casa, isso, eu não podia esperar.
Sentia o chão sob meus pés afundar.
Porém, estava alerta e curiosa para o que ia encontrar.
Uma coisa era certa, eu ia começar.
Abri a porta e disse: seja bem-vinda, pode entrar.
Ela sorriu e eu sorri e lá fomos nós prosear.
E foi aquela alegria, desaparecendo o meu pesar.
Tinha chegado a hora de falar;
Tinha chegado a hora de escutar.
Aqui, escrevo tranquila e abastecida a relembrar.*

(Diário de campo, 21/08/2017 às 22h30)

A entrevista com Madona foi a primeira a acontecer. Existia certa tensão de ambas as partes. Era como se um mistério existisse no ar. Eu vivenciava a fase inicial da coleta de dados e ela estava prestes a falar sobre sua vida; eu percebia isso nela através da linguagem não verbal. No entanto, não tenho certeza se o meu estado era perceptível para ela. “Não é inoportuno lembrar que a construção de um trabalho de campo é sempre uma experiência singular e esta escapa frequentemente à racionalidade descrita nos manuais de metodologia” (ZAGO, 2003, p. 292). Madona pergunta demonstrando certo estranhamento, mesmo tendo sido informada, anteriormente, que as entrevistas seriam gravadas: “*vai gravar aí?*”, ao ver o gravador. Porém, mesmo dizendo isso, segurou-o e ligou.

Pergunta esta que me remete ao filme *O contador de histórias*, quando o personagem principal, Roberto Carlos (entrevistado) diz para Margherit Dugas (pesquisadora): “minha voz vai ficar guardada aí dentro?” (5m39s). Trazendo essa indagação para o caso específico desta pesquisa, percebo duas possíveis conotações: a certeza de que alguém, além de ir ouvir e prestar atenção a sua história vai registrá-la, vai guardá-la; a dúvida em falar de si para outrem

“e porque, a recolha de uma história é essencialmente o fruto do encontro entre o narrador e o investigador o que naturalmente exige uma relação aberta que leve o narrador a confiar ao investigador o que constitui a malha da sua existência” (FONTOURA, 2013, p. 180).

Quando Madona executou a ação de segurar e ligar o aparelho, eu percebi que a apreensão do início do contato se dissipou, dando lugar à credibilidade necessária, entre nós, para eu obter êxito na captação das informações inerentes às respostas à questão da pesquisa, e, a partir de então, a narração transcorreu de forma solta e ela passou a demonstrar interesse em falar da sua vida. Narrou com intensidade intercalando momentos de alegria, prazer, emoção, vibração, angústia, indignação, garra, ao recordar fatos marcantes da sua história e de seu percurso de ser docente. Por exemplo, nessa fala:

Eu, às vezes, às vezes eu fico bem angustiada. Angustiada [todo corpo responde] de não, angustiada de não poder oferecer mais. Eu até, eu até já pensei em fazer, em fazer agora um curso de, de música pra ver se pelo menos eu toco um violão ou um pandeiro, sabe? Pra ver se eu dou conta de algumas coisas que infelizmente, infelizmente eu não posso fazer mais. Eu me vejo presa, sabe? É, eu me vejo presa (Madona, entrevista, p. 18).

A entrevista aconteceu no dia e horário combinado, sem alterações, e foi realizada na minha casa, em um único encontro. A escolha desse local, por ela, se deveu aos seguintes fatores: a) precisava que fosse após a jornada de trabalho; b) não queria que fosse na escola onde ensina, pois, como teria que ser à noite já que leciona nos turnos da manhã e da tarde, considerou que muito tempo de permanência naquele lugar poderia atrapalhar; c) como mora muito distante do local de trabalho, não era viável ser na sua moradia; d) minha residência fica mais próxima à escola; e) a princípio se pensou em ser em um café, mas a mesma achou que poderia não ficar à vontade.

A entrevista teve duração de 1h19m13s e aconteceu em dois tempos; o primeiro tempo teve duração de 11m06s e o segundo aconteceu em 1h08m07s., porém, no total, o encontro durou cerca de 3h, porque antes de iniciar a narração, tomamos um café e, ao término, houve uma conversa informal para encerrar o encontro e combinarmos a entrega da narrativa escrita. É importante anotar que esses dois eventos – o café e a conversa final – também trouxeram boas contribuições para o estudo.

No âmbito dos aspectos pessoais, Madona diz que está solteira e provém de uma família composta, no seu núcleo menor, por quatro membros: ela, a mãe, o pai e o irmão. Hoje vive só com a mãe, pois o irmão mora em São Paulo e o pai é falecido, muito embora, na ocasião do acontecido já estivesse separado da sua mãe há mais ou menos dez anos e seu convívio com ele fosse quase nenhum, por razões que não cabem no espaço deste estudo.

Conta que estabelece com a mãe uma relação de cuidados mútuos, mesmo sendo bastante mimada por ela, tenta devolver com afagos e mimos. Narra com alegria que uma marca que ficou “gravada na memória” desde a infância, e é muito significativa ao lidar com suas alunas e seus alunos, é o fato de ter “brincado muito” quando pequena.

Madona, além da graduação em Pedagogia, cursada na Universidade de Pernambuco (UPE), possui graduação em moda – Design em Moda – pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Pós-graduação em Coordenação e Gestão Pedagógica. No período em que ocorreu a entrevista, ela cursava outras duas especializações, a saber: Pós-graduação em Psicopedagogia e Pós-graduação em Terapias Holísticas. Ela relata que ter feito o curso de Design em Moda foi significativo para sua prática em sala de aula em relação ao ensino de Arte.

É [pausa longa] eu [pausa], e agora eu tava lembrando a questão da faculdade de Moda, né? A faculdade de Moda é... me deixou ainda mais querendo ser artista, né? Essa questão do, dessa história do desenho, dessa história de como surgiu, de como surgiu, de como surgiu a, a questão de, de, das tinturas, sabe? Desse, dessa criação. Que eu não, que eu nem me vejo como uma pessoa em que eu trabalharia numa área de criação, sabe? [...] então, o trabalho de arte, o trabalho de, o trabalho na moda, me ajudou muito nessa questão com as crianças, de conhecimentos que eu não tinha. [Ampliou] a minha visão sobre uma arte que eu não, que eu não tinha pensado, ainda, enquanto arte, sabe? Até as questões, a questão de você assistir um filme e você perceber coisas que você não percebia antes, uma produção, a produção artística de como que foi feito, de como que aquele figurino foi produzido, o porquê que aquele personagem tá usando aquele tipo, aquela cor [...]. Então, assim, isso eu trouxe para os meus meninos. Então, eles começam a fazer essas, essas articulações mentais assim, né? E, hoje, eu percebo que eles estão muito melhores, muito, muito, muito de quando foi o início do ano. E é visível no, nas produções deles que são expostas na escola. Então eu, eu tenho salas de até quinto ano na escola, e você coloca uma atividade dos meus de, de segundo ano com uma do quinto ano, você acha que a do quinto é o meu, sabe? De, desse cuidado, esse cuidado com, com esse trabalho (Madona, entrevista, p. 11-12).

Madona tem 12 anos de trabalho na área de Educação e leciona na Rede Municipal de Ensino do Recife há três anos. Antes do seu trabalho como docente na Escola Pública ensinou em uma creche; foi professora no Serviço Social do Comércio (SESC), ensinando a turmas dos Anos Iniciais e, na Rede Particular, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – primeiro ano – além de ter sido coordenadora do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) do governo federal no município de Paulista. Relata que a Arte estava presente em sua vida antes mesmo de ser pedagoga.

Desde antes de me formar em Pedagogia, a arte estava presente em meus estágios, cursos e rotinas. Quando me formei, ela passou a ser um dos meus instrumentos de trabalho, necessito dela sempre para fazer uma boa aula e procuro estimular isso nos meus alunos em forma de músicas, instrumentos, pintura, fotografia, recorte, colagem, modelagem, teatro e etc... Hoje, numa turma de Ensino Fundamental,

Anos Iniciais, sinto que a arte necessita ser muito estimulada para que as crianças tenham compreensão do mundo com maior propriedade (Madona, entrevista, p. 1).

Madona narra que se considera uma professora “*comprometida com a vida*”, com o seu fazer pedagógico, com sua sala de aula, que se “*importa*” e se “*preocupa*” como a Arte está presente na escola e como está sendo ensinada, pois, nota, quando observa seus pares, que muitos não fazem por terem o “*discurso pronto de que não foram formados pra isso. E, não fomos mesmos*”. Ela diz sentir muitas dificuldades, mas procura driblá-la e fazer a sua prática docente da melhor maneira que consegue. Acha que é “boa” professora, contudo não se vê “capacitada” para ensinar a componente curricular Arte.

Por exemplo, hoje, estou lotada na Prefeitura do Recife como professora, e sinto algumas dificuldades em como essa disciplina é dada por mim. Afinal, mesmo tendo ela nas minhas aulas [...] não me vejo capacitada para tal. No documento da prefeitura que preenchemos virtualmente, exigem conhecimentos que precisam ser passados para os alunos que eu não fui formada para isso, como música, instrumentos musicais, aspectos da didática do teatro que eu não domino. [...] então, fica tudo meio que “da forma que dá pra fazer” (Madona, entrevista, p. 4).

Ela, além disso, contou que tem consciência da sua procura, da sua busca incessante em fazer um trabalho diferenciado em arte, por isso, é reconhecida e validada junto à comunidade escolar. Salvo algumas exceções, “*[...] todas, as, as coordenações pelos quais eu passei, eu sempre era apontada como um planejamento diferente pra Arte. Um planejamento que sempre vinha, vinha englobando tudo. Eu me vejo assim*” (Madona, entrevista, p. 10).

Observei que Madona narra com muita naturalidade sobre o reconhecimento que recebeu das gestões por onde passou, tal como, da atual e sobre o fato de ter sido apontada como alguém que concretiza uma prática para o ensino de Arte.

É... eu, eu acredito que é... além, acredito que além, além de, dessa gestão ver o trabalho que está acontecendo com as crianças, [...] percebe, também, a diferença de como eu vejo esse trabalho de artes; não como uma coisa trabalhosa. Porque o que eu percebo é que a visão dos outros professores é que tudo é muito trabalhoso, sabe? Então assim, o que os outros veem é exatamente esse trabalho sendo realizado, acho que por isso que a gestão lembrou de mim quando você perguntou (Madona, entrevista, p. 8).

Dessa forma, isto denota a disponibilidade que ela possui em se doar para o exercício da profissão. Apesar de não se sentir segura para ensinar Arte, deseja muito fazê-lo e sabe que, de alguma maneira, proporciona experiências estéticas para suas alunas e seus alunos com as situações de aprendizagens propostas na sala de aula.

Percebo que Madona, talvez, de uma maneira empírica, dá à Arte a merecida importância que ela requer devido à função indispensável que “ocupa na vida das pessoas e na

sociedade desde os primórdios da civilização, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização” (FERRAZ, 2009, p. 18), e faz com que apesar das dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da realidade escolar, vivências com as linguagens artísticas tenham um espaço garantido dentro da sua sala de aula para que seja “um meio pelo qual as pessoas [alunas e alunos] expressam, representam e comunicam conhecimentos e experiências” (FERRAZ, 2009, p. 19).

Apresentei algumas passagens e singularidades da história de vida de Madona, de modo que permitissem situá-la no âmbito do objetivo da pesquisa e, simultaneamente, torná-la conhecida para nós, leitoras e leitores.

3.3.2 A trajetória de Helena: “A minha prática é muito, muito prazerosa, porque eu gosto muito do que faço”

Hoje, eu, de medo, tremi assustada. Porém não podia ficar paralisada. A barraquinha na frente da escola me salvou. Parei suando bastante e tomei uma água de coco. Bendita barraca. Que subida! O coração disparou, não gosto de subir ladeira de carro e essa então... nossa, foi difícil. Ladeira íngreme. Passei muito mal naquela subida. Estava angustiada dentro da van. É muito em pé. A sensação é de que o carro vai voltar. Saí da escola que trabalho às 14h20. Estava ansiosa. Era o primeiro contato com Helena, e, ela, por telefone se mostrou bastante disponível e interessada na pesquisa e eu, com isso, fiquei curiosa. O encontro estava marcado para às 15h. segurando o endereço na mão caminhei até o ponto onde deveria pegar o transporte que me levaria à escola. Estranhei, existia uma fila organizada (coisa rara). Então, confirmei com a pessoa na minha frente se era ali mesmo. Chegou a primeira van, todos que estavam antes de mim, sentaram e aí subi para ir em pé e ouvi do motorista: “não moça. Só viaja sentado”. Eu não acreditei. Esperei a próxima, a fila atrás de mim aumentando. Chegou. Sentei e coloquei o cinto e foi então que entendi porque só anda sentado e com cinto de segurança. Quando, enfim, cheguei junto de Helena e comentei o que havia sentido, ela, tranquila, me diz que às vezes a van tem que dá ré para deixar outro carro que vai descer passar. No entanto, a vista, do alto, é fantástica. Ali tem uma escola. Dentro dela estava uma possível participante para a pesquisa. Isso é para emocionar e fazer pensar que por ali sobe, diariamente, educadoras e educadores. Contente e tranquila “voei” para casa. Mas, estou a pensar: a entrevista vai ser lá? Não sei ainda, só posso afirmar que o campo é vivo e eu vou me transformando (Diário de campo, 30/06/2017 às 20h).

O que está descrito, acima, acontecido no dia do primeiro contato pessoal com Helena, me afetou negativamente e eu desejei muito que ela, caso fosse selecionada, preferisse outro lugar à escola para a entrevista. Porém, quando telefonei para informá-la sobre sua participação na pesquisa e combinar dia, horário e local do encontro, ela prontamente respondeu que seria lá mesmo, na escola onde trabalha. Confesso que meu primeiro impulso foi desistir dela, mesmo que atendesse aos critérios previamente estabelecidos.

Entretanto, racionalmente, eu não ia tomar essa decisão. Teria que vencer o medo de subir a ladeira de carro ou enfrentá-la a pé. Pensei então, como recurso, nas outras pessoas que passam por ali e quiçá podem fazer escolhas, bem como, na concepção de Zago (2003) quando assinala que dificuldades, em maior ou menor grau, inevitavelmente existem, fazem parte da heurística, e isso me fortaleceu.

Por isso, apesar das sensações físicas e emocionais que senti no trajeto inicial, consegui abstrair porque havia me preparado bastante para o segundo encontro com Helena, já que a escola em que trabalha foi o local onde ela desejou que os encontros acontecessem. Para tanto, reli os autores Flick (2009), Minayo (2004.), Moreira e Caleffe (2006), Zago (2003), sobre entrada no Campo e Coleta de Dados e fiz exercícios de respiração para vencer o medo. Neste ponto, o filme *Além da sala de aula* plasma em meu pensamento e vem à tona o diálogo entre Stacey (professora) e sua filha, na noite que antecede seu debute na escola para crianças de rua.

Filha: Mãe, você está nervosa para amanhã?

Stacey: Não. Não estou nervosa e sabe porquê? Porque estou preparada e quando estamos preparados e trabalhamos muito podemos sentir confiança (ALÉM da sala de aula, 5m28s).

A entrevista aconteceu à tarde em um único encontro à porta fechada, em uma sala de aula vazia, de onde, no entanto, sentia-se pulsar o cotidiano da vida escolar e ouvia-se, ao longe, o ruído das crianças e dos jovens, o qual se transformou em um barulho ensurdecido ao toque do intervalo para o recreio, fato que determinou a segunda parada nas gravações. Transcorreu de forma agradável e teve duração total de 1h5m44s dividida em três tempos de 7m, 9m38s e 49m12s, respectivamente. Helena narrou sua história com muita intensidade e vibrava a cada recordação vinculada à docência.

Helena é formada no Magistério, graduada em Pedagogia pela Fundação de Ensino Superior de Olinda (FUNESO) e Especialista em Psicopedagogia. Possui vinte e três anos dedicados à docência. Desses, cinco anos são na Rede Municipal de Ensino do Recife. Antes de chegar à Rede, trabalhou em outros espaços da educação escolar e não escolar. Por mais de dez anos foi coordenadora pedagógica em uma Organização Não Governamental (ONG), em uma creche formada por mulheres da própria comunidade onde a ONG estava instalada e lá, ela diz, teve a oportunidade de trabalhar com Arte e enxergar uma maneira de explorar os recursos disponíveis ao seu redor e de realizar-se enquanto educadora, principalmente, quando sentia

[...] A alegria de ver mulheres sem formação escolar terem o prazer de ‘cuidar’ das crianças. Então, comecei a influenciar todas a fazer arte, na decoração das salas e áreas comuns da creche e levar estes conhecimentos para suas casas, colorindo assim o ambiente e também suas vidas. [...] Usávamos 80% de material reciclado para fazer as atividades com as crianças. Os materiais didáticos como: jogos, brinquedos, enfeites, decoração das festividades, lembranças das festas, tudo era reutilizado ou reaproveitado. Aproveitando para continuar um trabalho social, que já existia, já que a própria creche foi construída, a partir de um trabalho de reciclagem (Helena, entrevista, p. 2).

Antes da creche, Helena trabalhou na Rede Particular de Ensino do Recife por dois anos e meio, destes, um ano foi concomitante com a creche. Mas, logo percebeu que não dava para conciliar os dois espaços, “*Na [escola] particular, [tinha] material, perere, parara, parara. Aí, vinha a outra realidade...*” (Helena, entrevista, p. 18). Então, optou por sair da escola privada, enfatiza. Como os materiais eram escassos, não se deixava abater e encorajava os outros a aproveitarem tudo.

[...] fiquei quase dez anos nessa creche – também, material zero. Então todo mundo tava acostumado a só ofício, só ofício; pelo menos dobra o ofício, dobra mais uma coisinha. Se dobrar aqui dar pra fazer um barco [risos], aí o pessoal: “Helelaaaaa, não dar pra ser assim. Mas, é assim que tem que ser. Porque se o ofício vem inteiro, não vai deixar o ofício inteiro, nunca vi isso na minha vida. “Amassou!” Vamos amassar, amassa outro por cima, amassa mais um, mais outro. Tá maior virou uma bola? Passa agora uma durex e vai brincar com os meninos agora, num virou uma bola? Virou (Helena, entrevista, p. 13-14).

Após deixar a creche, passou três anos e meio como executora administrativa em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, com vínculo empregatício de minicontrato. Depois dessa experiência, permaneceu “*dois anos sem trabalhar, de forma formalizada mesmo, de carteira assinada. Aí, fazia artesanato, vendia na feirinha, lá na [praça] Maciel Pinheiro. Ia para a feirinha do bem, lá no Parque da Jaqueira. Ficava na frente da [faculdade] Maurício de Nassau, lá no Derby*” (Helena, entrevista, p. 18). Em 2012 iniciou na atual escola em que leciona, como docente em uma sala de aula regular, ou seja, há seis anos.

O seu relato reflete a paixão que tem por tudo relacionado com Arte. “*Em toda a minha vida eu procurei de alguma forma colocar arte na minha vida, ou na minha casa, ou no meu trabalho, ou no meu caderninho de anotação; eu sempre procurei botar arte em alguma coisa*” (Helena, entrevista, p. 3).

E esse despertar começa em tenra idade, nas ruas dos bairros onde morava. Primeiro, no bairro da Torre, onde se acostumou a correr livre, brincar solta e apreciar o colorido dos enfeites colocados pelos moradores para as diversas festividades acontecidas durante o ano e comemoradas, ali mesmo, na rua, “*Todos juntos e misturados*” (Helena). Depois, no bairro do

Curado I, junto a uma barreira se deliciou moldando barro e catando tudo que encontrava no lixo para fazer de brinquedo e criar várias brincadeiras.

Helena é a filha do meio de uma família composta por mãe, pai e três filhas. Conta que brincou demais na infância. Enquanto a irmã mais velha era mais ligada às questões da estética, a cuidar do corpo e do cabelo, ela e a irmã mais nova se esbaldavam em muitas brincadeiras. Soltava a imaginação e inventava de tudo. Por isso, desde mais ou menos os três anos de idade até os dias atuais tem o apelido de *Cata Lixo*.

Por que Cata Lixo? Porque tudo que eu pegava eu achava que eu não deveria jogar no lixo, deveria fazer alguma coisa com aquilo ali: uma garrafinha virava um jarrinho, virava um copinho, o fundinho já virava um pratinho. Meus brinquedos, a maioria, era reciclado. [...] em frente à minha casa tinha um terreno baldio que o pessoal depositava lixo lá. Ai, eu ficava observando quando iam colocar lixo lá, pra antes do caminhão passar eu fazer minha catação. [...] eu, eu tinha uns oito anos, sete, nove, sete, oito anos, até doze eu fazia isso. Até hoje eu faço, na verdade, né? Que agora eu paro o carro, abro a porta do carro e saio na carreira, [...] vou pegar um lixo ali. Ai, eu cato. Até hoje eu faço isso (Helena, entrevista, p. 4-5).

Enfatizou que tudo isso foi deveras significativo para a prática que exerce, hoje, em sala de aula, no tocante ao ensino de Arte. Como também se lembrou da sua vivência com o barro, outro aspecto relevante desse período de criança que repercute nas suas aulas. Morou perto de uma barreira e uma de suas brincadeiras prediletas era cavar e modelar esse material. Diz, com olhos marejados de saudades desse tempo, que tinha até roupa especial para esse lazer: bermuda reforçada e uma camisa mais grossinha para serem lavados com facilidade.

Então, eu cavava o barro, aí fazia bolo, fazia docinho, fazia pratinho, tudo com o barro. Todo mundo brincava ali, todas as crianças, da mesma brincadeira que eu, eu conseguia direcionar, vamos se embora [agregar?] Agregar, vamos brincar. E como eu era criativa, fazia as coisas e todo mundo se admirava, aí começava a fazer também, a imitar; eu ensinava e ajudava e fazia. [...] então eu acho que o que me atrai em arte é isso, é o fazer, não só o admirar, mas o fazer concreto daquilo ali. Por prazer, por, por, com, com objetivo porque tem que fazer uma determinada coisa, ou se não, fazer por lazer mesmo, só por, por deleite. Eu gosto de arte, nesse sentido. Porque se você monta um prato de comida pra mim aquilo já é arte. A localização das coisas em cima, embaixo, a cor, o colorido. Então, eu acho é só ter um olhar, um olhar diferente praquilo ali. Então, meu olhar sempre foi diferente em relação a isso, sempre foi. Eu sempre quis dá o meu toque onde eu passasse, deixasse alguma coisa. Oh! Helena esteve por aqui, porque é uma coisa que eu acho importante, até porque a gente enquanto, enquanto ser humano começa a registrar isso, através do desenho, através de marquinha, de, de desenhinho, então, não tem como desassociar isso da vida da pessoa (Helena, entrevista, p. 4).

Helena considera que o mais importante para trabalhar com Arte, é que ela transforma tudo a sua volta, que é transgressora e que, antes de qualquer outra coisa, é vida.

Então, pra mim arte é uma surpresa, porque quando às vezes a gente acha que um trabalho vai por um caminho, e ele consegue que vá pra outro, aí não tem como dizer que arte é uma coisa monótona, arte é uma coisa parada, não existe, não tem como. Então, sempre eu procurei, desde pequena que eu trabalhava nisso, então,

desde pequena eu gosto disso. E, assim, o que eu percebo, também, é que transforma a sua vida, não é? (Helena, entrevista, p. 8).

Para Helena, as barreiras que vão surgindo ao longo do caminho como empecilho para a realização das atividades ligadas à Arte, ela vai transpondo, pois, *“esse negócio de não dar pra fazer, não existe em arte. Não existe na minha sala de aula, eu não vou passar problemas para as crianças, uma vez que, já é tudo difícil pra elas, vou viver uma experiência, vou fazer poesia”* (Helena, entrevista, p. 25).

Então, esta é Helena. Durante toda sua narrativa oral e, da mesma maneira, na narrativa escrita, mostra que prescinde as situações adversas para atuar com o ensino de Arte. Tal característica, ela diz ser *“mais que criatividade, é boa vontade”*.

3.3.3 A escada de Bernardo: “A arte me atravessa em tudo o tempo todo”

Dia claro. Sol escaldante. Manhã ruidosa. Degraus? Cinco. Do ponto que estou na rua, entrada do acesso para a escola, eu vejo cinco. Não enxergo o fim. Tem fim. Ansiosa subida. Um, dois, três, quatro, cinco... cento e oitenta e quatro degraus. De repente sinto medo. Medo porque me lembro do gravador com as outras entrevistas. O recurso que utilizei para vencê-lo foi perguntar as pessoas que eu ia encontrando se ali tinha uma escola e ouvia um sim entusiasmado como resposta, fica um pouco mais para cima. Rara compreensão de uma verdade. Por ali sobe merenda, professoras, professores, alunas, alunos, mãe, pai, meliantes, sobe tudo e sobe toda gente. Bastante cansada, mas muito feliz (Diário de campo, 2/9/2017 às 16h).

Era um ritual, conforme já foi dito, eu escrever algo depois de finalizada cada entrevista. Porém, no caso específico de Bernardo, as impressões anotadas tiveram um significado peculiar por causa do local onde, efetivamente, aconteceu o encontro, depois de ter havido nove tentativas de negociações de dias e horários, o que nos leva a concordar que *“conseguir acesso a campos, instituições ou pessoas pode ser um processo longo e difícil. [...] Não é apenas um passo no início de nosso contato de campo”* (FLICK, 2009, p. 54).

Era desejo de Bernardo, desde que foi acertada sua participação na pesquisa, que a entrevista acontecesse na sua casa. Da mesma forma, desejava que eu a conhecesse, a qual, por causa de suas falas e referências sobre esse lugar, me pareceu ser algo sagrado, impregnado de memórias.

[...] tem muito crochê. As meninas quando chegam lá na minha casa, quando elas chegam lá: ‘a tua casa é tão assim! Tão colorida – é por isso que eu queria que tu fosse depois lá – tão cheia de colorido, de coisas...’ eu queria uma linha mais clean, mais cinza, porque é muito colorida, é muito mesmo. É, é cheia de elementos, assim, de coisas de vó, sabe? Almofada que é com coisas de crochê ou de fuxico; é um paninho em cima da geladeira, em cima do fogão, é um negocinho de gesso que é

brega que a gente usava na década de noventa, oitenta, mas, que está lá, sabe?
(Bernardo, entrevista, p. 10).

Nas tentativas de negociações sempre houve, por parte dele, um desejo grande de participar e, também, que a entrevista acontecesse logo, mas os percalços da vida dificultaram isso. E, aquela que deveria ter sido a primeira entrevista se configurou na penúltima, e, a casa, onde ele tanto queria que fosse o espaço do encontro, foi substituída pela escola. Fato que nos permite perceber “que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção” (ZAGO, 2003, p. 293).

A escadaria que leva à escola se tornou uma referência importante no encontro com Bernardo, como havia acontecido com a ladeira íngreme, no caso de Helena, pelo que representou como via de acesso a uma bela história de vida, e como experiência estética para mim. A escada era a ligação, enfim, que faltava entre eu (pesquisadora) e ele (participante).

A entrevista com Bernardo durou 1h45m46s, dividida em duas partes. A primeira com 32m50s e a segunda com 1h53s, e aconteceu em um único encontro que durou três horas e meia. Antes de começar a gravação ele solicitou que conversássemos sobre a vida, de forma espontânea e isso durou uma hora. “Frequentemente o encontro com o entrevistado se amplia para além do que foi previsto, produzindo uma conversa rica em detalhes. Por isso, o tempo de duração de cada entrevista [...] é variável” (ZAGO, 2003, p. 304). Os assuntos abordados nessa conversa informal versaram sobre a atual situação política do Brasil²⁰, impeachment, cultura do estupro, feminicídio, homofobia. Considero que esses temas não estão distantes do estudo em tela, pois demarca sua posição de sujeito e o contexto onde se insere sua prática.

²⁰ Contexto político aviltante com acinte à democracia e derrocada de direitos adquiridos com reformas à constituição aprovadas e em tramitação, em detrimento aos benefícios do trabalhador e da população de um modo geral. Aprofundamento da crise política e uma discórdia dos três poderes que polarizou o país em “coxinhas” e “mortadelas”, referindo-se aos de direita e esquerda, respectivamente. Concretizou-se o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, eleita pelo povo com voto direto, para muitos um “golpe de estado”, atendendo a interesses outros, assume seu vice “Michel Temer” que empreende uma correria para aprovar as PEC/241, estabelece um teto para o crescimento dos gastos públicos; MP 746, altera a LDB 9394/96 e designa reforma do Ensino Médio, sem uma ampla discussão em sociedade, afetando disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia; PEC /287, reforma da previdência; PL 6787 e PLC 381, sobre a reforma trabalhista, entre outras; Programa criança feliz que feriu a suscetibilidade e afrontou feministas; Escola sem partido, lei contra a liberdade de ensinar. No bojo da operação Lava Jato, que trata da investigação de corrupção e lavagem de dinheiro com recursos desviados da Petrobrás, na sua origem, mas que desencadeou para outras instâncias, acontece a “perseguição” ao ex-presidente Lula. Por algumas questões que foram apontadas, aconteceram passeatas e protestos prós e contra; ocupações, por estudantes, de escolas secundárias e universidades e cresceu junto a tudo isso a violência; a cultura do estupro, do machismo, do racismo, da homofobia, da gordofobia, da misoginia e o aumento desenfreado do feminicídio, para citar alguns.

A narrativa de Bernardo me deixou atenta. Ele discorreu tão minuciosamente os acontecimentos, que eu “viajei” junto com ele pelos “cantos” e “recantos” da memória. Visito lugares, pessoas, situações e contextos vários. A forma como ele conta sua história é clara, embebida de verdade e encantamento. O que me fez lembrar a fala do personagem Camelô, no filme *O contador de histórias*, que ao tentar vender canetas, conta uma história para cada uma delas e diz para o público:

Camelô: o que é que é mais importante que ouro e que mágica, hoje em dia? Ham? Por favor, se animem. O que é que é mais importante que o ouro e que a mágica? Eu vou dizer pra vocês. É história. H-i-s-t-o-r-i-a. História (O CONTADOR de histórias, 57m47s).

Bernardo trabalha na área de educação desde que iniciou o curso de Pedagogia em 2007, cursado à noite na Faculdade de Educação Superior de Timbaúba (FAEST), com uma bolsa integral do Programa Universidade Para Todos (PROUNI). É natural de Vicência, cidade localizada na Zona da Mata Norte de Pernambuco, a 90 km da capital. Esse aspecto é bastante relevante ser dito por que no período em que ele viveu em Vicência, foi impregnado pela cultura local. Além disso, participou do Movimento de Cultura Popular junto à Associação dos Filhos e Amigos de Vicência, “*que era um coletivo que reunia várias pessoas que queriam fazer um resgate social e cultural*” (Bernardo, entrevista, p. 1), e isso tudo reverbera na sua prática em sala de aula.

Relata que sua ligação com a educação vem de dentro de casa, no convívio familiar, pois, como sua mãe e avó materna (*in memoriam*), também são professoras, ele cresceu junto a livros, a discussões sobre ensinar e aprender, a preparação de aulas e materiais didáticos. Além de ter tido a oportunidade de acompanhar de perto o percurso de formação de sua mãe. Pois, esta, ao casar-se muito jovem, com 16 anos, abandonou os estudos para cuidar do lar. Retoma, após seu nascimento em janeiro de 1989, de onde parou – 8ª série – seguindo pelo curso de Magistério e, logo após, Licenciatura em Geografia.

Bernardo é o primeiro filho de uma família composta por cinco membros, dois irmãos, uma irmã, a mãe e o pai. Ele escreve que possui duas lembranças significativas relacionadas à docência vinda da infância, que são: “*os primeiros anos de formação e descoberta das palavras através da literatura de cordel*” e “*a hora de buscar [sua] minha mãe no colégio onde concluía os estudos de formação no magistério*” (Bernardo, entrevista, p. 2). No entanto, mesmo com a influência da família, ele diz:

não considero que o magistério entrou na minha vida como uma herança genética ou que estava predestinado a ser professor. Se o fiz, foi por identidade. Evidentemente, o cotidiano escolar que se prolongava na relação familiar entre

livros, preparação de aulas e a correção de atividades exerceram substancial influência na minha decisão (Bernardo, entrevista, p. 1).

Apesar da certeza que tem, hoje, em trabalhar na área de educação e de exercer a docência, o curso de Pedagogia não foi sua primeira opção de graduação. Com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), optou primeiro pelo curso de Jornalismo em quatro instituições particulares no Recife, depois de tentar vestibular para Letras, em universidades públicas e só ter conseguindo ir ao primeiro dia de provas, porque adoeceu em seguida. Porém, com a concorrência, só conseguia bolsas parciais e, devido às condições econômicas da sua família, precisava de uma bolsa integral.

Considera as Artes como um bem maior. Gosta muito do palco, gosta da plateia, gosta de gente. Durante a entrevista, várias vezes, falou que a Arte é fundamental, é o que dá sentido à sua existência e o atravessa em tudo, sempre. Paixão essa, iniciada desde a infância.

Eu acho que a primeira vez que eu entrei em contato com a arte na minha vida foi com a literatura de cordel, que eu fui alfabetizado, é...isso fica muito forte, assim, na minha cabeça porque eu me lembro muito que nessa, nesse período entre quatro, três, três não, mas entre cinco, seis, sete anos, que é uma coisa que a gente não se lembra muito da vida, né? [...] Mas, nesse período, especificamente, eu me lembro muito que meu pai, apesar de não ter um grau de letramento, tão, assim, elevado, mas a gente sentava, ia ler a literatura de cordel, né? Então, eu me lembro que tinha um, um, um folheto que a gente chama, né? De literatura de cordel, chamada: “As proezas de João Grilo”, e aí tinha muitos, muitos erros ortográficos nesse, nesse cordel, né? E, aí, meu pai ficava me ajudando, minha mãe, também, que se a palavra não estava certa de que maneira é, era pra escrever, né? Então, a literatura de cordel – essa relação que eu tenho com a literatura de cordel – ela fez parte dessa minha primeira infância, então, eu acho que o primeiro, que o meu primeiro contato com a arte foi esse daí. Depois na escola, né? (Bernardo, entrevista, p. 2).

Esse contato com a Arte, na escola, acontece quando ele passa a estudar no Ensino Fundamental II (5ª à 8ª séries). Conta que nesse período foi despertando para a questão da interpretação, da dança, da música, pois, apesar de não haver aulas de artes com um ensino sistematizado, sempre tinham apresentações. *“Não tinha grupo de teatro. Não tinha grupo de, de, de dança, de coisa assim, mas sempre que tinha uma apresentação na escola, alguma coisa, eu estava lá envolvido, porque eu gostava muito disso”* (Bernardo, entrevista, p. 3). Também, nesse tempo, na oitava série, entra em contato com a Literatura Portuguesa – começa lendo *Os Lusíadas* – e estabelece, a partir de então, uma ligação muito forte com a literatura.

A igreja católica ocupou um lugar privilegiado na vida de Bernardo durante muito tempo – foi seminarista – e nesse lugar, significativo para o seu percurso formativo, diz ele, desenvolveu de uma maneira mais acentuada o gosto pela Arte. Principalmente em relação à

poesia e à literatura, pois, além de ler bastante, escrevia abundantemente. Período em que foi muito solicitado para escrever e fazer uso da oratória em homenagens a padres, igrejas, dia de mãe e dia de pai, datas comemorativas, entre outras solicitações. Foi também o tempo que se identifica com outras línguas e começa a estudar latim, espanhol, francês e italiano.

Seu ingresso na vida religiosa data do ano 2000. Quando concluía os estudos de catequese e se preparava para fazer a primeira comunhão, conhece um grupo de acólitos (coroinhas), identifica-se com o grupo e, conseqüentemente, com seu coordenador, o qual, posteriormente, se torna seu padrinho de crisma, *“Esse padrinho também exercera forte influência sob minha formação, era professor de língua portuguesa e sua desenvoltura com as palavras me deixava fascinado, queria, como ele, ser um educador da fé cristã”* (Bernardo entrevista, p. 2). Então, entra no seminário com o desejo de se ordenar padre.

Bernardo fez todo o Ensino Médio no seminário, localizado na cidade de Surubim em Pernambuco. Permaneceu lá dos quinze aos dezoito anos. Ao narrar essa passagem da sua vida, ele fica visivelmente inquieto por perceber ecos, desse tempo, na sua prática em sala de aula, bem como na sua vida particular.

Tive uma formação, assim, [pausa] bem é, assim, tive uma adolescência, que não foi uma adolescência comum à maioria dos adolescentes da, da minha época, né? Assim, dos meus colegas que ficaram lá em Vicência, né? Porque, eu tive que ir para um outro lugar, pra cumprir regras, ter horário pra acordar, pra dormir, orações. Então, uma rotina muito bem, assim, sistematizada. Eu acho que eu trago muita, hoje em dia, eu tento ser desorganizado, eu tento desorganizar a minha vida, porque, às vezes, eu acho que sou formal demais pra umas coisas que eu faço, sabia? Exigente demais comigo mesmo e isso acaba sendo exigente, também, com as crianças dentro da sala de aula, né? (Bernardo, entrevista, p. 4).

O envolvimento com a igreja católica foi muito intenso, ao ponto de ser conhecido e chamado de padre sem nem ter sido ordenado. Desempenhou, simultaneamente, diversas atividades e diferentes funções. Tais como: coroinha; apostolado da oração; renovação carismática, legião de Maria, entre outras. As atividades acumuladas e exercidas com esmero e dedicação não deixavam dúvidas de que não havia uma alternativa a não ser atender ao chamado de Deus e seguir a vida religiosa. Todavia, ele também sofre ao descobrir

que não poderia exercer com liberdade e autonomia o pensamento [suspira]. Foram esses anos de salutar amadurecimento e crises de identidade. Muito jovem e ainda na adolescência, não poderia exercer a sexualidade e tão pouco falar dela [...]. Pude ver de perto crises de amigos que se apaixonavam por moças e rapazes, mas que seguiam firme em nome da fé, em nome de Deus, em nome da religião, em nome da vocação. Outros, talvez, mais corajosos, abandonavam a vida religiosa e seguiam a vida laica. Eu, apesar de também ter enfrentado crises de identidade [...] seguia convencido que dentro da vida religiosa poderia exercer uma nova pedagogia da fé (Bernardo, entrevista, p. 3).

No meio da crise existencial que se encontrava, contata com o livro *Igreja, carisma e poder* de Frei Leonardo Boff, que era proibido para os anos iniciais da formação de um padre. Porém, a partir da leitura do mesmo, conhece a Teologia da Libertação e passa a ver e ser igreja de outra forma, conta ele. Esse acontecimento coincide com a conclusão do Ensino Médio e com a mudança necessária de uma etapa da vida religiosa – formação do padre diocesano – para outra – vida religiosa franciscana, fato que acabou não acontecendo. Ao invés de continuar os estudos dentro do seminário ou de tentar cursar filosofia, na Universidade Católica de Pernambuco – opção que chegou a pensar em fazer – ele regressa ao lar em Vicência.

Ao iniciar o curso de Pedagogia, recebe um convite do pároco da cidade para frequentar o curso “Teologia para leigos”. Tentou declinar da convocação, pois sabia que o mesmo tinha duração de quatro anos, com aulas presenciais aos sábados, mesmo tempo da faculdade e não desejava voltar à vida religiosa. Entretanto, aceita. Com a intenção de conhecê-lo de perto, inicia essa formação na Escola Teológica Pastoral Nova Evangelização (ETPNE) na diocese de Nazaré da Mata/PE. Diz ele que, lá, a docência se apresenta sob o aspecto didático-catequético e que foi um espaço de reaproximação da fé católica, mas não o suficiente para mantê-lo firme.

Se de um lado eu desenvolvia a construção do conhecimento e reflexões acerca da pedagogia da religião, por outro lado tive a oportunidade de conhecer e praticar outras pedagogias com outros sujeitos, a desenvoltura de outras maneiras de fazer educação fora do seio da igreja se deram: a) dentro do curso de pedagogia; b) no desenvolvimento de minha prática pedagógica, já como professor da educação básica; c) no movimento de cultura popular da cidade, e d) dentro do Partido Comunista do Brasil – PC do B, como membro filiado. O fato é que meu afastamento da igreja católica se deu de forma involuntária, resisti, tentei, lutei por longos 10 anos. Foram anos de equívocos, contradições, formação e deformação. Mas consegui aprender aquilo que é mais importante. Eu não poderia mudar nada sozinho (Bernardo, entrevista, p. 4-5).

Bernardo narra com muita emoção que o dia 18 de dezembro de 2010 ficara gravado para sempre em sua memória. Para sua trajetória humana e profissional significa um rito de passagem. É nessa data que, pela manhã, ele recebe o diploma de formado em “Teologia Pastoral Para Leigos”, à tarde assiste aula no curso de Especialização em Linguística Aplicada, realizado entre os anos de 2010 e 2012, na Faculdade de Formação de Professores de Nazaré da Mata (FFPNM), da Universidade de Pernambuco (UPE) e à noite participa da cerimônia de colação de grau, seguida do baile de formatura do curso de Licenciatura em Pedagogia, sendo o único homem de uma turma de 32 concluintes. É um marco. Ele escreve:

Embora, hoje, não exerça nenhuma atividade acadêmica, de pesquisa e mesmo atuação na área de teologia ou das ciências da religião, aquele momento simbólico

marcava um fim de uma trajetória de 10 anos. Abandonei a religião, a fé judaico-cristã e os dogmas da igreja católica. Naquele momento, já não o era mais crente e me autodenominava “espectador da fé”. [...] penso que fora importante contar esse aspecto de minha formação, enquanto educador, porque tenho certeza que esse é um dos aspectos que mais marcaram a minha trajetória de formação e minha identidade profissional para a docência (Bernardo, entrevista, p. 5).

Outro fator que ele considerou determinante para seguir firme no curso de Pedagogia e importante para o seu cotidiano em sala de aula, hoje, foi o fato de ter vivido em quatro anos, experiências simultâneas que exigiam muito dele, mas que possibilitavam outras formas de estar no mundo.

Atuava da seguinte forma, nas diversas atividades: I) de manhã como professor do Ensino Fundamental; II) à tarde como professor do Normal Médio; III) à noite como estudante de Pedagogia; IV) aos sábados como estudante do curso de Teologia Para Leigos; V) nas horas livres desenvolvia projetos na área de Cultura Popular e Arte-Educação; VI) no fim das tardes de sábado apresentava o programa “A voz do canavial”, na rádio comunitária de Vicência. Os obstáculos encontrados nessas múltiplas jornadas fortaleceram-no para romper em definitivo com o catolicismo, mesmo reconhecendo que

a igreja tem um lugar, assim, [silêncio prolongado] de, de, de muita importância na minha vida, a igreja católica. Eu sou o que sou hoje, graças à igreja católica. Eu acho que a maneira, a maneira como eu me comporto; a maneira como eu trabalho; a maneira como eu, eu me relaciono com as pessoas tem, tem muito disso. Mas, [suspiro] existiam limites entre nós. Entre nós, eu digo, entre eu e a instituição, sabe? Que diabolizava e que ainda diaboliza demais, aquilo que ela não conhece ou, ou aquilo que é diferente dela. [...] eu acho que, assim, se a igreja de um lado ela ocupou esse lugar na minha vida, de formação, do outro lado a arte ela veio me possibilitar uma nova visão de mundo (Bernardo, entrevista, p. 8).

A dedicação aos estudos e a responsabilidade no exercício de suas atividades profissionais lhes renderam, já no final do curso de pedagogia, uma indicação, feita por uma professora, para vaga de coordenação pedagógica em uma organização não governamental (ONG), na qual trabalhava com consultoria em formação de professores, com sede em Recife. Participou do processo seletivo e foi contratado.

Com o início do emprego de coordenador pedagógico, seis meses antes da conclusão dos cursos, Bernardo ficou dividido entre as cidades de Timbaúba, Carpina, Vicência e Recife. “Foi conflituoso deixar o interior, a segurança de um trabalho, o cotidiano dos amigos, o conforto da casa da mãe. [...] no final de tudo acho que essas coisas nem pesaram tanto. Estava mobilizado por um desejo de sair, [...] já não cabia mais na cidadezinha do interior” (Bernardo, entrevista, p. 9). Conta que foram tempos de difícil adaptação, mas que conseguiu superar e sobreviver, além de se maravilhar em assumir sua vida e sua casa.

Com o trabalho na ONG/Consultoria acumula experiências não apenas na área de formação de professores, mas também em política educacional e gestão e financiamento da educação, gestão das escolas, elaboração de projetos político pedagógico e elaboração de planos e conferências municipais de educação, além de manter contato com gestores de muitos municípios na área de educação.

Em 2012, Bernardo ao prestar serviço de consultoria para uma instituição da área da saúde, entra em contato com o campo da educação em saúde e passa por diversas experiências na área da gestão em saúde. Ocupa o cargo de gerente da área Técnica de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde de Goiana/PE, simultaneamente à coordenação da Comissão de Integração Ensino-Serviço da XII Gerência Regional de Saúde de Goiana/PE, responsável pela gestão da educação em saúde dos dez municípios que compõem a referida regional.

Também, nesse período, assume a representação do Conselho dos Secretários Municipais de Saúde de Pernambuco no Comitê Técnico Estadual de Saúde Integral da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT), comitê do qual ele faz parte até os dias atuais e onde promove sua militância política dentro do movimento LGBT. Em meados de 2013 deixa as atividades de gestão no município de Goiana/PE para assumir a Coordenação Pedagógica da Escola de Saúde Pública de Pernambuco (ESPPE), cuja missão é atuar na formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Em 2014 presta seleção e é admitido ao Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz/ Rio de Janeiro. Mudou-se para lá e permaneceu por dois anos, tempo da realização do Mestrado, estudando o lugar da docência na área da saúde. *“Eu queria saber o que é que lhe constitui enquanto profissional de saúde como professor, o que lhe faz professor, quais são os conhecimentos que você mobiliza pra ser professor?”* (Bernardo, entrevista, p. 34).

Após esse período, em 2016, Bernardo é chamado para assumir sua vaga em concurso da Secretaria de Educação do Recife, lotado na escola que se encontra trabalhando hoje. Toda esta trajetória riquíssima e conhecimentos acumulados em uma história de vida tão intensa e repleta de oportunidades – a mim que ouviu, leu e transcreveu as suas narrativas, parece-me que ele tem mais de cem anos, e são apenas vinte e nove – transbordam na sua prática no cotidiano da sala de aula no lidar com suas alunas e seus alunos.

A história de vida de Bernardo é rica de acontecimentos significativos que o constituíram, e respalda a força demonstrada para enfrentar as dificuldades que turvam o dia-dia da sala de aula. Destaco que nesta seara “o papel das figuras parentais parece ter sido

muito marcante” (MOITA, 2013, p. 120), fortalecendo a sua trajetória e iluminando como um farol os seus feitos na escola. Expressa, também, seu comprometimento e desejo de sucesso escolar das suas alunas e dos seus alunos.

O espaço da pesquisa narrativa enseja compreender e apreender a singularidade de uma narração e a relação que o indivíduo que narra mantém com o mundo histórico e social. Essa é uma experiência de trazer marcas para a linguagem e que envolve, também, quem investiga. Por isso, sou grata à pesquisa por ter conhecido Bernardo, pois sua narrativa me proporcionou sair da minha zona de conforto e ser *leitmotiv* para reflexões constantes sobre esse fazer pedagógico ligado ao ensino da Arte.

3.3.4 O caminho de Renato: “A arte é tudo de mais... para tudo”

Esta oportunidade de ouvir o outro é fantástica. Os relatos exerceram grandes reflexões em relação a minha própria prática e sobre mim. Não tem como você ouvir e permanecer neutra. Hoje, recebi Renato aqui em casa para a entrevista. Foi o segundo participante a escolher esse lugar. Nunca, no início dessa incursão, imaginei que isso pudesse acontecer. Dessa vez eu fiquei mais tranquila, não senti a tensão como da primeira vez com Madona. A narrativa de Renato é um convite à reflexão sobre o nosso compromisso com a educação, com a escola, com a sala de aula, com o bem-estar social, com a vida mais humana. Fiquei muito abastecida e grata com esse encontro (Diário de campo, 28/09/2017 às 23h10m).

A entrevista com Renato foi a última a ser realizada e aconteceu na minha casa. Foi para mim um tempo-espaço de reflexões sobre questões inerentes à pesquisa. Era desejo dele que fosse feita na sua residência, mas no período em que ela, realmente, aconteceu, a casa se encontrava em reforma. No entanto, esse fato, não apresentou empecilho para a fluência da narrativa. Pelo contrário, foi realizada com muita espontaneidade o que, aliás, poderia não ter sido, pois, ambos estávamos exaustos de um dia inteiro de trabalho; eu havia ministrado dez aulas e ele trabalhado dois turnos. Entretanto, o cansaço foi logo dissipado, pois é mágico e instigante contar, ouvir e escrever histórias, fazer como os moradores de Javé.

Zaqueu: Mas, então, vamos nós mesmo hoje escrever a grande história... [de Renato]. Vamos colocar no papel os enredos gente, desencavar da cabeça os acontecimentos de valor, botar na escrita. Fazer um juntado de tudo que é importante [...]. (NARRADORES de Javé, 11m20s).

Renato veio junto com um amigo, que embora estivesse presente no mesmo ambiente, ouvindo a narração, não fez nenhuma interferência. O período total de duração da entrevista foi de 1h37m08s e aconteceu em duas etapas em um mesmo dia. A primeira com 57m08s e a

segunda com 40m. No processo de negociação de dia, horário e local para a realização da entrevista que englobou os meses de julho, agosto e setembro, efetuei três tentativas de encontro. Duas combinações foram desmarcadas por ele, por demandas de trabalho e estudo, respectivamente, e uma por mim – ganhei um ingresso para assistir ao espetáculo de teatro *El Titiritero de Banfield em: Aqueles velhos de*, na Caixa Cultural Recife, no dia 24 de agosto de 2017, e não podia deixar de ir.

Renato mora com a mãe e vem de uma família composta, além deles, por uma irmã e o pai, já falecido há bastante tempo. Relata que teve uma infância tranquila, com poucas brincadeiras a despeito de ser um tanto retraído, e que possui uma “*memória afetiva positiva*” dos primeiros anos de sua escolarização, pautada por suas professoras do primário, e pela mãe preparando lanchinhos, o qual durou até bem pouco tempo atrás. Da mesma maneira que Madona mantém uma relação de reciprocidade e cuidados mútuos com a mãe.

Trabalha na área de educação desde 2011. Seu primeiro contato com a Arte e com a Educação começou quando ele procurou – com o intuito de lidar com uma possível depressão na adolescência – um curso de teatro, o qual foi realizado no Serviço Social do Comércio (SESC). Ele começa sua narrativa exatamente desse ponto. “*Vamos começar essa história dali, né? Da sementezinha plantada*”, inicia ele.

Eu não tinha intenção, enquanto adolescente, de trabalhar com artes. A, a arte veio meio que, como uma busca, pra um [pausa] melhorar uma questão que eu tinha minha pessoal de não conseguir me relacionar. Então, de não conseguir me comunicar. [...] na, na escola eu não participava de, de brincadeiras, da, de coisas de arte, nada disso. Eu era um aluno realmente recluso e ficava lá no meu canto, poucas amizades. [Pensativo] quando foi na, após a adolescência, início da fase adulta, eu tive um período que eu fiquei deprimido. E, aí, em seguida, nessa, nesse período da depressão eu tive um estímulo para procurar, através da mídia, procurar um curso. Nesse momento, estava abrindo as vagas para fazer um curso de teatro no SESC. E, aí – de Santo Amaro – aí, eu peguei e fui atrás desse curso, com intenção de que esse, que a arte me desse a oportunidade de me comunicar melhor com as outras pessoas (Renato, entrevista, p. 1).

No curso de teatro, procurado para ajudar a resolver uma questão pessoal e bem pessoal, Renato, logo, desperta seu interesse para outras questões que o teatro pode proporcionar e, é neste espaço, que ele “*planta a sementezinha*” para ser o professor que hoje é, inclusive, comprometido politicamente, já que considera “ensinar um ato político”.

No curso, eu compreendi que realmente a arte ela pode servir como esse processo, como terapia, né? Arte-terapia. Mas, o objetivo dali do curso era formar profissionais da área de arte que buscassem promover a arte como uma forma mais social, mais politicamente, é [pausa] falando de inte, interferir na sociedade. Então, assim, aprendi, fiz o curso e daí em diante eu não consegui mais deixar de fazer outros cursos de teatro, outros cursos de arte. Então, fui fazendo um curso atrás do outro (Renato, entrevista, p. 2).

Mas, logo em seguida se aproxima da docência ao realizar um estágio como instrutor de Artes. Trabalha com Arte-Educação, na parte cultural da Prefeitura da Cidade do Recife. “Então, nesse período posso dizer que a Arte passou a ter, para mim, o significado social [educacional] e financeiro, além de me permitir reconhecer-me enquanto ser-social que interage e interfere no meio em que vive” (Renato, entrevista, p. 1).

Depois do curso de teatro, Renato passa a fazer a graduação em Pedagogia.

Aí, porque eu fui procurar o magistério? Eu já fazia teatro, já tinha feito àquele curso de teatro. Eu queria, eu achava que no magistério eu ia conseguir criar, é entender melhor como fazer planejamentos, a minha ideia, de quando fui fazer magistério foi aprender a fazer planejamentos, a me planejar porque eu via e achava muito interessante as minhas amigas, que já eram professoras, como elas tinham tudo arrumadinho, tudo planejado e “olhe eu preparei minha aula, pra isso, eu preparei o meu projeto, eu preparei... e eu achava muito interessante isso. A partir daí eu comecei a fazer o curso de magistério e dentro do curso de magistério eu consegui observar outras coisas, e, aí essas outras coisas foi exatamente o processo de, é... como a criança desenvolve o seu conhecimento, como a criança desenvolve a, a sua, o seu raciocínio, o período em que ela tá, o período que pode, que vai, que vai ser trabalhado a questão mais do, do concreto, a questão mais do, do imaginário. E, e, aí, a pedagogia me deu esse, esse “leque” que eu, que como ele me deu várias dinâmicas e técnicas e de como chegar a isso, de como trabalhar, e, aí, nesse momento, eu enquanto, né?” (Renato, entrevista, p. 23).

Hoje, Renato é pedagogo, porém, narra que no percurso trilhado contatou primeiro com a Arte. Inclusive, no seu primeiro vestibular, optou por concorrer ao curso de Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mas só pode comparecer a primeira etapa do concurso porque adoeceu em seguida. Foi então apresentado, por suas amigas do curso de Magistério, à Pedagogia. Prestou novo vestibular e entrou para a primeira turma de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), por desejar ensinar.

Até porque eu pensei o seguinte: é... eu vou continuar fazendo Arte de toda forma, mas eu queria também ensinar Arte. E, aí, eu achava que dentro da sala de aula eu poderia ter oportunidade de ir é (pausa longa) trabalhar mais isso, eu não acharia, eu não achava tão fácil conseguir o emprego de professor de Arte nas instituições. Então, achei que pelo caminho da pedagogia eu podia continuar fazendo isso (Renato, entrevista, p. 2).

Ainda no decorrer do curso de pedagogia começa a estagiar no SESC de Casa Amarela em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse ínterim, faltou um professor da área de Arte e ele assumiu as aulas de uma turma por seis meses. Foi a primeira experiência de ensino com a mencionada disciplina. Após o término do estágio, por meio de concurso público, passa a trabalhar como professor na rede de ensino dos municípios de Escada (dentro de um engenho) e Moreno, durante um mês e um ano, nessa ordem.

A, a pedagogia me trouxe a questão da, da organização, de uma organização que não é a organização da arte, porque a organização da arte vai, meio que, ao meu ver, por uma linha do caos, você trabalha a organização dentro de um caos e esse caos, ele vai cada vez mais abrindo leques. E, a pedagogia me trouxe pra um caminho no qual esse caos aqui da arte entra dentro da, da minha prática da pedagogia pra meio que me dar possibilidades (Renato, entrevista, p. 24).

Eram lugares de difícil acesso e, no período de chuvas, na maioria das vezes, não havia aulas. Não conseguia dar aula direito, “Então, o conteúdo da escola, o conteúdo da disciplina de matemática e português, principalmente, estava sempre sendo exigido. E, aí, a gente não conseguia desenvolver um trabalho legal. [...] No caso, não consegui desenvolver um trabalho legal com relação à arte” (Renato, entrevista, p. 4).

Sentindo-se frustrado, deixa de ensinar nas cidades citadas, acima, e volta ao SESC. Dessa vez, para a unidade de Santo Amaro, como professor do Ensino Fundamental, no quarto e quinto ano, nos dois turnos diurnos.

Nesse período que eu passei no SESC de Santo Amaro, na educação, Anos Iniciais, aí sim, a gente conseguiu trabalhar muito mais. A gente conseguiu porque tinha muito mais recursos, também. [...] A gente tinha muito acesso a exposições, acesso a espetáculos diferenciados de teatro, até porque lá, né? Funciona um teatro para criança e aí a gente tinha muita oportunidade pra ver teatro, de ver exposições (Renato, entrevista, p. 5).

Renato narra que fora a disponibilidade de recursos, tanto de insumos, como de oportunidades de acesso a espaços inerentes à Arte, enfrentava dificuldades de outra ordem, o “discurso ditador das mídias”.

É, apesar que os meninos também vinham, com um histórico de, de, da mídia, né? Da, de, daquela arte pronta. Então, o trabalho todo era muito para fazer eles trabalharem a criatividade. Eles criarem a partir do material que era trabalhado, porque eles tinham dificuldade, eles queriam sempre reproduzir, reproduzir, reproduzir. Na, na atividade de dança eles tinham muita dificuldade de se libertar da coisa do, do, da coreografia erotizada das bandas que eles conheciam, da música que eles conheciam. E, aí, a gente foi trabalhar muito mais o movimento do cotidiano transformado em dança, transformado em movimentos que a gente poderia transformar num espetáculo de dança em uma apresentação de dança (Renato, entrevista, p. 4).

Depois de alguns meses, saiu de lá para, novamente, trabalhar em escolas públicas. Agora, na Rede Municipal de Ensino do Recife, na escola em que está lotado até hoje, também, nos dois horários. Pela manhã, com um vínculo efetivo e turma do quarto ou quinto ano – no período da entrevista, lecionava em uma turma do quarto ano – à tarde, com acumulação de carga horária em uma turma do Acelera²¹.

²¹ Acelera e Se Liga, são programas de aceleração de fluxo escolar que apresentam o intuito de diminuir a proporção de alunos do Ensino Fundamental com idade superior, dois anos ou mais, à adequação para o ano

Agora, eu estou na escola é... da, do da Prefeitura do Recife, na RPA3. Aí, nessa escola a gente, claro, tem toda a questão da falta dos recursos da... quando cheguei [2014] a escola tava passando por um período de reforma, este ano [2017], novamente, para implantar o sistema de climatização. Então, tinha muito, muito pouco salas é... pra gente tá trabalhando alguma outra coisa diferenciada (Renato, entrevista, p. 5).

Neste espaço, Renato relata que malgrado as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula, tem uma “*preocupação enorme*” para que suas alunas e seus alunos sejam “*protagonistas*”, sejam “*criadores e criativos*”, principalmente, das ações relacionadas com o ensino de Arte, considera isso de suma importância para “*alguém que desce o morro*”.

[...] o ano passado foi muito legal. [...] eu tinha um menino que ele já dançava em quadrilha, e ele, também, já dançava frevo. E, aí, já no primeiro período do ano letivo, na ocasião do carnaval da escola a gente conseguiu desenvolver uma coreografia trabalhada a partir do frevo [...], com o apoio desse menino, que já tinha até recebido é... menção honrosa com algumas participações dele no carnaval. A gente conseguiu. É, ele me ajudou na coreografia e tudo mais e a gente conseguiu fazer uma coreografia bem bonita, saímos no bloco da escola e foi bem bonito. Foi bom ver a criança participando ativamente, trazendo pra a sala de aula conhecimento do mundo lá de fora (Renato, entrevista, p. 8).

Então, Renato conta, por outro lado, que independentemente de amar ser pedagogo e se realizar com isso, não esquece que sua motivação para tal feito, veio, primeiramente, pelo viés da arte (Formação de atores - Magistério - Pedagogia), não de forma intencional, em um primeiro momento, mas depois de fazer o curso técnico de formação de atores e desejar ensinar, o que sabe dizer é,

[...] assim, o que lembro mesmo é que a arte sempre existiu na minha vida através do gosto pela música, pelo teatro e pelo desenho, por meio das atividades da escola [...]. Nesse período, existia pra mim como lazer e liberdade corporal, mesmo que eu não fosse solto. Depois surgiu pra que eu pudesse sair de uma depressão na adolescência [...]. Com o surgimento do Magistério e da Pedagogia, inicio a preocupação de utilizar a Arte em prol dos conteúdos oficiais das escolas (Renato, entrevista, p. 3).

Isto justifica seu empenho, dedicação e preocupação com o ensino do componente Arte, na escola. Ultimamente, Renato alia “*o convívio com a prática de ser um artista*”, amante das artes, com a prática de ser um educador, amante do ensino, posto que é ator e professor I e atua de igual modo, profissionalmente, nas duas instâncias.

cursado. O Se Liga tem por objetivo alfabetizar alunos que apresentam distorção idade-ano e estão matriculados do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 12 meses, o programa alfabetiza crianças que repetiram de ano porque não sabem ler nem escrever, repassando conhecimentos básicos de português e matemática. O Acelera Brasil visa garantir a progressão dos estudantes, também do 2º ao 5º do Ensino Fundamental que, embora alfabetizados, apresentam distorção idade-ano, incluindo todos os componentes curriculares. As turmas de ambos os projetos têm entre 10 e 25 alunos e todos recebem material didático específico. Estes projetos são em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), A Secretaria Municipal de Educação do Recife (SMER) e o Ministério da Educação (MEC), desde 2010. Fonte: www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br.

Apresentei as narradoras e os narradores, cada um com suas peculiaridades, vivências e experiências, mas com desejos em comum, como é o amor pela profissão, pela busca por conhecimentos e o interesse sobre a melhor maneira de realizarem suas práticas.

Estas são partes das histórias de vida, de itinerários de formação e de percursos profissionais de Madona, Helena, Bernardo e Renato ou, de outra forma, é como se cada uma e cada um representasse o personagem de Roberto Carlos – cuja história no filme é real – e dissessem: “bom, essa é a minha história. Ou a história que eu fiz pra mim. Ou a história que eu, que eu consigo contar. De qualquer jeito essa é a minha história” (O CONTADOR de histórias, 1h26m12s).

3.4 Análise das narrativas

*Eu queria decifrar as coisas que são importantes.
[...] queria entender do medo e da coragem, e da gâ
Que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder.*

(Guimarães Rosa, 2001, p. 116)

No decorrer da análise “eu queria decifrar as coisas que são importantes”, subscrevendo a Guimarães Rosa. Então, procurei observar as individualidades e as relações de aproximação e distanciamento entre os sujeitos da pesquisa, procurando entender aspectos da prática realizada na sala de aula, dos percursos formativos e de como se sentem em relação ao ensino de Arte. Ou seja, procurei direcionar meu foco para a vida, de um modo geral, para a formação e a atuação docente. Ciente da complexidade deste empreendimento e da certeza que não posso abarcar toda gama de possibilidades que os relatos podem suscitar. Pois, “O que foi possível captar é seguramente uma parte dos movimentos profundos que só se revelam parcialmente” (MOITA, 2013, p. 134).

A análise do *corpus* da pesquisa, concebido por meio das narrativas (auto)biográficas de ensino de Arte, atenta à prerrogativa da “importância da pesquisa com entrevistas como um instrumento através do qual podemos desenvolver uma compreensão apurada de como as pessoas constroem e são construídas através de suas práticas discursivas” (SANTOS, 2013, p. 13), tomei como baliza os cinco níveis de interpretação do processo de investigação da pesquisa qualitativa interpretativista, do referido autor, bem como, a ideia da leitura em três tempos de Souza (2004).

Antes de chegar a esse ponto da pesquisa – *corpus* constituído –, no processo de coleta de dados, e quando das transcrições das entrevistas, tendo em vista as características da pesquisa qualitativa considere que “a análise e a interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação” (ALVES-MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p.162). Para organizar e compreender o grande volume de dados, estabeleci um processo contínuo de tentativa de identificar e elencar possíveis padrões de repetição, temas correlatos e relações de aproximação e distanciamento entre os materiais colhidos dos participantes para compor possíveis categorias de análise.

Então, para tanto, me pautei em Fontoura e Moita (2013) que apontam uma metodologia específica ao defenderem a opção que fazem pela abordagem biográfica. De Conceição Moita, me consubstanciei nos 7 pontos a serem considerados nos procedimentos de coleta e análise dos dados, para entender que:

(1) O saber que se procura é do tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores;

(2) O tipo de enfoque exclui a formulação de hipóteses a serem sujeitas a verificação, uma vez que não se procura a relação entre variáveis;

(3) O quadro de análise interpretativo das histórias de vida é elaborado de um modo coerente com o objeto de pesquisa e o “*corpus*” biográfico recolhido;

(4) cada história de vida, cada percurso é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo;

(5) neste processo de pesquisa impõe-se a criação de uma efetiva implicação dos participantes;

(6) A relação a ser mantida com os participantes é caracterizada pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma situação de paridade;

(7) A participação prever um caráter formador de todos os envolvidos.

De Madalena Fontoura, utilizei os seguintes procedimentos, baseados no seu “Plano Diretor”.

I) Fase de expressão livre.

I.1 Relato escrito – Corresponde a narrativa escrita de fatos relevantes das suas trajetórias de vida – em ordem cronológica ou não, que cada docente grafou sem a minha presença e no seu próprio tempo e lugar. Elas foram entregues entre os meses de outubro e novembro.

I.2 Relato gravado – Refere-se a entrevista narrativa onde a(o) professora(or) falou espontaneamente, recordando passagens da sua vida dispersas ao longo dos anos alusivas ao tema da pesquisa.

I.3 Reflexão – Neste passo, após as escutas, fiz um balanço, no fim de cada entrevista, tomei nota no diário de campo das impressões sentidas e uma síntese do caminho já percorrido.

Portanto, agora com o corpus pronto “cumpre pluralizar os olhares acumulando uma leitura diacrônica, que diz respeito apenas aos fatos, e uma leitura sincrônica, referente ao tema. Em seguida, a fim de operar a síntese dessas duas dimensões, impõe-se uma terceira leitura, de dimensão simbólica...” (DOSSE, 2015, p. 251).

A minha aderência à observação dos cinco níveis, que apresento agora, ocorreu concomitantemente com o que já foi exposto, acima, à medida que eles atendem tanto à coleta de dados como a sua análise. Os níveis de interpretação do processo de investigação da pesquisa qualitativa interpretativista compilados por William Santos (2013), baseiam-se na proposta de Riessman (1993).

1. Vivendo a experiência: refere-se à experiência vivida pelo narrador e a experiência do pesquisador de participar do momento de produção da narrativa do entrevistado [...]. O pesquisador interage na construção narrativa do entrevistado para analisar e compreender melhor a experiência contada.

2. Narrando a experiência: é a representação dos eventos organizados pela narrativa. Ao contarem suas experiências, os entrevistados realizam o trabalho de reorganizá-las, conferindo atualidades a eventos ocorridos há algumas horas ou há muitos anos do momento da narração. O ato de narrar constitui um retorno à experiência, mas não é a experiência.

3. Transcrevendo a experiência: a transcrição se constitui no texto ou na fixação da narrativa. Sem esse mecanismo, não poderíamos realizar inferências sobre como as pessoas falam (pausas, inflexões, ênfases, etc.). A transcrição, também, é uma seleção.

4. Analisando a experiência: momento em que o investigador tenta criar sentido, segundo determinados posicionamentos teóricos, a respeito daquilo que foi dito na interação entre entrevistado e narrador. O trabalho de análise, no entanto, possibilita a compreensão de determinado aspecto da existência a partir de uma perspectiva

5. Lendo a experiência: entra em pauta o leitor, que lê a versão final da pesquisa. O texto escrito é criado dentro de determinado contexto socio-histórico e tendo em vista uma audiência e uma tradição particular, podendo envolver ainda interações de poder de diversas naturezas.

Para analisar e interpretar os dados, também, tangenciei no recurso “para análise interpretativa das fontes” utilizado por Souza, “a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido” (2004, p. 122).

-Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada

-Tempo II: Leitura temática - Unidades de análise descritivas

-Tempo III Leitura interpretativa - compreensiva do *corpus*

Concordando com ele, “entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantém entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vejo possibilidades de fragmentação entre os mesmos porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos” (SOUZA, 2004, p. 122-123).

Fiz uma correspondência desses três tempos, os quais chamei de “Três C”: Contatar, Conhecer, Compreender. No Tempo I, a pré-análise e a leitura cruzada –, Contato, possibilitou entender a estrutura e algumas características individuais e do grupo, tracei o perfil biográfico. Li, li outra vez, reli, os textos transcritos por mim e as narrativas escritas. Sentia a necessidade de ouvir as vozes, então, às vezes, lia e ouvia ao mesmo tempo. Essa ação, também subsidiou a análise.

No próprio ato de transcrever, com a repetição: escuta; escreve; volta a escutar, e escreve de novo. De tanto ouvir, observei caminhos já sendo apontados na construção das

categorias. Busquei, então, compreender o que e como elas emergem das narrativas e o que revelam, levando em consideração a dimensão pessoal e coletiva. Como, também, a construção de significados dentro de um contexto, o qual precisou ser observado e levado em consideração. Neste momento, após, a primeira transcrição – as transcrições ocorreram na mesma ordem da realização das entrevistas: Madona, Helena, Bernardo, Renato –, surgiram as seguintes possíveis categorias de análise:

- Concepção do ensino de Arte;
- Influência da família;
- Motivação pessoal;
- Respaldo na formação;
- Interdisciplinaridade;
- Afetividade.

Tempo II – Leitura Temática - Unidades de análise temática – Conhecer. Esta etapa articulou-se às leituras cruzadas do Tempo I porque permitiu, no imbricamento das temáticas, aparecer as aproximações e distanciamentos; os ditos e os não ditos; as “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades”, segundo Souza (2004), baseado na interpretação e no possível agrupamento temático e “interpretativista” das narrativas, segundo Santos (2013). Nesta unidade de tempo, diferente do primeiro agrupamento que fiz, com uma única entrevista oral, os dados compõem as quatro narrativas orais e as quatro narrativas escritas.

Fui elencando as temáticas à medida que elas foram surgindo, sem uma arrumação prévia em categorias maiores, chamei de “material bruto”, arrumei em uma tabela e marquei com cores diferentes para aperfeiçoar o próximo agrupamento. Daí emergiram as seguintes Unidades de Análise Temática:

- Concepção do ensino de Arte ;
- Hegemonia da linguagem das artes visuais;
- Destaque para o Desenho;
- Valorização do produto;
- Ensino de música/Ensino de teatro/Ensino da dança;
- Dia específico para a disciplina;
- A Arte como âncora para as outras disciplinas;
- Visão contextualista/Visão essencialista;

- Multidisciplinar/interdisciplinar;
- Dificuldades enfrentadas no ensino de artes;
- As crianças vêm sem estímulo das séries anteriores;
- Configuração da turma;
- Falta de material;
- Comentários negativos dos pares;
- Professor Polivalente;
- É necessário professor Especialista;
- Professora de referência;
- Formação acadêmica exitosa;
- Formação acadêmica deficitária;
- Vivências marcantes;
- Formação adquirida na trajetória de vida;
- Formação em outros espaços educacionais;
- Formação pela rede municipal do Recife;
- Docência masculina;
- Entrave com a religião;
- Projetos vindos da Prefeitura;
- Falta de valorização do trabalho;
- Diário on-line;
- Mais espaço que contemple as Artes Visuais no Diário on-line;
- Sentimento ser pedagogo e ensinar arte;
- Não conhece as linguagens artísticas;
- O que causa angústia;
- O que motiva ensinar Arte.

Tempo III – Leitura interpretativa-compreensiva – Compreender. Neste passo, realizei o agrupamento das Unidades de Análise Temática (UAT) ou Unidades Descritivas (UD), em articulação com os objetivos da pesquisa, após muitas idas e vindas para as narrativas de cada uma e de cada um, observando as especificidades correspondentes.

Para tanto, produzi um quinto texto (o primeiro, segundo, terceiro e quarto texto refere-se à Madona, Helena, Bernardo e Renato, respectivamente), onde fui distribuindo os excertos de falas retirados das narrativas delas(es), correspondentes a cada uma das diferentes

unidades. Mas, atenta a dar lugar às subjetividades surgidas, pois em uma pesquisa biográfica “Com esta série de reflexões, caracterizada pela alternância entre o tema e o método, procuramos de igual modo contribuir para a redefinição do espaço tradicionalmente ocupado pelo afeto” (FONTOURA, 2013, p. 173).

A organização das Unidades de Análise Temática nesta etapa abarca a tentativa de arrumar a estrutura de análise, ou melhor, compreender, sintetizar e combinar em um conjunto delimitado, uma gama enorme de conteúdos contidos nas narrativas de vida das(os) quatro participantes relacionados ao ensino de Arte. Esta tarefa demandou debruçar-me incansavelmente em uma via de mão dupla entre os textos e a análise.

Destarte a experiência adquirida nos constantes retornos aos cinco textos, possibilitou perceber que as categorias consideradas não aglutinam todo o *corpus* constituído e tampouco representam partes dissociáveis de um todo, elas foram estudadas e entendidas nesta coletânea, e compõem uma, entre tantas possíveis, apresentação do que foi justaposto, associado ou combinado a partir das várias narrativas, parafraseando Fontoura (2013).

Também foi possível compreender, ao fazer a leitura compreensiva-interpretativa, e concordância com Ben-Peretz que “a análise crítica das recordações e o diálogo público sobre experiências do passado proporcionam a atribuição de sentido aos acontecimentos profissionais” (2013, p. 201).

Analisei como cada uma(um) atribui sentido ao ensino da Arte, tendo como aporte as experiências do passado em relação à família, à formação, à cultura, que se reencontram no presente nesta microrrelação social, que é a sala de aula. Compreendi que trazer à tona as recordações representa acionar a parte vital e fundamental que impulsiona para organizar o mundo interior, criando uma conexão entre o mais individual e o coletivo. Permitindo, assim, aflorar um modo de estar na docência por inteiro. É um momento de expansão da consciência.

Então, para apresentar o entendimento da complexidade das narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato sobre o ensino de Arte, dentro de uma determinada estruturação, as categorias de análise foram divididas em dois grandes eixos – Prática Realizada no Cotidiano da Sala de Aula e Percorso Formativo, e estes em outros tópicos, os quais compõem os capítulos 3 e 4.

4 A PRÁTICA REALIZADA NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

*Tem que ligar suas antenas
 Captar melhor frequências
 Dimensões e vibrações
 Que no ar se sente
 Tem, tem que usar cinco sentidos
 Pra chegar a um relativo
 Significado justo, simples, coerente
 O mundo é bola rola rola
 A gente sai correndo atrás
 Passageiro desse trem
 O tempo brinca de seguir
 Leio aqui no seu futuro
 Uma estrela intensa clareando
 Viver, viver*

*Eu pessoalmente me interesseo
 Pelo destino desse trem
 O tempo mente muito, mente
 Fazendo crer que ele seguiu
 Leio aqui no seu passado
 Uma estrela intensa clareando
 Viver, viver
 O amor é que alimenta a força de viver*

(Viver - Ricardo Vilas, 1982)

Neste capítulo abordo o ensino de Arte realizado pelas docentes e pelos docentes, considerando o que acontece no dia a dia da sala de aula, a partir do que relataram nas narrativas. E, como diz a letra da música, acima, com as antenas ligadas captei melhor as “frequências, dimensões e vibrações” desse fazer. Verifiquei como cada uma e cada um procura realizar seu trabalho ao ensinar e, conseqüentemente, aprender com a Arte, refletindo sobre sua prática, contextualizando-a e teorizando-a, uma vez que

poucos fenômenos são tão difíceis de definir quanto a arte. Uma das razões dessa dificuldade provém do fato de que a arte é uma produção histórica. Isso significa que não existe uma definição universal que dê conta de todas as variações de criação artística no tempo e no espaço (SANTAELLA, 2012, p. 26).

Foi através do que narraram e escreveram que pude compreender o que está sendo ensinado. Portanto, apresento a perspectiva de pedagogas e pedagogos responsáveis por, como aponta Utuari et al. (2017), educar as alunas e os alunos em todas as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – configurando-se, assim, a constituição de professoras e professores polivalentes para o ensino de Arte. Concordando com Charlot, darei a palavra àquelas(es) que se imbricam nas situações e práticas do que está sendo estudado. “Ciente ao mesmo tempo de que ninguém é transparente para si próprio e que ‘dizer sua prática’ é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la” (CHARLOT, 2008, p. 15).

Wittizorecki et al., estudiosos da narrativa como estratégia de pesquisa, corroboram com Charlot ao dizer que as narrativas não vão refletir linearmente “as experiências reais do sujeito que narra” (2006, p. 24). As narradoras e os narradores narram suas histórias a partir dos seus lugares de discursos, “nos limites do tensionamento” do diálogo entre o individual e o coletivo, “Por isso, sem dúvida, a narrativa é também uma forma de prática social através da qual o sujeito elege/escolhe/busca/constrói, a partir de um repertório sociocultural de relatos (coletivos), o que melhor expressa a sua narrativa pessoal, ou seja, a sua história” (WITTIZORECKI et al., 2006, p. 24).

Por outro lado, “ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história do seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo. Se considerarmos que há universais nas diferenças” (ALBERTI, 2017, p. 33). Além do mais, contribui para a construção de contextos colaborativos de aprendizagem, de integração de conhecimentos com vistas a ler e melhor compreender o mundo, como pontua Mödinger (2012).

Divulgo, portanto, o que dá sentido e significado à educação em Arte elencado nas entrevistas e escritas narrativas dos sujeitos da pesquisa, considerando o processo do binômio ensino-aprendizagem realizado pelas atrizes e atores envolvidas(os) neste ato educacional, que, segundo Souza (2012), envolve gestores, docentes e discentes. Porém, neste caso específico, as(os) docentes. Observei o que norteia a escolha de um posicionamento em detrimento de outro ou de outros. Atitudes e posturas tomadas por elas(es), partindo do

pressuposto de que se fazem escolhas, e caminhando na perspectiva de identificar o que e como ensinam.

4.1 CONCEPÇÃO DE ENSINO DE ARTE

Arte, palavra polissêmica. Como são polissêmicos os entendimentos sobre o seu ensino pelas docentes e pelos docentes participantes da pesquisa. Múltiplos caminhos de abordagens para seu ensino, mas que no fim, analisando os relatos de Madona, Renato, Helena e Bernardo, percebo que convergem para um mesmo foco, qual seria? A busca pela melhor maneira de ensinar essa área de conhecimento tão específica. Sem que nesse momento haja qualquer intenção minha em julgar se certo ou se errado, passei a deter minha atenção à maneira que exprimem suas ideias a esse respeito.

A narração de Helena é apaixonante, e ela própria, traduz em gestos – seu corpo todo fala o tempo inteiro – e palavras sua percepção e seus sentimentos pela arte, e denota que na visão dela para o seu ensino, há que se ter uma primeira preocupação de que as crianças possam se expressar de algum modo, “*sem serem pressionadas. Porque trabalho nenhum presta sendo pressionado*”. E, principalmente, que elas gostem de arte.

Então, o que importa, pra mim, é que eles se expressem de alguma forma e o meu objetivo em arte é fazer com que eles gostem de arte. [...] é que eles gostem do que estão, estão fazendo. Se tem aqueles que não gostam muito, eu procuro... [conversar com eles]. “O trabalho é para ser feito? ‘É’. Pense o que você gosta de fazer nesse trabalho, você quer falar sobre ele? Então, fale sobre este trabalho. Ai, eu vou ouvir ele falar. Ah, ta bom. Sim, e se [eu] fosse levar esse trabalho [para casa], eu vou poder levar a tua fala? ‘Não tia’. Então faça o desenho. ‘Ah! Não quero pintar não’. Não pinte, faça o desenho”. Ai, ele vai e se esforça de alguma forma. [...] Porque não foi nada imposto (Helena, entrevista, p. 6).

Esse destaque na questão do “gostar” não vem do nada, do acaso. Responde, antes, a uma característica pessoal de Helena – demonstrada durante toda entrevista, que é seu amor pela Arte – mas, esta não é tão somente um fragmento da história dela, é também do social e tem respaldo desde os tempos que estudou no Magistério com a professora Geni.

[...] a professora Geni falava [...] que a gente tinha que fazer a criança gostar de arte [...]. Então, eu acho que é como a coisa é passada. Se eu não gosto, minha cara está mostrando que eu não gosto. Então, como é que o menino vai gostar também? E, eles estão em formação e eles absorvem. Então, ela dizia isso. A gente tem que gostar, tem que ter prazer [...] tem que passar para o aluno com prazer também [...] (Helena, entrevista, p. 12).

Por outro lado, considera fundamental que as crianças estejam preparadas para fazerem leitura de imagem ao apreciarem um trabalho artístico.

[...] quando for a um museu, quando for a uma exposição, saber que aquilo ali... É... [Pausa] qual o material que, que está sendo utilizado? Para saber, qual foi o artista? Porque ele desenhou aquele tipo de coisa? Então, então minha, meu objetivo em arte é esse. Não é só pintar e passar o tempo, ou encher o caderno de desenho cheio de coisas (Helena, entrevista, p. 6).

Essas falas de Helena mostram, também, de que maneira ela entende o ensinar Arte, dando relevância à formação da criança, e destaque para a mediação da educadora na construção e vivência de uma atividade artística. Mais à frente na sua narrativa, ela contou como fala com as crianças, disse: *“Expresse o que você tem vontade, o que você está sentindo. [...] eu vou assim, eu converso muito com eles, antes do trabalho ser realizado, durante a realização do trabalho e depois do trabalho terminado, para serem críticos”* (Helena, entrevista, p. 7).

Notei que há comprometimento com um ensino crítico-reflexivo para educandas e educandos, tendo em vista a autonomia, o prazer e o bem comum. Observei esse aspecto porque houve ênfase neste momento do relato, percebida através de um largo sorriso que iluminou todo o seu rosto, e a elevação do tom de sua voz, a qual transmitia o entusiasmo.

Reforço com Martins et al. (2010), pensar o ensino de Arte é, então, pensar na leitura, interpretação e produção na linguagem da Arte, o que, por assim dizer, é um modo único de despertar a consciência e novos modos de sensibilidade. Isso pode nos tornar mais sábios, seja sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo, seja sobre a própria linguagem. Para tanto, *“sinto que a arte necessita ser muito estimulada para que as crianças tenham uma compreensão do mundo com mais propriedade”* (Madona, entrevista, p. 2).

Helena, além disso, considera fundamental praticar, *“em arte não é uma coisa parada que só admira, tem que ser tocada, feita [...] E, só posso falar de arte, de forma, Valéria, como prática”* [...]. (Helena); e valorizar o fazer de todas(os) as(os) alunas(os). Adota, para tanto, uma postura positiva diante de todas as produções e expõe, com o intuito de dar visibilidade, o que foi realizado, para que se sintam valorizadas(os).

Se o trabalho foi feito no caderno de desenho, fica no caderno de desenho aberto até a aula acabar. No final, fecha e guarda. Se for para expor no, no, na parede, cada um vai lá bota sua durexinha e coloca na posição que quiser. ‘Ah! Os piores em cima, os mais bonitos embaixo, não, nunca’. Terminou vai colocando na parede. Nunca fiz negócio de, assim, vou botar os melhores em baixo. Todos vão para a parede. Não existe pior nem melhor em arte. Eu acho que é o olhar, uma arte está no seu olhar (Helena, entrevista, p. 7).

Ela, também, instiga as alunas e os alunos para irem além, e refuta qualquer empecilho que desvie desta direção. *“Extraír dos alunos o potencial deles, esse é meu lema”*.

[...] procuro valorizar cada traço dos meus alunos, mostrando que eles podem sempre ir além do que já foram desenvolvendo sua criatividade. Aprendendo a receber elogios e críticas, a defender sua produção, a reconhecer que poderiam ter feito mais ou melhor, a desafiar seus limites e nunca deixar alguém dizer que eles não podem ou não conseguem realizar algo. Todos de alguma forma conseguem produzir [...] (Helena, entrevista, p. 2).

Se, por um lado, é necessário *“estimular a criança a ser mais criativa”* (Renato), e *“há carência no elenco da Escola Pública”* (Madona), por outro, essa *“motivação”* e esse *“estímulo”*, dito por Bernardo e implementado por Helena, tende a elevar a autoestima e possibilitar que as alunas e os alunos se sintam detentoras(es) dos mesmos direitos de qualquer outra(o) estudante, independente da origem social.

“Não é porque uma coisa é carente que a gente vai fazer de qualquer jeito. [...] tem mais é que valorizar o que eles estavam fazendo e procurar fazer da melhor forma possível. É isso que eu acho e que também falo para os meus alunos” (Helena, entrevista p. 15). *“A arte se dirige a todos para ser sentida e compreendida. Por isso ela é tão democrática. É impacto emocional, confronto de ideias, de histórias, de imaginação e fantasia, não importa se somos pobres ou ricos, homens ou mulheres, crianças ou idosos, negros ou brancos.”* (ARGOLO, 2005, p. 78).

Marques e Brazil, em seu estudo sobre *Arte para quê?*, destacam a importância do *“acesso ao universo da arte”* para as crianças, e dizem que ele precisa acontecer na sala de aula, dentro de um ambiente propiciador *“por meio do diálogo crítico com seus professores”*. Porque *“arte é conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo”* (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 29).

Bernardo, cuja narrativa é carregada de detalhes, inquietações e emoção, disse, em vários momentos, na sua narração oral e escrita, que a Arte o *“atravessa”*. Pontua que *“neste sentido, o exercício profissional do magistério requer uma série de esforços, interesses, expectativas, valores e crenças, que nem sempre as condições concretas de trabalho colaboram para que os resultados sejam satisfatórios”* (Bernardo, entrevista, p. 11). Por outro lado, considera que

[...] essa questão da, da prática, né? Da, do ensino de, de artes na escola... eu como, como eu fui atravessado [...] por todas as questões que me tocam e que me fazem produzir existência: cinema, literatura, poesia, dança, música, teatro, artes plásticas, museu. Eu [...] quis trazer tudo isso para dentro da sala de aula (Bernardo, entrevista, p. 19).

Para ele, “*se o ensino e a aprendizagem acontecem dentro de uma relação, faz-se necessário que haja envolvimento*” de todas as pessoas imbricadas neste processo, e para que isso aconteça, para haver implicação daqueles que se encontram dentro dessa relação, é necessário, “*evidentemente, que o ofício de ensinar pressuponha um ato de compromisso*”.

[...] O que proponho é a busca de alternativas para superação. Penso que dentro do movimento da prática e da reflexão sobre a prática, conseguiremos promover o compromisso, a motivação e o envolvimento que acontecem na relação simbiótica do ensino-aprendizagem (Bernardo, entrevista, p. 11).

Por sua vez, para Madona, o primordial é que as crianças pensem no que estão fazendo. Neste sentido, encontrei no seu relato, abaixo, mesmo que ela não tenha esta consciência, fragmentos da “contextualização” dentro dos pressupostos da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Sendo este um dos três eixos – ler, produzir, contextualizar – que a compõem. Os quais, de acordo com Machado (2010), apresentam possibilidades de ações que se complementam e interconectam e “podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações. [...] Ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte (...)” (MACHADO, 2010, p. 64 e 66).

[...] quando eu pego uma criança com sete, oito anos de idade e ela não sabe manusear um instrumento, ela não sabe manusear um pincel, não sabe dar um colorido com, com força, com, com motricidade mais aguçada. Um desenho é um corpo, [mas] é um desenho sem estrutura, então, isso me assusta um pouco. [Pausa]. Me assustou muito, logo no início, de eu pegar uma criança com oito anos de idade, que ela não sabia fazer uma estrutura de corpo humano. Então, eu tenho que fazer aquela reflexão com ela, de: – “Pegue no seu braço. Seu braço é um palito? Oh, não pode ser um palito. Vamos fazer o mais próximo. Olha para mim, olha para esse desenho”. Então, fazer com que a criança pense no que ela vai produzir (Madona, entrevista, p. 2).

Já para Renato, uma das suas preocupações é que as(os) alunas(os) “*se reconheçam enquanto produtores criativos*”.

[O ensino de] Arte permite que a gente faça isso, faça aquilo, que eles se reconheçam enquanto produtores criativos, porque eles ficam, eles chegam muito com as coisas prontas. A música pronta que ele ouviu na rádio; a dança pronta que ele vê na televisão; a, a, a fala pronta da novela, não é? O personagem da novela que já vem pronto e eles só fazem imitar. Então, trabalhar muito mais essa questão da criatividade, mesmo, deles se soltarem (Renato, entrevista, p. 16 grifo nosso).

A questão da definição acerca do lugar que ocupa a Arte, dentro do planejamento da aula, em relação às outras disciplinas é desafio, e é paradoxo para Renato, cujo desejo é que ela, além de ser o caminho para “*tentar manter a dinâmica de ouvir, motivar e oportunizar*

aos alunos experiências diversificadas de sensações que só a Arte consegue promover, e, com isso, facilitar o entendimento dos conteúdos das outras disciplinas” (Renato, entrevista, p. 2), seja o eixo norteador do ensino das várias linguagens.

E, eu acho que a arte, na verdade, se ela fosse o ponto principal e as outras disciplinas se encaixassem nela – ainda quero, é o meu sonho, conseguir fazer um, um planejamento, no qual a arte esteja sendo o ponto principal, o eixo. E, aí, nesse eixo eu vou encaixando esse conteúdo de português, esse conteúdo de matemática, esse conteúdo de geografia e não fazer como eu faço, atualmente, no qual a grande parte eu puxo da disciplina de português para arte, da disciplina de matemática para a arte. [...] eu acho, que com certeza se eu conseguisse desenvolver – eu vou conseguir – se eu conseguisse, não. Eu vou conseguir desenvolver esse eixo da, da arte [sendo] principal [em relação] com as outras disciplinas, eu ia ter meu trabalho muito facilitado [...]. Ia, não. Vou conseguir desenvolver esses conteúdos de forma mais tranquila (Renato, entrevista, p. 20).

No conjunto das quatro narrativas, notei que há uma forte preocupação em trabalhar a questão da criatividade, porém, na narrativa de Renato ela ganha maior relevância. Para ele é um desafio e uma busca pessoal “compreender como chegar a um momento mais criativo, como estimular a criança a ser mais criativa, como ter essa paciência para que [ela] tenha esse tempo e tenha essa motivação para ser criativo” (Renato, entrevista, p. 21). Tentar,

principalmente, buscar um outro caminho para poder a gente construir alguma coisa. Porque eu acho que, o principal é que arte estimula muito a criatividade, o pensar dos meninos. Eu, eu gosto muito de, de fazer com que quando estou fazendo as coisas eles pensem junto comigo, eles construam junto comigo. O que é que a gente tem? O que é que a gente vai fazer? Como é que a gente pode fazer? (Renato, entrevista, p. 15).

Continua a narrar com intensidade defendendo essa concepção. Sua ideia coaduna com os pressupostos de Ostrower (2017) de que existe no ser humano, em estado latente, um potencial criativo a ser desenvolvido.

Então, acho que a minha satisfação em estar trabalhando arte, seja pouco ainda, ao meu ver, mas que estar trabalhando essas questões com eles: a questão da oralidade, a questão da convivência, a questão da troca e a questão da cri-a-ti-vida-de, principalmente, deles serem criativos e não só reprodutores da, das artes da mídia (Renato, entrevista, p. 16).

Semelhantemente é o que deseja Madona. Para ela, é importante as crianças serem crianças, e que seja possibilitado que se expressem como tal, a partir de vivências corporais. Ela já introduz, neste ponto, de forma sutil, a necessidade premente de professoras(es) habilitadas(os) nas diversas linguagens artísticas. Digo inicia, porque esse anseio vem de forma mais contundente, em outros momentos da sua narrativa e será esmiuçado mais adiante.

Eu percebo tanto que minhas crianças poderiam ser... [Pausa] criativas com o corpo. Eles [alunas e alunos] são presos corporalmente, sabe? São crianças que em momentos em que elas deveriam se mostrar corporalmente crianças, felizes...

[Pausa mais longa]. Que correm, que pulam, [...] elas ficam retraídas, elas não conseguem sair do lugar. E eu percebo que um trabalho...se houvesse um trabalho de teatro num, num lugar, num desses, com uma turma dessas, sabe?... Elas iam conseguir ultrapassar algumas barreiras. Sabe? Aquela criança que só escuta: “Não, pare! Não corra! Não ande! Não fale! Não cante! Não, não, não, não, não, não, não”. Então assim, quando eles se soltam é para baterem um no outro, é para brigarem, sabe? Para reclamarem, para chorarem, pra se morder. Então, eles não sabem ser criança, eles não sabem brincar. Pronto, são crianças que não sabem brincar. Não sabem ser criativos. Não sabem criar brincadeiras (Madona, entrevista, p. 18).

Ela parece desejar o que afirma Fayga Ostrower.

Nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, espontâneo, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é senão o real. Criar é viver, para a criança. Nessas experiências infantis, a sensibilidade e o raciocínio ainda se processam de uma mesma maneira de ser e partindo de um só impulso a fim de apreender, compreender e controlar as situações e explorar as novas possibilidades. Estas se reestruturam em situações novas, e novamente a criança parte para a aventura (OSTROWER, 2017, p. 127).

De igual modo, partindo de outro ponto, demarcado pela sua posição de sujeito, Helena discorre como fala o tempo todo para as(os) suas (seus) alunas(os) que elas(es) precisam ser criativas(os), através de frases de incentivo e instruções dadas durante as produções, quando percebe que estas(es) imprimem dificuldades e/ou recusa para executar as atividades propostas.

[...] eu digo aos meus alunos em relação [...] a prática em sala de aula. Quando eles falam, por exemplo: ‘– ah, oh tia eu não sei fazer’. “Tente”. ‘– Ah! Eu não consigo’. “Tente fazer! Se [...] não consegue fazer a forma, faça uma coisa parecida, tente de alguma forma. O material está ruim, [é] o lápis? Use outro lápis, quem sabe você consiga. Use o lápis de cera. Não? Então, pegue o lápis de pau, pegue o lápis grafite. Faz sem pintar, hoje. Só faz o desenho, só usa o grafite (Helena, entrevista, p. 6).

Acrescenta:

[...] ‘– Ah! Eu não consigo fazer’. “Não conseguiu ou não tentou ainda”? ‘Ah, não tentei’. “Então, tente. Se ele tentou uma, duas, três... [é para tentar] até conseguir. “Está vendo? A ideia... mas a ideia é essa, meu filho, que você consiga, é que você monte, é que você faça e não que, que [eu] vá dar, que vá dar uma coisa pronta pra você”. Que [...] é a coisa mais fácil que tem, é xerocar uma atividade para eles fazerem. Ai é mais fácil para corrigir, é mais fácil para distribuir, é mais fácil para recolher. Mas, não é criativo. [...] O material fica na sala, na sala de aula mesmo. [...] eu boto tudo numa mesa, pego uma mesa que tiver sobrando, [coloco] ao lado da minha mesa, boto lá. Boto o material, uma régua... tudo que eu achei, boto lá para eles usarem. Pegar e usar. Eu não vou: “tome as colas, tome as tesouras”. Até porque se não for usar tesoura, pra que adianta tá na mesa deles. Então, fica lá, eles pegam lá. [...] então, manter tudo que é meu no espaço organizado e quando é aula de Arte ela [a sala de aula] se transforma (Helena, entrevista, p. 9-10).

A narrativa de Helena, por conseguinte, indica que há preocupação pelo protagonismo da(o) aluna(o). Ela requisita uma postura ativa da criança, tirando-a do limbo de uma posição de passividade. Reivindica sua atuação. Quer ouvir sua opinião. Possibilita que faça escolhas, bem como que interaja com a aula. Sendo assim, lhe oferece oportunidade de exercer autonomia e de participar criativamente do seu processo de aprendizagem.

Outro ponto de vista defendido com veemência, que perscrutei nos depoimentos de Madona, Helena, Renato e Bernardo, é o ensino de Arte como âncora para as outras disciplinas do currículo, principalmente para Língua Portuguesa. Assim como há uma grande preocupação de se conseguir usar arte com a Matemática.

Porque, se eu tivesse [...] tido essa facilidade junto com determinados momentos da Matemática, é... eu poderia estar tendo resultado melhor com eles. Eu, eu tenho certeza que se eu conseguisse fazer essa relação, é... eu conseguiria ter um resultado melhor em Matemática. Deles estarem relacionando de uma forma melhor e mais contextualizada e mais, deles se apropriarem mesmo da Matemática (Renato, entrevista, p. 19).

É como se de algum modo as linguagens artísticas estivessem fadadas a ser suporte para os avanços em outras áreas do conhecimento e não houvesse uma real responsabilidade com seus pressupostos e especificidades. Dentro dessa linha, estes aspectos demonstram o lugar ocupado pelas disciplinas hegemônicas no contexto da educação, gerando, portanto, uma tensão entre atender às prioridades desses componentes e às demandas da Arte para ela mesma. Então, dizem assim:

[A aula de Arte] está no meu quadro de horário. É, geralmente, eu tenho [pausa] hum... três vezes certo, está no quadro. Mas, todos os dias eu faço [arte], porque todos os dias eu tenho Língua Portuguesa. O primeiro horário é sempre Língua Portuguesa. Porque mesmo que seja um trabalho voltado [...] para a área de Ciências, mas, é um texto que eu vou estimular a interpretação e que acaba sendo voltado para a Língua Portuguesa. [...] vamos dizer, tal texto, agora está no folclore, então, trabalho a lenda e eles tem que produzir o personagem [...]. Então, essa, esse horário ele, ele é dividido, como eu havia falado, em três vezes certinho lá, mas que sempre há um trabalho de artes por trás de qualquer disciplina (Madona, entrevista, p. 4 grifo nosso).

Segundo Helena:

[...] uso arte durante... em Português, com a reprodução, pesquisando um texto através de imagem; uso em Matemática, a gente tem que botar alguns objetos para fazer contagem ou para montar alguma figurinha do tangram; eu uso em Geografia, a gente trabalha mapa. Montando mapas, desmontando mapas, montando região, fazendo biomas; também, trabalhamos arte em História. História é um mundo, é um universo em relação à arte, também. Então, a gente pode até trabalhar a parte cultural. [...] em Ciências eu trabalho muito fazendo álbum seriado, que também é um tipo de recorte, é um tipo de colagem, é um tipo de montar, que também finda como se fosse um trabalho manual (Helena, entrevista, p. 2).

Renato pontua em dois momentos:

Então, é muito, é muito importante, [ensinar] através da arte, eu vejo até assim por causa dos resultados que eu tenho. Possibilitar deles terem um melhor entendimento da Geografia, da História, dos espaços e tudo mais, da dimensão de tudo, por causa da questão da Dança, né? De ver essa facilidade de trabalhar [com] os passos da dança, a questão do poente, de todas as estruturas que a Geografia trabalha (Renato, entrevista, p. 20).

Então, quando eu trago uma aula pronta que eu vejo que ela não consegue estar dando resultados, dentro do que eu planejei, aí, eu vou revê-la para um outro momento. Aí, eu já penso no, na questão da arte. “Como é que eu posso trazer isso aqui?” Ah! É, nas Artes Plásticas [...]. Então, me dá uma base maior para eu ampliar e para abrir esse meu planejamento para uma outra possibilidade (Renato, entrevista, p. 24).

E, por fim, Bernardo:

Mas, assim, eu, eu quando trabalho conteúdo, por exemplo, de Matemática, se é sobre medida de tempo, vou contar, cantar a história das caveiras, não é? Então, não sei cantar, mas boto lá no ‘youtube’; boto no som; e a gente vai cantar e vai aprender junto a música e vai repetir e aí tem a questão da memorização, tem a questão de aprender novas palavras, não é? (Bernardo, entrevistista, p. 15).

Sobre estes aspectos, considerando a diversidade de concepções para o ensino das linguagens artísticas na escola, Eisner (1997) classifica-as em duas linhas: Essencialista e Contextualista e Dobbs (1998) em: Não-instrumentalista e Instrumentalista. A abordagem Essencialista ou Não-instrumentalista, “mais difundida na história da arte-educação”, caracteriza-se por defender a arte enquanto experiência singular, com função em si mesma. “Segundo os essencialistas, a arte não necessita de argumentos que justifiquem a sua presença no currículo escolar, nem de métodos de ensino estranhos à sua natureza intrínseca”. (KOUDELA, 2013, p. 18). Enquanto na perspectiva Contextualista ou Instrumentalista, a Arte é tida como um instrumento para atingir diversos fins, ou seja, proporcionar o desenvolvimento de diversas competências.

Constatei na fala de Madona, apesar da forte tendência relatada por ela para a utilização da arte como meio para alcançar objetivos de outras linguagens, ecos da visão essencialista. Para ilustrar esse ponto de vista, mostro o trecho: “[...] existem, sim, na minha prática, os momentos que você vai trabalhar [...] aquele artista. Então, não está tão vinculado com outras disciplinas. É só Arte mesmo” (Madona, entrevista, p. 7).

Nesse cenário, foi possível perceber que existe uma lacuna que aponta para a necessidade de o ensino de Arte legislar em causa própria. Pleitear por seu espaço,

importância e defesa como área de conhecimento específico. Entretanto, vale salientar, que não se trata de isolar seu ensino, mas que este reivindique espaços possíveis de diálogo, de troca de ideias, situações de aprendizagem que vislumbre potencializar experiências com artes, sem esquecer que cada componente curricular tem suas peculiaridades.

Neste sentido, Bernardo, com uma narração intensa e aparentando estar bravo, em uma demonstração clara de que sabe que o ensino da Arte necessita de mais respaldo, de elevar-se a outro patamar em relação ao que tem sido designado para ele no sistema educacional, aponta que a própria Secretaria de Educação do Recife falha neste processo, uma vez que garante o seu ensino, inclusive respaldado e orientado em documento oficial, a saber: *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*, mas, nos meandros do dia-a-dia comete equívocos, segundo ele, “inaceitáveis”. Reclama que ao participar com um trabalho²² da prática em um seminário de socialização de práticas realizadas em sala de aula, ao fazer a inscrição não encontra um espaço específico para as produções realizadas em Arte.

[...] no Seminário de Socialização da Política de Ensino da Rede, não existe uma sala com trabalhos específicos de Arte. Para eu me encaixar com o trabalho de artes eu tenho que colocar ele como sendo, por exemplo, assim: [...] “A arte do mamulengo na escola”. Ai, eu tinha que colocar um subtítulo “como um recurso para alfabetização de crianças”; [...] “Leitura de imagens no processo de alfabetização de crianças”, não é só “Leitura de Imagens”. A Arte, ela tem que ter, a arte ela tem que vim, infelizmente ou felizmente, não sei ainda te responder, como um recurso pra uma prática que parece ser superior a ela, entendeu? Ela não, ela não ocupa um lugar privilegiado (Bernardo, entrevista, p. 38).

Faço minhas as palavras de Marques e Brazil (2014), se a professora ou o professor ministra uma aula ligada a uma determinada disciplina e solicita às crianças alguma tarefa relacionada à arte, por exemplo: ilustrar um texto; desenhar, pintar, recortar e colocar em um palito de churrasco, o personagem de uma história; assistir a um filme; dramatizar um poema, não pode esquecer que está trabalhando arte, que a solicitação diz respeito à arte, que atua aí uma concepção e se faz necessário uma devolutiva, uma avaliação, como: aspectos técnicos do desenho; adequação ao tema; as cores utilizadas; a interpretação, entre outros.

Portanto, incluir nos anos iniciais de escolarização as diversas linguagens incorpora a necessidade de conhecer Arte, de forma consciente ou não, pois a arte está nas salas de aula, atuante. Atuando e avaliando. Atuando e criando critérios. Atuando e induzindo escolhas. Atuando e educando (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 161).

Principalmente, no caso da polivalência – a(o) mesma(o) professora(or) se encarrega de todas as áreas de conhecimento – situação desta pesquisa, não esquecer que não somente

²² Será apresentado na seção sobre a realização

no horário designado para Arte é que as(os) estudantes vão aprender arte, mas “em todas as situações em que ela se utiliza dos trabalhos e das linguagens artísticas” (MARQUES; BRAZIL, p. 165). As narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato mostram que (in)formados ou na busca por formação, tentam transitar nesta direção.

Outro aspecto que foi contado no conjunto das narrações foi o uso, na realização das práticas docentes, da interdisciplinaridade, conexões entre duas ou mais disciplinas com seus conteúdos relacionados para um maior aprofundamento do conhecimento e uma proposta de ensino mais dinâmico, mas, sem que uma se justaponha à outra. Neste caso específico, a Arte com outros componentes curriculares. Ação, esta, que vai à direção oposta da fragmentação do conhecimento. Entretanto, vale salientar, que tal proposição não nega a singularidade de nenhum deles. Madona narra essa parte da sua prática com alegria.

[...] eu enquanto professora, eu tenho uma certa dificuldade em trabalhar apenas aquele conteúdo daquela disciplina, eu geralmente eu misturo muito as coisas. Os meus planejamentos são muito multidisciplinares e interdisciplinares, sempre. Então, assim, eu tenho na minha programação, no meu de quadro de horários: Português, Matemática, Ciências e Arte. Mas, que na verdade o meu Português vai ter artes, [a minha] Matemática pode ter Ciências, e a gente nunca vai tá trabalhando só Português, só Matemática, só Artes e só Ciências. E, isso eu percebo na minha prática, no trabalho de artes que ele está em todas as disciplinas. Porque tudo meu tem uma coisa de um construir, se eu estou fazendo um trabalho, vamos dizer de Matemática, uma contagem, alguma coisa [pausa]. Eu vou montar alguma coisa com eles, que está voltado para alguma coisa de artes, algum conceito artístico. Sabe? Quer seja um brinquedo, quer seja um material que ele vai usar, um palito que ele vai usar para contar e aí ele vai precisar colorir aquele palito, para dizer que aquele palito amarelo é dezena e que o azul é centena e que o vermelho é unidade, (...). Então, a, a, a minha prática em artes é muito misturada, sabe? (Madona, entrevista, p. 5-6).

Enquanto Renato fica tenso:

[...] a relação da Arte com as outras disciplinas, eu tenho consciência que pode ajudar, pode contribuir, porque com algumas experiências que eu tive [...] percebi que ajudou muito os meninos, muito mesmo [...]. Facilitou a partir desse trabalho. Com relação a História, [por exemplo], também, porque a partir do momento em que a gente começou a produzir um trabalho, produzir um jogo, trabalhar o material, pintar aquele material, tudo mais. E que cor a gente vai relacionar com essa briga, com essa luta? Aí, houve um maior, é, eles tiveram um maior é, como é que se diz, eles conseguiram reter um maior conhecimento da, da, das Lutas Libertárias (Renato, entrevista, p. 18).

Renato conta, além do mais, que ao realizar uma Encenação Teatral, com o intuito de agregar valores e significados aos conteúdos ligados à Geografia, fez associações de pontos de localizações no espaço cênico e direções dos passos na coreografia, com o que já havia trabalhado no citado componente do currículo escolar. Então,

[...] a gente teve oportunidade de, no momento, que a gente estava trabalhando a encenação: “oh! Lembra que a gente estava falando em Geografia da, da posição de onde o sol nasce, da posição de onde o sol se esconde, tudo mais? Como é que faz esse caminho? Vamos ver como é que a gente faz o caminho do mar”. Que é uma forma deles: ‘ah! Eu lembro; foi isso, isso’. E, isso facilitou muito deles terem esse registro, deles criarem um significado. Então, é, é muito importante trabalhar interdisciplinar. Quero ter mais tempo meu para estar fazendo essa construção no meu planejamento, de tá fazendo essa relação com eles, incluída, incluída com a Arte (Renato, entrevista, p. 20).

No que concerne a estas questões colocadas em relação à interdisciplinaridade, percebi que há uma cobrança para realizá-la, especificamente, no relato de Renato. Pelo que foi dito, aparece, muito mais como uma busca de ordem pessoal. Se for, do mesmo modo, institucional, ficou no não dito, uma vez que essa referência a uma reivindicação pela instituição, não apareceu no relato oral e nem no escrito. No entanto, é orientação da Organização Curricular do Ensino Fundamental e consta na Política de Ensino do Recife. O documento traz que “uma proposta interdisciplinar, para o Ensino Fundamental, considera o diálogo e a coerência, como princípios integrantes das áreas do conhecimento. É uma forma de romper com a fragmentação e linearidade das diferentes disciplinas” (RECIFE, 2015, p. 77).

Talvez, tal alusão não apareça diretamente nas narrativas por estas contarem sobre experiências e, Madona e Renato possam ter acessado na memória uma lembrança remanescente dos anos de estudantes do curso de Pedagogia e não do agora. Nesse jogo discursivo, segundo Pêcheux (2010), os enunciados produzidos em outro momento da história podem ser atualizados no novo discurso ou rejeitados mais tarde em novos contextos discursivos. Pois, “ao longo do dizer, há toda uma margem de não ditos que também significam” (ORLANDI, 2001, p. 82). Ademais, aponta Bastos (2013), que a narrativa abrange processo dinâmico de expor e interpretar quem somos.

[...] infelizmente, ainda, não consegui fazer com que ela [a Arte] esteja, é... ocupando um lugar [pausa], interagindo mais com as outras disciplinas totalmente. Eu ainda tenho, tenho essa dificuldade de colocar ela na questão da, da interdisciplinaridade com todas as outras disciplinas [...]. Eu consigo muito mais tá interagindo com História. Arte com História; Arte com Português e Arte com a questão mesmo da Ciência e um pouco da Geografia. Matemática, muito pouco ainda [angustiado]. Eu tenho mais dificuldade com relação à Matemática. E, aí, não é porque [...] eu não ache que a Matemática não tenha uma relação, mas, muito mais, talvez, por eu não ter, não conseguir, ainda, me... separar da questão do conteúdo de Matemática. [...] Em Ciências, a gente faz uma relação até com o material que vai usar para trabalhar na questão dos recursos para as Artes Plásticas e, também, na Geografia a questão dos ritmos; dos autores; dos artistas. Onde é que eles moram? Onde é que produziram? Onde é que eles se localizam? Onde é que essa dança acontece? Então, a geografia, também, consegue entrar nessa, nesse jogo da Arte de uma forma bem tranquila [...] (Renato, entrevista, p.18-19).

O esforço empreendido por Renato para conseguir conexões interdisciplinares com todas as áreas do conhecimento gera um tensionamento para ele. De um lado, consegue fazer boa junção de Arte com Português e História e, às vezes, com Ciências e Geografia e do outro lado, fica a angústia de não conseguir com Matemática. Esta pressão e tensão exigem cautela, pois é preciso atentar para o fato de que

Existem incontestáveis valores em um currículo interdisciplinar, mas sua implantação não pode desabar como chuva de primavera que alaga tudo e de ninguém mata a sede. [...] a tentativa de criar vínculos interdisciplinares à força acaba por desvirtuar o sentido dessa ideia e o aluno fica sem os conteúdos específicos da disciplina e sem sua aplicabilidade num tema qualquer (ANTUNES, 2009, p. 63).

No entanto, Renato tem essa clareza e, apesar das preocupações que o assolam, diz que o foco *“é tentar manter a dinâmica de ouvir, motivar e oportunizar aos alunos experiências diversificadas de sensações que só a arte consegue promover e com isso facilitar seu entendimento dos conteúdos das outras disciplinas”* (Renato, entrevista, p. 2).

Sendo assim, as narrativas em análise apresentam o que pesam as(os) docentes sobre suas experiências na trajetória do exercício da profissão e como concebem o ensino de Arte no dia-a-dia no chão da escola. Captei subjetividades nas vozes e letras ávidas pela oportunidade de lembrar, narrar e escrever sobre si, suas ideias, seus sentimentos e suas emoções.

4.2 REALIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTE NO CHÃO DA SALA DE AULA

A escola, para atender às reais demandas do contexto social contemporâneo, necessita urgentemente encontrar novos caminhos para concretizar uma educação que atenda aos anseios da sociedade vigente. Nesta teia, com as linguagens das Artes, abrem-se portas para outras formas de ver e estar no mundo. Um mundo de muitos outros, mas se a Arte tiver espaço para acontecer.

A prática docente preconizada por Souza (2012) aponta na direção de uma educação emancipatória para todo ser humano. Saber sobre esse humano, talvez seja a grande questão em pauta. O momento é cinzento, nada contra a cor cinza, é no sentido do obscuro, posto que, o que se vê dentro e fora dos muros da escola, são vidas sendo silenciadas sem luto, sujeitas ao silenciamento, ao esquecimento, principalmente, nas escolas dos bairros onde lecionam

as(os) participantes desta pesquisa. Vasco da Gama e Nova Descoberta – as quatro escolas ficam localizadas nestes bairros – possuem índices altos de violência.

Bernardo questiona na sua narrativa, como não ser atravessado, quando a criança chega e diz na sala de aula, “*eu vi o homem morto na moto*”?

E, aí, eu acho que é onde falta a parte de artes na escola, essa parte que não é contemplada. Essa coisa do menino passar meia hora dançando com o professor; dança aqui, dança lá, faz esse passo, faz esse passo, mexe esse corpo, sabe? E aí eu acho que é onde o trabalho de artes poderia ser feito de uma forma, né? Uma forma reflexiva, enfim (Madona, entrevista, p. 18).

Nesse âmbito, o cerne da questão é caminhar para a construção de uma educação escolar que, entendendo as múltiplas implicações da diversidade, possa lutar pelo diálogo entre os saberes, por meio de uma prática pedagógica, por uma prática docente comprometida com os novos processos do ser humano e com as questões de espaço, tempo e poder. A Arte precisa dar conta de ser arte e ocupar os espaços, favorecer vivências e experiências estéticas.

4.2.1 Dificuldades enfrentadas no ensino de Arte

As narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato apresentam os percalços enfrentados diariamente no exercício da profissão, principalmente, ao que concerne ensinar Arte. Ao chegar neste ponto das narrativas, a angústia fica evidente para elas(es). Ficou perceptível através da leitura corporal. Saliento que sobre a análise destes aspectos, o Diário de campo foi fundamental, porque consegui fazer alguns registros da leitura corporal.

Bernardo, que tem uma narração intensa, emotiva, com voz doce e tranquila, acelerou o ritmo e aumentou o volume da voz; Helena, detentora, naturalmente, de uma alegria e um positivismo contagiante, baixa a cabeça e fala mais baixo; Madona, que é entusiasmada com suas buscas para se aperfeiçoar no que faz e narra como se estivesse visualizando as imagens da memória, ela se exalta, literalmente se levanta e passa a gesticular ligeiramente; Renato de voz “onírica” que se expressa lentamente, fica enrubescido e gagueja.

O que causa angústia? Quais dificuldades foram apontadas? Falta de material; ser professora e professor polivalente; comentários negativos dos pares; as crianças que vêm sem estímulos da Educação Infantil; avaliação em Arte; não conhecer as linguagens artísticas; configuração das turmas; docência masculina; projetos implementados pela Secretaria de Educação, entre outros.

De acordo com as narrativas, as crianças chegam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sem os estímulos necessários para iniciar um trabalho, principalmente, em Arte. No conjunto dos quatro relatos isto aparece, entretanto, é mais forte na narração de Madona, talvez, por ela ser professora do primeiro e segundo ano, ou seja, recebe estas crianças.

Então, assim, hoje, como o ano passado eu era professora do 1º ano e, esse ano [2017] eu segui com a mesma turma a pedido da coordenação, porque é, assim, 1º ano e 2º ano, na prefeitura, é como se fosse o 1º ano. É como se em dois anos a gente fizesse o trabalho de um 1º ano, porque as crianças que chegam no 1º ano, elas chegam com o perfil de Educação Infantil e no 2º ano é que vai fazer o 1º ano. Então, essas crianças chegam mesmo com essa dificuldade e aí você tem, você [pausa] hum... quer fazer um trabalho de massinha [massa de modelar], sabe? De um amassado, de um rasgar, de recorte, é muito difícil porque eles não têm nenhum tipo de... Então, assim, o que eu posso fazer para oferecer isso pra eles? [...] Ah! Fez o desenho, dar um colorido. É para fazer recorte, eles que vão recortar; eu não recorto nada. Então, tem muita, tem dificuldade pra recortar, pra fazer esse recorte. E, aí, eu uso, eu uso, a prática mesmo. O que é que eu posso fazer pra estimular isso? [...] procurar estimular uma organização, estimular uma observação. Vamos dizer: se forem desenhar um corpo humano, observar o corpo pra poder reproduzir esse corpo; observar as misturas das tintas. Qual tinta que daria outra, outra cor? uma cor primária, uma cor secundária. Então, esse trabalho que é um trabalho de Educação Infantil, né? Acabou sendo um trabalho do Ensino Fundamental porque essas crianças vêm zeradas mesmo. Então, a, a minha prática, a minha prática ela, ela tem sido bem Educação Infantil, né? Eu tô apresentando os conceitos para as crianças. [...] Essa prática bem educação infantil é estimular essas crianças a terem conhecimentos básicos, pra produzirem alguma coisa mais além. Conhecimento de cor, [...] essa mistura de tinta pra dar uma outra cor. Como vieram essas cores? De onde que surgiu essa cor? Então, é, é colocar mesmo eles... “forra, junta todas as mesas pra fazer um mesão e coloca o jornal e vamos testar as cores. E, coloca várias cores, e dobra uma camiseta daqui pra não melar a farda e joga um TNT em algum lugar. Então assim, é bem um trabalho manual mesmo, uma coisa deles, deles mexerem pra descobrir. [...] eu usei desse jeito: coloquei várias tintas de um, de um, de um padrão primário pra que eles pudessem descobrir que tinta formava. Então, com as misturas eles, eles hoje, eles já sabem. ‘Tia não tem laranja, mas eu posso misturar, eu posso misturar o amarelo com o vermelho? Eu já posso misturar o rosa, o vermelho com o branco pra dar o rosa?’ Então, hoje, eles sabem, mas eles não sabiam, a maioria das crianças vem sem saber o nome da cor. Uma criança de três anos, geralmente, estimulada num ambiente familiar vem sabendo o que é um vermelho, vem sabendo o que é um azul. Essas crianças, elas não sabem, elas não sabem o que é um vermelho, o que é um azul, elas não sabem. Então, o trabalho é de formiguinha aqui. É de apresentar a cor, que cor é isso? O que é que tem aqui no ambiente que tá com essa cor? Essa cor a gente pode usar o que, pra fazer o que? [...] quero trabalhar a questão da, da motricidade refinada, então, eu faço massinha com eles. Levo o material: trigo, óleo e uso aquelas cores que a gente trabalhou. “Então, você vai querer que cor a sua massinha? ‘Ah, eu quero lilás’. “Como é que a gente vai fazer um lilás, se eu não tenho lilás? Sabe, ah! Eu tenho azul, eu tenho vermelho e se eu colocar um pouquinho de branco, vamos ver se dá o lilás? Dá o lilás. Então, a sua [cor] vai ser essa mistura”. [...] eu faço porque a gente não tem massinha de modelar e eles gostam, é uma coisa que eles amam, amam. Então eu faço. Limpo o chão, coloco todo mundo no chão, boto um pouquinho de trigo em um, um pouquinho trigo no outro e vou distribuindo o material e a gente já trabalha outras coisas, também, porque já trabalha receita, né? Quantidade, cores. E aí, eu tô sempre tentando estimular eles de todas as formas que eu consigo: em pintura, recorte, colagem (Madona, entrevista, p. 3-5 grifo nosso).

Todo este “desabafo” de Madona me remeteu a um “apelido” que coloquei nela no meu Diário de campo: “guerreira”. Pois, da mesma maneira que ela sente um mal-estar com

as dificuldades apresentadas, há uma busca solução. Não fica apenas em uma postura passiva e de reclamação. Além do mais, com a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, a Educação Infantil perdeu um ano escolar. No âmago dessas mudanças, é necessária uma adaptação daquele nível de ensino para acolher estas crianças. Com isso, é pertinente que os primeiros anos do Ensino Fundamental estabeleçam um diálogo intenso como o que foi e é conferido pela Educação Infantil, segundo Marques e Brazil (2014).

Na confluência da discussão apresentada acima, alia-se o perfil das turmas que as(os) docentes lecionam. Esse é outro tópico que emergiu nas narrativas como uma dificuldade para a prática docente. No plano geral, para o ensino de todos os componentes do currículo, e no específico, para o ensino de Arte. “*Valéria, você imagina a sala de aula como é? São cabecinhas diferentes, né não? Comportamentos diferentes, uma cobrança externa horrorosa*” (Helena, entrevista, p. 23). Essa exposição aponta para uma configuração de sala de aula desfavorável ao processo de ensinar, aprender e apreender, pois

tem problemas de comportamento, tem problemas de aprendizagem, tem problemas de, de, de, de conflitos, sabe? Que a gente precisa resolver, antes de ensinar. Tem o conflito de um que quer cortar o cabelo do outro com a tesoura, que quer bater no outro. Mas, a gente tá ali é pra mediar essas coisas, né? É difícil, desgastante, porém faz parte (Bernardo, entrevista, p. 16).

Quando Renato narrou sobre a inadequação da sua classe, ficou mais irrequieto, sua voz saiu com mais força. Foi um desabafo. Pareceu-me estar esperando essa oportunidade de fala há muito tempo, tamanha foi a intensidade com que ele descreveu suas turmas. Não foi um lamento, antes uma real preocupação com o que não consegue dar conta, mediante um quadro tão adverso.

No outro ano [2016] eu já tive mais dificuldade porque no primeiro momento eu peguei um quinto ano que tava com alunos que já tinham vindo de uma problemática de uso de drogas e tudo mais. E, aí, eles tinham uma certa resistência [para arte], mas, a gente conseguiu, iam indo bem. Só que aí, no início do ano ainda, antes de junho, esses alunos foram retirados [da turma do quinto ano] pela direção é... pela questão da idade eles passaram para o horário da noite. A turma continuou com muitos problemas. [...] nessa turma tinha trigêmeas, essas trigêmeas elas eram... tinham um laudo, né? Todas três tinham um. Elas não conseguiam desenvolver como os outros meninos porque elas tinham pouco conhecimento, a forma de agir do pensamento delas era como de criança pequena. Elas tinham doze anos, elas tinham é...agiam como crianças de cinco, seis anos. O conhecimento delas tava nesse, nesse período da infância. Aí, aí, a gente trabalhou [em Arte] muito mais, no início, a questão da música, né? A maioria tinha dificuldade na leitura e aí era uma dificuldade que vinha, também, por questões de né? De laudo, a maioria tinha laudo, a maioria tinha problemas reconhecidamente através da psicopedagoga que trabalhava com a turma também. E, aí, a gente teve trabalhou uma encenação, mas trabalhou em forma de jogral [...]. Este ano [2017] eu peguei uma turma, também, mais movimentada, mais misturada, com alunos que foram retidos no projeto do Acelera, como também, retidos no quarto ano e com alguns alunos que tinham, têm laudos e tudo mais. Então, é... fazer o quê pra trabalhar Arte? A gente trabalhou no primeiro momento essa, essa inclusão entre eles, essa reunião, essa socialização [...], porque existia, principalmente, no início do ano,

muita resistência um com o outro, principalmente, dos meninos com as meninas. E, é aquela confusão em sala de aula que é muito mista. Então, assim, como é, é diferenciado um do outro, a gente trabalhou nesse primeiro momento essa questão através de alguns jogos. Jogos não de tanta movimentação, porque aí esse ano teve reforma novamente na escola (Renato, entrevista, p. 7-8 grifo nosso)

Uso de drogas, muitos problemas, trigêmeas, laudo, dificuldade na leitura, retidos, fazer o quê para trabalhar Arte? Reforma. Estas palavras foram destacadas da situação descrita por Renato, da classe de quinto ano onde ele ministra aulas. Fora do contexto em que elas estão inseridas, parece que é um ambiente escolar? Infelizmente não é mérito de Renato, como também, não é de Helena, bem como não é de Bernardo e muito menos de Madona. Eles não ganharam e nem perderam um prêmio. É o fiel retrato da realidade de muitas escolas.

“Isto tudo me deixa muito angustiada” (Madona, entrevista, p. 18). Como ensinar Arte em um ambiente tão árido? Elas(es) conseguem fazer com que alguma coisa aconteça, inclusive, por conta deste “algo” que fazem, foram apontadas(os) pelas(os) gestores como tendo uma prática diferenciada. Tentam, a despeito de quaisquer obstáculos, orientar suas alunas e seus alunos para a elaboração de uma percepção estética, a qual, para Duarte Junior, “compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano” (2012, p. 73).

Neste bojo, transita mais um item relacionado às adversidades desafiadas no dia-a-dia, que é a falta de insumos adequados para a realização das atividades. A fala de Madona, já anteriormente escrita, aponta nesta direção, quando relata que suas crianças gostam muito de massa de modelar e não tem. *“(...) eu faço porque a gente não tem massinha de modelar e eles gostam, é uma coisa que eles amam, amam”*.

‘Ai, tia eu não tenho pincel’. “Sim, mas, vamos lá. Você tem uma mão com cinco dedos, você pode usar um? Pode fazer dele um pincel?” ‘Posso tia’. “Então, vamos usar esse seu dedo”. ‘Ah! Eu não faço porque não tenho tal cor’. “Tente misturar aqui e ver que cor vai dar”. Eu trabalhei as cores primárias e secundárias, com eles. Porque não tem tal cor... “Vamos misturar as que a gente tem aqui pra ver no que vai dar”. ‘Ah! Mas, a cor não tem um nome’. “Ah! A gente vai dar um nome pra ela, bota cor Adriel, não foi tu que criaste”. Aí eles ficam se sentindo importantes, vem logo outro: ‘Tia me dá um pouquinho da cor de Adriel’. “Não é a cor de Adriel, da cor que ele criou, da cor que ele misturou”. Então, quer dizer, são essas coisas, essas coisinhas que é... parece bobinha, mas que se você parar pra pensar [pausa] também dão um estalo pra outras coisas na vida deles. Ele pode estar em uma situação limite que ele tem que escolher, ou que alguma coisa acabou, então ele pode fazer outra, criar soluções. [...] então, é isso que eu digo pra eles, não limito a vida deles, por, por motivo nenhum (Helena, entrevista, p. 9).

Embora a falta de material seja algo desencorajador para Helena, como também é para Madona, Bernardo e Renato, elas(es) não se deixam abater e nem permitem que este obstáculo aumente, ainda mais, as dificuldades prementes e venham interferir no desempenho das(os) educandos minando suas potencialidades.

Vai deixar de colar porque não teve cola? Se misturar, em casa, uma massinha com água não vai virar um grude? Aí, eu já vou colocando isso pra eles. Não vou limitar o que eles querem fazer porque não tem o material. Eles fazem troca se alguém na sala tiver cola, dão o jeito deles, eu dou meu jeito e vai sair o resultado do mesmo jeito. Do mesmo jeito? Mas, aí eles ficam contentes. É isso que eu faço com eles o tempo todo em sala de aula (Helena, entrevista, p. 17).

Observei, diante do exposto, que em todo o elenco essa postura positiva, por vezes, adotada, é absolutamente fundamental, do mesmo modo desgastante, para vencer as barreiras compulsórias e assumir atitude de resiliência, “porque o fato é que, a despeito de as coisas ruins e andando na direção contrária, há professores que amam os seus alunos e sentem prazer em ensinar” (ALVES, 2012, p 77).

Como se não bastasse os enfrentamentos cotidianos a despeito de realizar uma prática humanizadora, na perspectiva de Souza (2012), ainda têm que lidar com comentários negativos dos próprios pares que, de igual modo, estão na labuta, tais como,

[...] eu escutei até muita coisa assim quando eu entrei: ‘Ah, isso é alegria de iniciate, isso é boa vontade de quem tá entrando agora. Ei, você é “amigo da escola”, só pode ser’. Sabe? Eu não vejo isso. Eu vejo que eu sou uma [pausa] uma pessoa da escola e que eu quero que o trabalho aconteça. Eu não vou me comparar ao pior, eu vou me comparar ao melhor. [...] não é porque eu estou na prefeitura que vou fazer um trabalho menor do que eu fazia na outra escola que os meninos pagam mil e duzentos reais de mensalidade. Eu faço o trabalho de acordo com o que eu acho que eu sou capaz de fazer, independentemente, de onde eu esteja. É claro, com mais dificuldade sim, mas, ele acontece. Então, assim, os conteúdos acabam sendo repassados dessa forma e as pessoas acabam vendo você desse jeito. [...] acredito eu que, agora, eu ainda tenha mais vontade de fazer do que eu fazia na outra escola porque é na prefeitura. [...] então, consigo fazer muito mais coisas do que eu conseguia antes (Madona, entrevista, p. 9).

E,

[...] quando eu comecei a trabalhar em sala de aula, eu percebia que eram as aulas que a maioria das outras pessoas tinham muita dificuldade e eu ficava pensando porque dificuldade em arte? Porque não fazem nada pra mudar isso? Eu sempre pensei e penso isso até hoje, quando alguém fala: ‘ah! Helena, eu não gosto de trabalhar com arte, de fazer arte’. Eu não entendo porque isso. ‘Porque tanta empolgação sua. Você vai ver, vai passar’ (Helena, entrevista, p. 4).

Outra situação que emergiu das narrativas, cada uma no seu tempo-espço, mas que apareceu desafiante, crucial e bastante emblemática para Madona, Helena, Bernardo e Renato, foi a questão de serem professoras e professores polivalentes. Analisei, a partir das narrações

e com olhar atento para ler, também, o que o corpo falava que, no ato de lembrar, essas professoras e esses professores entraram em contato com suas identidades. Nesta direção, Santos (2013) esclarece que o processo de construção das narrativas está intrinsecamente ligado à construção identitária, posto que, neste tipo de abordagem, a questão da identidade social está sempre presente, uma vez que, ao narrarem suas histórias, estabelecem uma adequação identitária à determinada ordem social. Como podemos ver nos dos excertos a seguir:

[...] o pedagogo acaba que ele faz tudo e, no final, às vezes, ele não faz nada, sabe? É aquele profissional que faz tudo e não faz nada. [...] porque no final de tudo a gente vê que tá tudo incompleto. Se eu trabalho a parte de Música, por exemplo, eu vou só trabalhar a música pronta e cantada, eu não vou trabalhar mais nada. Eu posso trabalhar a letra da música, posso trabalhar o som, eu posso dizer qual é o instrumento, mas, eu não posso trazer um instrumento e tocar para os meninos porque eu não sei tocar um instrumento [angústia]. Eu não posso dar um conhecimento avançado pra eles de notas musicais, porque eu não conheço. Eu não sei se você colocar um dó no violão, eu vou dizer dó, não vou dizer dó, eu vou dizer dó, só se eu chutar o dó e acertar o dó. Então, se eu faço um trabalho em, em Teatro eu posso montar uma “pecinha”, vamos dizer, um ato, posso. Mas, será que eu vou refletir como um professor que conhece refletiria? Um professore especializado? Eu tenho certeza que não (Madona, entrevista, p. 21).

Se eu pudesse ensinar somente arte às crianças, se eu não precisasse ser professor polivalente [pausa longa]. Com certeza eu seria melhor professor do que eu sou hoje sabe? Porque eu ia conseguir me dedicar somente [...] àquilo que eu gosto de fazer, assim, sabe? Não que eu não goste de Língua Portuguesa, gosto, né? Mas, eu acho que a gente tem tantas atribuições no dia-a-dia: de diário de classe, sabe? De Matemática, de Ciências, de História, de Geografia, de, de, de tantas demandas, assim, de al-fa-be-ti-zar, sabe? Que eu não dou conta de tudo isso, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 25).

Nesta premissa, é propício dizer que a escuta das falas - orais e escritas -, muitas vezes, caladas, possibilita a pessoa que narra lembrar e revisitar sua prática docente, neste caso específico, podendo repensá-la de uma forma mais consciente, segundo Fritzen; e Moreira (2011). Uma vez que abre espaço para a presença de um ‘contínuo subjetivo’ frente às reflexões e análises elegidas por cada uma e cada um sobre a ação de ‘lembrar, narrar e escrever sobre si’, como coloca Souza (2004). Posto que, pensar no passado, reviver experiências e reconstruir uma trajetória de vida, baliza a uma reflexão e tomada de consciência tanto na esfera do individual como na esfera do coletivo, Bueno (2002). “O sujeito e os processos de subjetivação alimenta essa renovação da escrita biográfica, que a nosso ver já entrou na era hermenêutica, a da reflexibilidade” (DOSSE, 2015, p. 229). Bernardo diz:

(...)pensando na minha prática para o ensino de Arte... quando eu falei, me emocionei, assim, sabe? [sutilmente, cai uma lágrima] Porque eu queria, eu queria

me dedicar só ao ensino de Arte com crianças, sabe? Mas, aí, tem um outro limite, né? Que eu não sou formado nisso, né? Eu não sou, eu não tenho formação nisso. Eu desenvolvo porque eu tenho afinidade com o tema, eu desenvolvo porque eu tenho uma relação afetiva, emocional, sabe? Eu acho que eu tenho uma alma também de artista. Mesmo eu dizendo que eu não sei bem... que eu não sei recitar poesia; que eu não sei pintar; que eu não sei dançar; eu não sei cantar. Mas, mesmo, mesmo não sabendo essas coisas, assim, é... eu gosto de ver o outro, também, fazendo, sabe? Mas, eu sinto que também em algum momento eu poderia fazer, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 29).

A perspectiva da polivalência, a qual apareceu no conjunto das quatro narrativas, possui pontos convergentes e divergentes, que se distanciam e se aproximam, pois, Madona, Helena, Bernardo e Renato, recapitulam, percebem, sentem, agem e reagem diferentemente, em razão das singularidades, ao mesmo tempo em que são múltiplos por representarem, igualmente, o coletivo. No ponto em que se aproximam, as narrativas trazem as dificuldades de planejamentos de aula, organização do tempo didático e o “*não saber sobre as linguagens artísticas*” (Madona).

Renato aponta que é muito difícil atender a todos os componentes curriculares: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia Educação Física e Arte, essa, com quatro outras linguagens específicas, Artes Visuais, Dança, Música, Teatro. Todavia, como tem formação em teatro – fez curso técnico e atua como ator – fica mais fácil driblar as adversidades, já que, contatou e contata com uma educação estética, uma educação dos sentidos. Contudo, consegue “[...] desenvolver muito mais as questões das artes plásticas. Muito mais do que a encenação [teatro], do que a questão, também, da, da dança. [...] sempre consigo ter muito mais facilidade de desenvolver as artes plásticas, as artes visuais” (Renato, entrevista, p. 14). Chamo atenção para o fato de ele ter formação em teatro e conseguir desenvolver muito mais artes visuais. Abordarei esse aspecto mais à frente.

Bernardo, em virtude de ser impregnado pela cultura popular – por razões já apontadas no texto em face da sua apresentação – subsidia sua prática por este viés; teatro de boneco, cantigas populares, ciranda, coco, entre outros. Entretanto, pelo amor incondicional que tem pela Arte, desabrochado na sua trajetória de vida e percursos formativos, consubstancia o ensino de Arte de forma ampla, abastecendo as(os) alunas(os) com múltiplas vivências, apesar das dificuldades já apontadas, no que concerne a não saber as linguagens artísticas.

Helena se aproxima de Bernardo, no que tange ao amor incondicional pela Arte. Por esse motivo, diz que “*se vira nos trinta*”. Diz que não desanima, antes, é um prazer ensinar e incentivar as crianças para que ‘gostem de Arte’. Para Madona é “*angustiante*”. Conta que realiza muitas atividades, principalmente, ligadas às artes visuais, por ter feito, também, a

graduação em Design de Moda, mas se sente muito desconfortável e que a complicação maior é com o ensino de Música. Ressalto, que a dificuldade com esta modalidade da Arte é ponto convergente entre as(os) docentes e relatada com veemência. Como aparece neste excerto, “*Gente! É uma coisa muito difícil, eu, enquanto pedagoga, não tenho formação nenhuma de música, nenhuma (...). E tá lá no currículo*” (Madona, entrevista, p. 14).

Bernardo e Madona desejam uma professora ou professor especialista para resolver a problemática.

[...] o ensino de Arte, ele é um ensino que atravessa tudo isso... [as quatro linguagens], mas, eu acredito que a arte ela precisa de um lugar específico, não é? Enquanto disciplina, [...] porque eu não me sinto habilitado pra ensinar artes. Eu acho que Artes ela, ela deve ser trabalhada por profissionais que são habilitados pra isso (Bernardo, entrevista, p. 37).

Eu, eu logo no início de carreira eu, eu fui funcionária do SESC, fui professora [...]. Lá, tem essa parte artística forte, mas é feita com outros professores, professores capacitados para... se há uma aula de Música, havia aula de Música, a aula de Música era com um professor de Música – especialista – isso, também, com as outras linguagens. [...] O que a gente usava de artes era, era essa parte mesmo que eu falo que a gente já faz, a coisa da pintura, da modelagem, da pintura, mas, é... Música, a gente tinha um professor de Música. Era uma professora que tocava o piano e vinha com outros, outros instrumentos. As crianças, elas conheciam o som daquele instrumento e sabiam seu nome e as notas musicais. Eu, professora de sala, só fazia acompanhar aquelas crianças naquela aula, sabe? Eles tinham uma professora de Teatro e eles tinham uma professora de Dança. Então, existia [o ensino de Arte] pra ser contemplado no currículo, sim, mas, existiam os especialistas para isso. Então, flui? Claro que flui o trabalho. É claro que flui o trabalho (Madona, entrevista, p. 20).

Até quando... [irritada] os governantes, as pessoas que são, que pensam na Educação, que fazem com que ela aconteça, que contratem esses funcionários, essas pessoas especialistas para isso funcionar. Elas percebam que isso é de, de suma importância. Como é que você vai me pedir que eu, eu dê Música, como? Eu não vou dar aula de Música. E o currículo, e o currículo tá lá contemplando? Não, não tá contemplando (Madona, entrevista, p. 22 grifo nosso).

Helena e Renato não manifestam claramente esta vontade, percebo que fica implícita. A esse respeito, Marques e Brazil (2014) fazem uma reflexão na direção de que não são só as(os) professoras(res) especialistas quando estão ministrando as aulas de Arte que devem se preocupar com elas. Se as(os) docentes estão trabalhando com os conhecimentos da arte, estão trabalhando com as linguagens artísticas, estão avaliando os resultados das crianças segundo as noções de “capricho”, “bonito”, “muito bom”, “criativo” – que em certa medida são conceitos recorrentes ao campo da estética e aos domínios da arte –, necessitam levar isso em consideração. Porque

ao professor de Arte cabe discutir, problematizar, oferecer possibilidades, introduzir conhecimentos e estimular a reflexão sobre os repertórios e as noções estéticas que

os estudantes trazem. No entanto, a formação desses conceitos e repertórios antecede, em muito, a presença do professor especialista de Arte e, na maioria dos casos, suplanta inclusive a presença da escola. Se deixarmos somente ao professor especialista de Artes esse papel, dificilmente a arte terá o reconhecimento e a importância que necessita na formação dos estudantes e todo o seu potencial transformador estará em risco (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 164-165).

Aqui, ratifico, a partir das análises das narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato, que este elenco deseja muito conhecer arte e qualificar a sua prática a despeito de todo dissabor. Para tanto, cada uma e cada um a seu modo vai se “*virando nos trinta*”, como disse Helena.

Os atores desta pesquisa trazem “*mais dificuldades, mas, por uma questão já de gênero. A maioria dos professores chegam na escola... um homem, nas séries iniciais? Ou quinto ano ou quarto ano, né? [...] não vi muita diferença do público para o privado, nesse sentido, não*”. (Renato, entrevista, p. 8). Ele continua:

o ano passado eu tive uma aluna que no início do ano ela chorava, chorava, chorava o tempo todo, né? E, aí, a gente vai é... conversar e ela diz: ‘o senhor passa muita atividade’, e não sei o que. [...] eu já comecei a ver... em um primeiro momento, ela se afastou da turma. Aí, eu fiz não tudo bem vai pra turma da professora que é psicopedagoga à tarde, pode ser que ela se dê melhor, né? [...] era a primeira vez que ela tava estudando com um professor homem. Então, a cobrança vinha diferenciada porque eles acham, no primeiro momento, que há menos afetividade, né? Porque com a maneira de falar – acho que a voz mais grossa, mais impositiva – eles acham que a coisa vai ser mais cobrada. E, aí, ela percebeu dessa forma. [...] ela foi pra sala da professora da tarde, no outro dia ela pediu pra voltar [riso] pra sala e aí ela voltou e no final do ano ela conseguiu produzir muito mais porque eu fiz, eu consegui perceber isso, essa problemática nela e consegui trabalhar com ela a questão [...]. “Bom, não precisa você se agoniar, a atividade é muita porque você tá numa série a mais, você tá numa unidade a mais. Então, assim, eu tenho que cobrar mais de você, porque você é, não tá mais no caminho da alfabetização, você passou do período de alfabetização, agora você tá – esse ano ela está no quinto – então, você tem que compreender que aí a cobrança é maior, mas, aí, isso não vai impedir de você tirar, é... ter bons resultados [...]. Ela foi e começou a perceber que aquela forma de, de trabalhar com mais atividade, com mais cobrança, não, não impedia dela tá interagindo comigo, dela tá chegando até mim, dela... [pausa] porque eu era um homem, não era uma mulher, não era uma professora. Eles têm uma dificuldade enorme até agora, no final do ano, ainda chamam tia, de vez em quando: ‘tia! Aí, eita, não é tia não, tio! Desculpa’ (Bernardo, entrevista, p. 34-35).

Do menino “trans” que tá aparecendo na televisão e a criança chega pra o professor e pergunta: ‘o que é que o senhor acha disso? O que é que o senhor acha?’ E, é um tema extremamente conflituoso, o tema da, da, dessa questão da sexualidade, né? Trabalhar dentro de sala de aula, principalmente, na condição que eu tô, de homem, não é? Trabalhando com criança, aí já tem todo um preconceito velado por trás disso tudo. Porque, como assim? Um homem, trabalhando com criança, né? Tem todo um preconceito histórico, ou vai ser pedófilo ou então é homossexual, veado, como eles chamam, né? [pausa] E, aí, há, há, há um, um, um limite é... na minha relação com as crianças. Assim, que eu não consigo me doar do mesmo jeito que as minhas colegas que conseguem, no sentido dos afetos mais

afagados, sabe? Dos, dos abraços mais calorosos. Eu consigo fazer isso é, mas, é, é, eu tento de alguma maneira colocar limite nisso, sabe? A princípio, para me preservar. É... e tem temas que eu queria muito trabalhar dentro de sala de aula como, por exemplo, outros núcleos familiares, né? Famílias, famílias formadas por outras, outras conjunturas, né? É de dois pais ou duas mães, né? No máximo, talvez, o que eu consigo falar é isso daí, né? Mas, entrar no mérito de falar sobre essas questões de transexualidade, como a criança me desafiou essa semana ou de, de, de homossexualidade, eu não consigo, eu... primeiro porque a gente tá dentro de uma comunidade que é assim, é as pessoas são... as pessoas não gostam de “veado”, as pessoas querem ir pra agressão e, depois, vem a questão da, do peso da, da religião, não é? Da religião evangélica, né? Então, tem o tradicionalismo da religião que é errado (Bernardo, entrevista, p. 18).

[...] eu não tenho nenhum é – não gosto de falar esse termo porque é pejorativo – eu não tenho transtorno de identidade de gênero. Eu gosto de ser homem. Eu gosto de ser homossexual, não é? Eu, eu, eu não tenho problema, também, de dizer que sou “veado”, “boiola”, “bicha”, não tenho nenhum problema com isso, assim, isso, isso não me atinge, porque isso é uma coisa que eu tenho muito bem resolvido em mim, sabe? E se algum aluno um dia vier me questionar isso, não tenho também nenhum problema de falar; ou algum pai; colega de trabalho, não tenho nenhum problema. Inclusive, a minha vida é bem tranquila em relação a isso (Bernardo, entrevista, p. 30).

Neste ponto, das narrativas de Renato e Bernardo, automaticamente lembrei do filme *A caça*. Percebi, realmente, que os receios deles não são infundados. No filme, Lucas trabalha em uma creche, na qual é respeitado e adorado pelas crianças e pelos seus pares, até que sofre uma falsa acusação de abuso sexual por Klara, de 5 anos, filha, inclusive, do seu melhor amigo – na conversa que a criança tem com a diretora da creche, não há no relato dela, nenhuma conotação sexual, muito menos, o psicólogo que conduz a entrevista de forma equivocada – e que desencadeia o ódio da comunidade onde ele vive, desmoronando sua vida, sem que ele consiga se defender.

“Um homem trabalhando com criança, né? Tem todo um preconceito histórico” (Bernardo). Tem sim um preconceito histórico. Nas creches, pré-escolas e primeiros anos do Ensino Fundamental, a docência é um universo predominantemente feminino. Isso faz parte da cultura hegemônica do machismo, profissões “superiores” para eles, profissões “inferiores” para elas – que a passos muito lentos está mudando. Características, tais como, “cuidado”, “atenção”, “paciência”, “sensibilidade”, segundo Cunha (2017), relacionadas à docência são associadas ao feminino. Entretanto, conforme aumenta o nível da escolaridade – não precisa cuidados – a porcentagem vai crescendo em benefício do homem.

O fato de não possuir determinadas características consideradas femininas para exercer a docência coloca o professor homem numa situação de maior controle e vigilância por parte de seus pares sobre sua competência e comportamento, evidenciando o preconceito existente sobre a docência masculina e o estigma de gênero nas profissões. (...). Precisam mostrar que além de serem bons professores são confiáveis (CUNHA, 2017, 10).

A afetividade, tão necessária em uma sala de aula, tão importante para uma aula de Arte, passa, muitas vezes, ou, na maioria das vezes, pelas premissas narradas por Bernardo e Renato, principalmente, no tocante à docência masculina. Penso, com uma visão “romântica”, que bastava o exercício da alteridade e o respeito incondicional ao ser humano.

Do mesmo modo, as(os) narradoras(es) contam, que ao trabalhar com a linguagem da dança, vêm enfrentando uma barreira enorme com as alunas e os alunos por questões relativas à religião, nomeadamente evangélica, que tem invadido os espaços públicos com sérios riscos à “saúde” das escolas e da democracia, já tão frágil, nestes tempos

Agora, nesse momento, depois que eu vim para a escola pública, a questão da dança é muito mais a dificuldade mesmo dos meninos, é... a maioria deles, é... tem uma questão religiosa por trás e aí, eles não querem, não permitem. [...] ‘ah, mas, tal pessoa não pode dançar muito porque na religião dela não pode’. “Então, como é que a gente vai fazer? Vamos criar um movimento, mas não precisa ser rebolado, né? Rebolado é tal estilo de dança, mas, vamos ver outro [...]”. Então, essa questão mesmo de fazer eles pensarem, de fazer eles saírem de alguns entraves... a gente não pode fazer isso, mas pode fazer aquilo (Renato, entrevista, p. 14).

A lista de dificuldades não para por aí. Nesta lógica, elas(es) narram que aparecem, ao longo do ano letivo, as solicitações vindas da Secretaria de Educação, que atravessam de forma vertical os planejamentos, como: “*professor, o senhor tá ciente que tal data [...] tem esse projeto para atender?*” (Renato, entrevista, p. 29). Mesmo constando na Política de Ensino, as Matrizes Curriculares, com os direitos de aprendizagem, objetivos e conteúdos, Recife (2014), outros projetos são introduzidos durante o ano letivo. Por exemplo,

[...] esse ano [2017] teve dois projetos e esses projetos são exatamente voltados para trabalhar, especificamente, Matemática e Português. Aí, a gente... [pausa] claro que na geometria tem um momento que você tem mais facilidade de você trabalhar as formas geométricas quando você usa a, as artes. [...] pode ser que eu não consiga estar saindo dessa dificuldade, também, por uma questão é... política, né? De, de imposição. Que [...] vem de uma Secretaria que pensa o Português e a Matemática como principal e coloca isso pra gente, coloca programações pra gente, na qual, a gente tem que atender esses conteúdos, tem que atender. E, aí pra gente tá se desviando desse caminho e... conseguindo... (Renato, entrevista, p. 21).

Tudo isto decorre para um funcionamento, muitas vezes “autômato”, segundo Madona, ou seja, atender estas solicitações “*me deixa muito técnico*” (Renato). Quando ele diz que está muito técnico é, principalmente, para

Atender às demandas de datas, de eventos que a Rede traz. De um percentual que os alunos têm que atingir, né? A questão, a tal da questão da, do, do que a prefeitura tem que atingir, do que as escolas municipais têm que atingir, do que os alunos têm, enquanto notas, a atingir. E, aí, quando eu digo que eu estive muito, momento muito técnico, foi dentro dessa estrutura que você tem que atender datas, que você tem que atender resultados, resultados quantitativos e não, na verdade, resultados qualitativos. Então, assim, você, às vezes, tem uma produção muito boa dos alunos

[...] e isso não é valorizado dentro da Rede, isso não é... é divulgado dentro da Rede, você precisa pedir, ou então você precisa, enquanto professor, tomar uma iniciativa com os meninos para que isso seja divulgado dentro da própria escola que você trabalha. Então, assim, claro que há uma resistência porque a gente sabe que enquanto professor, o, o principal, que a gente tem que se preocupar é com a nossa sala de aula, com o aprendizado do aluno. Isso aí é mais uma coisa que tem que vir da coordenação pra gente. Então, é... a gente deixa muito para que a coordenação traga até a gente, essa, essas questões, mas é sempre, é sempre cobrado, é sempre cobrado (Renato, entrevista, p. 30).

Em contrapartida, além da cobrança pela implementação dos projetos, há outro “incômodo” (Madona), o qual prejudica, ainda mais, a prática em Arte, que “é deixar os outros projetos que têm tido resultados tão bons quanto, sem visibilidade. Isso é muito ruim, principalmente, para as crianças” (Bernardo, entrevista, p. 31).

[...] eu tenho dificuldade com isso, dessa desvalorização do que os meninos é... produzem, da desvalorização dentro da própria estrutura da escola, como também, dentro da Rede. [...] você ver trabalhos contemplados dentro da Rede pra uma divulgação. Vou dar um exemplo muito prático: você vê que, nesses últimos anos, como a Rede está muito voltada pra, pra ver a questão da informática, da divulgação do que eles tem investido de informática, então, a maioria dos projetos que têm sido valorizados são os projetos audiovisuais, são os projetos de robótica. E, aí, as outras produções que os alunos fazem, isso está sendo esquecido. Porque aí, você vê o quanto é, é, é motivador durante um tempo, mas, é também cruel. Por exemplo, você chegar dentro de um sistema que em um momento tá privilegiando trabalhos [...] voltados para o aproveitamento de materiais, né? De, de materiais... de, de reciclados. Aí, todo trabalho que você faz com reciclado é valorizado, dentro de um ano, dentro de um período, depois aquilo tudo que você quer continuar, se você quiser continuar aquela história... [pausa] você pode até continuar, mas, aí vai ser um investimento seu enquanto professor, aquilo não vai ter mais o apoio ou então, você tem que modificar pra encaixar aquilo dentro do que a estrutura da prefeitura tá querendo, que, atualmente, é a questão da robótica (Renato, entrevista, p. 26).

Além do desconforto, em virtude da cobrança da realização de projetos vindos na “direção oposta, na maioria das vezes”, fala de Helena, existe o desalento e inquietação com relação ao Diário de Classe online.

[...] o Diário on-line, ele é um instrumento que vem pronto da prefeitura e a gente tem acesso a ele. É..., e a gente tem que fazer. É como o antigo Diário de papel, né? Que a gente colocava o planejamento, o registro da aula e a frequência das crianças. Então, é quando a gente vai fazer esse registro de aula, a gente marca, né? E, quando a gente marca, muitas coisas que a gente marca lá, a gente marca por marcar. Porque não tem tudo que a gente faz. Às vezes, a gente tá trabalhando um conteúdo que está no livro, está na programação, mas não está no Diário on-line, mas que é importantíssimo de ser contemplado, e eu não tenho como registrar isso. E aí quando você vai marcar, por exemplo, um trabalho que você fez de artes plásticas e não tem lá, então, você vai marcar alguma coisa que esteja mais próximo e coloca lá. Tanto que isso é uma grande reclamação dos professores, é de você ficar preso aqueles conteúdos que acabam não sendo sempre o que você trabalha. Então, até material, questão de material, tem material que a gente usa que não tá lá, eu vou marca o quê? Muita gente, quando não tem, marca Livro didático porque não tem o material [...] só que eu nem tenho Livro Didático, que nem tem pra artes, né? Então é bem, é bem difícil nesse sentido. E, aí, a parte de Arte vem

contemplando Música, Dança, Artes Plásticas, Teatro, né? E aí é bem difícil pra você ser esse profissional que canta, que toca, que interpreta e que ainda faz um trabalho de artes plásticas magnífico, falando sobre Recife (Madona, entrevista, p. 15-16).

[O registro] no Diário on-line é uma coisa muito confusa porque, por exemplo, para o eixo de Arte, na Política de Ensino da Rede [...], pelo menos para os Anos Iniciais, ele ainda tá muito tumultuado, ele não tá organizado porque a gente tem no primeiro ano que trabalhar o bumba-meu-boi o ano inteiro; no segundo ano tem que trabalhar a linguagem da capoeira o ano inteiro; no terceiro ano que tem que trabalhar... é uma outra linguagem [pausa] que é dança, o ano inteiro, sabe? Então, assim, [...] é como se o ano inteiro você tivesse que trabalhar só aquela linguagem, sabe? Eu não sigo isso daí. Eu registro lá dizendo que trabalhei determinada coisa, mas, a minha prática é de trabalhar com música, com cinema, com artes plásticas, com contação de história, com literatura de cordel. [...] isso é tranquilo pra mim porque eu faço [...] além daquilo dali, mas eu acho que, por exemplo, alguém que já não tem nenhuma identidade com a área de artes, vai se limitar a apenas registrar o conteúdo, né? E a colocar um bumba-meu-boi para os meninos pintarem, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 39-40 grifo nosso).

Percebi que há um vácuo, uma lacuna gigantesca entre essa ferramenta de registros – Diário on-line –, a Matriz Curricular (ANEXO B) e o que é, realmente, realizado na prática em sala de aula. No geral, para todas as disciplinas, no particular, para o componente curricular Arte. Uma vez que as(os) docentes não conseguem contemplar a vasta gama de conteúdos e componentes constitutivos da arte, os quais, “através da (inter)ação” formalizaram-se as

Matrizes Curriculares, por meio dos Direitos de Aprendizagem, Objetivos e Conteúdos, visando à formação do(a) estudante, ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Os conteúdos e temáticas, elencados contemplam uma diversidade possível de contextos, culturas, sociedades, estéticas, localidades e/ou tempos históricos, de acordo com as faixas etárias próprias dos Anos Iniciais e Anos Finais (RECIFE, 2015, p. 81-82).

Porque, ou eles realizam algo que não está no Diário on-line para ser contemplado, e ficam sem opção para preencher, conforme as narrações de Madona e Bernardo, ou existem muito mais coisa a serem contempladas que não estão sendo feitas. Isto só pode ser desgastante.

Madona, por exemplo, pede assim: “por favor, mais espaço que contemple as Artes Visuais no Diário on-line” (p. 15). Ela deseja que haja um elo – currículo, prática docente, diário on-line – que seja alinhado e, com isso, possa contemplar o que realmente é feito no chão da escola.

[...] o currículo vem com essa proposta de, de Arte. [...] como a Arte... ela é dividida em Música, Dança, Teatro e essa parte de Artes Visuais, pra contemplar tudo.... [pausa] é, são três conteúdos de um, três conteúdos de outro, quatro conteúdos de outro, cinco conteúdos de outro. E que na verdade o trabalho que você

faz, enquanto pedagogo, é Artes Visuais. Eu não tenho a formação em Música [pausa longa]. Por exemplo, no Diário on-line esse trabalho de Artes Visuais é bem pequeno. Tem espaço pra Música e pra Artes Visuais é muito pouco. Isto me adocece (Madona, entrevista, p.16 grifo nosso).

O incômodo de Madona é bastante evidente. Implícito, fica o desejo de não precisar constar no Diário on-line espaços para Música, Dança e Teatro, já que não são contemplados, efetivamente, na prática. E, portanto, ela não precisa sentir-se mal. Por um lado, este anseio resolveria a dificuldade dela e/ou de outrem (maior identificação em trabalhar só com as artes visuais), mas por outro, deixaria de fora uma gama enorme de conteúdos ligados às outras linguagens artísticas.

Este querer encontra respaldo nas palavras de Souza (2012). Para ele, há um paradoxo da modernidade traduzido no amplo e intenso progresso tecnológico, mas sem o correspondente crescimento humano de todas as pessoas e em todos os recantos da pós-modernidade/mundo. O cerne da questão para a sociedade contemporânea é garantir a humanização de todo o processo de crescimento da tecnologia.

O diário de classe on-line é apenas uma ferramenta de tecnologia da informação, utilizada para os diversos registros inerentes ao ensino e aprendizagem, tais como: grade de horários, frequência, planejamentos, sequências didáticas, avaliação-nota, parecer descritivo, entre outros. Neste propósito, gerencia toda a rede municipal de educação e desde a sua implantação “*apresenta dificuldades*” (Renato), que vão desde o acesso via internet aos apresentados acima. Os problemas se instauram em um âmbito maior, para além do portal de acesso. Suscita vários questionamentos, por exemplo, como pode constar nele um conteúdo que a professora e o professor dizem não saber ensinar? Parece estar oculto, vire-se.

“*Isto me adocece*”. Encontro nesta frase dita por Madona, ecos em Gaulejac (2007), no seu livro *Gestão como doença social*. Suscito-o aqui, resguardando as devidas proporções para o estudo em curso. No livro, ele traz uma reflexão sobre a relação saúde e condições de trabalho, bem como os meandros de dominação do atual modelo de gestão proposto pelo capitalismo financeiro. A gestão é um sistema de organização de poder, e que é preciso compreender “os fundamentos e as características desse poder que evolui consideravelmente no tempo” (GAULEJAC, 2007, p. 36).

Não é um poder do tipo autoritário e nem hierárquico, é um estímulo ao investimento desenfreado de si no trabalho, para satisfações próprias. Hoje em dia tudo é gerenciado, inclusive, o gerenciamento saiu da esfera do social para o particular e vice-versa. Todavia, o adoecimento se instaura, visto que os índices e os indicadores meritocráticos – tão presentes

atualmente na Educação – classifica o ser humano em valor equivalente a números, à matéria-prima a artefatos.

Incute uma (des)igualdade, com as mesmas oportunidades de direitos e as mesmas chances, incitando o progresso de próprio eu, parece gerar autonomia com gerenciamento e realização de si mesmo. Porém, é uma “autonomia controlada” (GAULEJAC, 2007, p. 92), pois os critérios de excelência, aos quais se submete, não são estabelecidos por ele. Opera na desqualificação da humanização, o lucro suplanta a vida humana, por isso o adoecimento, uma vez que não visa o bem comum. Isso nos situa na direção oposta à construção da humanização da vida e de todos os seres humanos, como saliente Souza (2012).

4.2.2 Como eles fazem o ensino de Arte

O dia destinado para acontecer a aula de Arte é disparado a sexta-feira. Aliás, já faz parte do inconsciente coletivo, a aula de Arte acontecer na última aula da sexta-feira. Este detalhe demonstra que não é algo que se dê tanta importância? É diversão, uma vez que o fim de semana se aproxima? Seguem dois excertos das falas de Helena, Renato e Bernardo, respectivamente:

[...] eu coloquei na sexta-feira, porque aí passa a semana trabalhando noutros conteúdos e na sexta-feira a gente extravasa. É a sexta-feira. A sexta-feira fica a disciplina, a disciplina mesmo, o que pede, na sexta, mesmo, na sexta. Então, a gente segue um roteiro que vem com diversos artistas e que a gente tem que fazer releitura disso aí (Helena, entrevista, p. 2 grifo nosso)

Esse ano, especificamente, não. Não tenho um dia... Porque, porque esse ano entraram na Rede é... dois projetos [...] e, aí, esses dois projetos eles interferiram, um pouco, nessa escolha de mais um dia, de ter um dia específico para trabalhar com artes. O ano passado, com a turma do ano passado, eu tinha. Tinha um dia, tanto para a turma da tarde como pela manhã, tínhamos um dia porque como sempre é, era a preferência era pela sexta-feira (Renato, entrevista, p. 17 grifo nosso).

[...] não há um lugar específico nas minhas, na minha rotina que eu digo mesmo assim: “esse dia daqui, vai ser o dia de artes, não tem. Não tem um dia específico. Tem programado lá, na quinta-feira, tem um horário reservado que é pra gente fazer isso, não sei o que e quando vai mexer em artes plásticas, sabe? Quando a gente vai fazer alguma coisa com tinta, com barro, com alguma coisa nesse sentido. Mas, assim, eu acho que a arte é algo que atravessa toda minha prática da segunda à sexta-feira, sabe? O dia do cinema que eu por um acaso coloquei pra sexta-feira pode ser em qualquer outro dia da semana, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 14 grifo nosso).

Os trechos, acima, denotam que o ensino de Arte está intimamente ligado às produções com artes visuais. Mesmo realizando outras propostas com as outras linguagens, ao pensar em arte, a ligação é automática. Observe. Então, não tem um dia específico para Arte, mas, quando vai “*mexer com artes plásticas*”, tem. E, o “*cinema*” (pertence à modalidade artes visuais e/ou artes audiovisuais) é na “*sexta-feira*”. “*E a arte, ela não entra na, na minha trajetória como aula, assim, da sexta-feira, na última aula, ela não entra, ela está*” (Bernardo, entrevista, p. 25).

Tem assim, tem esse momento reservado, mas, ele não é engessado, ele acontece, ele tá, diluído, assim, como tá diluído em todas as outras disciplinas, sabe? Eu acho que é mais um, um, uma coisa assim mais pra questão de registro. Eu, eu não me preocupo muito é, nessa questão de quando vai acontecer. Acontece, eu tenho o planejamento, não é? Mas, mas ele vai acontecendo na medida que a turma vai acompanhando também, sabe? [...] É, geralmente tem o dia da quinta-feira, que ou a gente faz uma brincadeira, uma atividade recreativa dentro da sala mesmo – que aqui o espaço é muito limitado – ou as crianças pedem pra desenhar, pra pintar uma história de um livro que a gente contou durante a semana, ou, ou a gente faz alguma atividade, uma atividade de artes plásticas, ultimamente eu não tenho feito tanto como antes, mas, eu preciso voltar a fazer isso. [...] porque por mim eu fazia toda semana, mas, pelo menos no mês a gente faz uma coisa na quinta-feira, de recorte, de colagem. É, isso, assim, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 29 grifo nosso).

A hegemonia que ocupa as artes visuais se deve a vários fatores. Um deles, talvez, o mais expressivo, remete à própria história da obrigatoriedade do ensino de Arte na escola, já apontado no referencial teórico. Identifiquei, também, que como as escolas não oferecem espaços para trabalhar as questões do corpo inerentes à prática do Teatro e da Dança, que a linguagem da Música, elas(es) relatam que acham a mais difícil, Artes Visuais torna-se soberana. Diante de dificuldades, recorre-se para o trabalho com Artes Visuais.

[...] eu acredito que o professor da Rede Municipal..., ele acaba caindo na parte de artes visuais, essa parte mesmo de pintura, de colagem, de de modelagem. Isso, para os que tem um pouco de, de, de [pausa] como é que eu posso dizer? De habilidade, sabe? E os que não tem? Que são vários, que dizem: ‘oh, eu não tenho habilidade nenhuma, nenhuma (Madona, entrevista, p. 17)

[...] trabalho Arte começando a trabalhar, primeiro, a questão mesmo da arte, de como eles percebiam a arte, de como eles trabalhavam os traços. [...] segundo, a questão mesmo que é bem questionável, né? Da arte, o uso da figura pronta. Mas, aí, pra perceber como é que eles trabalhavam os traços; perceber como é que eles, é... conseguiam tá trabalhando as cores, com que frequência eles usavam mais é determinado tipo de cor, pra daí passar pra um desenho mais livres, com outros materiais diferenciados. [...] depois, a gente começou com artes plásticas, trabalhando muito a criatividade com materiais diferenciados. Materiais que eles tinham; sucatas; materiais que a escola dispunha, como: tinta guache, areia, que a escola tem um pátio; com folhas; com material de, da natureza. E, aí, depois a gente começou a trabalhar, realmente, voltou a trabalhar com o lápis de cor, depois com

a questão da tinta mesmo e do pincel convencional e, a partir daí a gente começou a trabalhar a identificação de alguns artistas (Renato, entrevista, p. 6).

[...] mas, eu consigo desenvolver bem mais quando tem um recurso [...] na escola pública as artes visuais fica muito dentro das imagens de revistas, de jornal, de livros, hum... a gente não consegue, ainda, fazer com tanta frequência, de ver imagens, né? De, de ver (pausa) é... vídeos de curtas. A gente tem essa dificuldade na escola pública. A gente não tem um material, não tem uma sala – com a reforma, a sala de vídeo e a sala de computadores foram desativadas – não temos um som legal. É, e aí, tem dificuldade pra essa questão da, da, dos vídeos, das imagens. A gente (pausa) é... a gente consegue trabalhar muito mais uma encenação, uma questão de artes plásticas, uma questão da contação de história, né? Do que, realmente, o teatro [...] ou apenas a, a dança, ou a música, a gente trabalha muito mais esse ano agora [2017], pelo menos, a questão do, do jogral, da leitura, né? (Renato, entrevista, p. 14 grifo nosso).

O ensino de Música, de Dança, de Teatro é fator contribuinte na formação do cidadão, e desvalorizar os conhecimentos construídos ao se trabalhar estas linguagens é negligenciar a arte como bem cultural. Strazzacappa e Morandi ratificam a minha análise em relação à supremacia do ensino das Artes Visuais em detrimento das outras linguagens artísticas, há muito tempo, ao dizerem que

o grande problema enfrentado pela dança e pelas outras linguagens consiste na predominância ainda do ensino das artes visuais. O paradigma do ensino de Arte vinculado às Artes Visuais vem se mantendo a bastante tempo no ensino e o próprio termo “arte” vincula-se frequentemente ao universo do desenho, da pintura, da escultura, etc (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2011, p. 78).

Encontrei correspondência à citação no relato de Madona. Para ela, o desenho tem que acontecer. Ela elege o ensino de Artes Visuais e, dentro dele, o desenho, conseqüentemente a pintura deste. Colorir é fundamental.

E, assim, e [pausa] hoje na minha prática, eu tento fazer com que todas as, as atividades que a gente faça tenha alguma coisa voltada pra pelo menos um desenho. Então, eu cobro isso deles. Assim, uma organização de, de, de fazer um, um desenho. Mas, que ele faça, use todo o espaço da folha que não, não deixe só um pedaço. [...] então, usar esse espaço e dar esse colorido (Madona, entrevista, p. 2).

Há investimento e valorização no feitiço de um produto que possa ir para casa. E, segundo Madona, justifica-se porque, como as famílias das crianças, na sua maioria, são ausentes da comunidade escolar, por várias razões, impossibilitando de acompanharem de perto os processos vivenciados por elas no cotidiano das aulas, a produção, com um produto final, “palpável”, toma uma dimensão “imprescindível. Então, eu faço com eles, assim..., os meus alunos toda semana, quiçá todo dia, saem com alguma coisa na mão: um fantoche que

a gente produziu, um teatro de vareta. Então eles sempre saem com alguma coisa, uma máscara, um chapéu, uma bandeira, sabe?” (Madona, entrevista, p. 8). Coaduna Renato:

É muito atrativo levar um produto pra casa, principalmente, assim, porque a ausência dos pais é gritante, né? A maioria das vezes eles aparecem muito mais porque o aluno tá dando problemas de comportamento, e quando a gente pede para eles virem, por causa de algum comportamento, de alguma notificação de comportamento, aí, é que eles aparecem. O percentual de presença de pais nos dias do plantão [pedagógico] é muito pouco, muito pouco. E, de, no começo do ano até que consegue ter um percentual bom, depois, vai diminuindo. Quando eles percebem que, que os meninos estão produzindo, e que essa produção, tipo jornal é chegada até eles, eles veem os meninos trazendo produção, como a gente produziu maquetes esse ano [...] eles já produziram maquetes o ano passado, também, mas esse ano, mais. Aí, gente, eles veem os filhos trazendo pra casa, é muito bom (Renato, entrevista, p. 33).

Atento para o seguinte, no processo de ensino e aprendizagem de Arte, o produto “palpável” (Madona) pode ser resultado de várias situações de aprendizagens, por exemplo: a construção de bonecos para o teatro, então, terminou a atividade, a criança fica com o produto. Não dá para ser só porque “*é muito atrativo levar um produto pra casa*” (Renato).

Ensino de Música

Eu não tenho a formação em Música. Não tem como eu dar uma aula de música, como eu vou dar uma aula de música? Se eu mal sei o que é uma partitura. Vai ser Dó, Ré, Mi, o tempo inteiro? Qual é o sentido disso? É um contemplar sem praticar. Contemplou no Diário, mas na sala de aula nem contemplou, nem praticou, né. E aí a gente vai marcando aqui oh, vai marcando aqui oh, o meu mesmo nunca foi marcado música, só a parte que você explora cantigas de roda que tem é, explorar cantigas de roda e outras coisas, e aí eu exploro porque tô sempre cantando, eles têm um, um momento de relaxamento, eu faço meditação com eles. Então existe esse trabalho. Eu tô sempre trabalhando, se eu tô trabalhando um padrão silábico “x”, e eu percebo que naquele, naquela cantiga, eu trabalho muito aquele, aquele padrão silábico, eu vou trabalhar aquela música pra chegar naquele padrão silábico, entende? (Madona, entrevista, p. 16)

Bernardo encontra muitos obstáculos para a realização da sua prática, principalmente, no tocante à Arte, mas não paralisa diante dos percalços e, enquanto Helena “*se vira nos trinta*”, Madona usa os seus “*conhecimentos de Moda*” e Renato o que sabe muito, que é “*fazer Teatro*”, porque ele é “*ator*”, ele traz para o interior da sua sala de aula tudo que ele sabe, e é muita coisa. Na entrevista, se eu fechasse os olhos, podia imaginar que ele tinha para lá de uns oitenta anos, diante de tudo que já viveu. É uma sede de querer “[...] saber bem mais que os [seus] meus vinte e poucos anos” (Fábio Junior).

Apresento, agora, o que ele contou (cheio de orgulho) sobre como trabalhou com Música. No primeiro exemplo, ele narra como trabalhou Música e padrão silábico, a letra M e

usou o Coco, mas não se limitou a ouvir e cantar a música. Com as crianças pesquisou sobre o autor e o gênero Coco. No segundo exemplo, apresentou para as alunas e os alunos música clássica.

Essa semana mesmo [28/8/2017 à 01/9/2017] a gente tava trabalhando a questão do M, antes do P e do B e eu peguei aquele coco do Jacinto Silva, “O coco do M”: [cantando] “Mané Mandou Maria, Matheu. Murilo mandou o meu martelo e meia má [...] quem fizer outro coco com M, eu amarro e mando matar”. As palavras com M, né? E, aí eu não sei cantar, mas, aí a gente bota a música e canta (Bernardo, entrevista, p. 12).

[...] um dia desses trabalhei o André Rieu com as crianças, as crianças da tarde e fui apresentar o gênero ópera, né? André Rieu é aquele que trabalha ópera de uma maneira super lúdica né? E, a música clássica de uma maneira geral. “[...] E, então, eu vou apresentar pra vocês agora” – essa foi a minha fala no início da aula – “Vou apresentar pra vocês, agora, um estilo de música que é diferente daqueles que a gente tá acostumado ouvir, que não é brega, que não é o batidão, que não é a pancadinha, não é? Mas, que é um estilo de música que muitos de vocês já deve ter, assim, ouvido. Uma valsa, por exemplo, quando a gente começa a dizer assim: [cantando no ritmo da valsa] nam, nam, nam nam nam nam nam nam, nam, nam, nam nam nam nam nam nam, quem me acompanha?” E, aí, meio que balbuciando, eles acompanham, né? Vão acompanhando. Agora, eu vou apresentar uma pessoa pra vocês que é conhecida mundialmente que faz isso também com música clássica, com ópera, né? [...] o nome dele é André Rieu ele é um francês que mora na Espanha, e é um maestro super conhecido no mundo todo”. Depois que eu apresento o vídeo todinho para as crianças elas ficam encantadas e pedem pra dançar valsa, também, no final. Que acharam lindo a bonequinha cantando. É..., no final de tudo tem uma criança [...] que diz mesmo assim: ‘tio, como o senhor disse que esse daí é um artista, é um maestro conhecido mundialmente, então eu não conheço ele, como é que ele é conhecido mundialmente?’ Aí, é que tá. Qual é a sacada que o professor vai dizer, né? Como é que a gente ajuda essa criança a fugir da ignorância, não é? [...] O mundo pra ela é só aquilo que lhe cerca. “Mesmo que a gente não conheça, a pessoa não vai deixar de ser conhecida? [...] Pra essas pessoas existirem precisa a gente conhecer elas?” ‘Não tio’. “Num existe gente morando no Japão?” ‘Existe’. “Pra elas existirem lá, viverem lá no Japão, precisa a gente conhecer elas daqui?” ‘Não, precisa não’. “Então, do mesmo jeito são os artistas, não é porque a gente não conhece que eles vão deixar de ser importante, vão deixar de ser famosos, vão deixar..., né? De fazer arte, né? É porque a gente não conhece, ainda, e você não conhecia ele ainda, mas, agora, você conhece. E, agora, você já conhece um maestro internacionalmente, reconhecido”. ‘Ah! Agora sim, agora eu conheço ele’ [risos]. É, isso, assim, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 27-28).

Eu quase consegui ouvir as crianças agradecendo. Não é possível pensar na música desvinculada do ser humano, e ela só pode ser entendida como tal em seu diálogo com o homem e a sociedade, (TAVARES, 2008).

[...] O que diferencia a música, a literatura e as demais artes da ciência é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais. Em ciência esse elemento caminha, de certa forma, no fundo, em vez de no primeiro plano de atenção. Nas artes, essa teia de sentimentos torna-se o foco principal (SWANWICK, 2003, p. 36)

A educação musical, de suma importância e valor, carece de aprofundamento e reflexão. E, se esse valor é “consenso” entre músicos, precisa ser em outros segmentos da sociedade, portanto a discussão a esse respeito transcende o espaço da arte (FONTERRADA, 2008). A questão do acesso ao “produzir”, “ler” e “contextualizar” (BARBOSA, 2010), ou “ver”, “ouvir” e “experimentar”, como lhe sugeriu um determinado professor de Música, ultrapassa o lazer e o entretenimento.

Ensino de Teatro

Madona narra e demonstra uma mistura de raiva e angústia.

Então, me diga, como é que eu vou trabalhar teatro, como eu vou trabalhar teatro com a criança, sabe? Se nem eu tenho ideia de como iniciar um, um diálogo para fazer aquilo. A gente faz o que? Ah tem uma apresentação de dia das mães, a gente faz um coral, decora música, faz uns passos e eles apresentam. Mas uma cena teatral, um ato? Não, não tem como. Eu não me sinto capacitada para. Se a gente vai fazer uma “pecinha”, a gente divide as falas entrega pra cada um, treina e pronto, sabe? Você não estimula aquela criança a fazer de tal jeito, a pensar daquela forma [linguagem do teatral], como ela pode fazer, como? A gente vai pegando os mais desinibidos, aqui. Oh, bota os outros pra fazerem o volume. Fulaninho, fulaninho que sabe ler, vai ler, pronto. É desse jeito que funciona (Madona, entrevista, p. 17 e 22 grifo nosso).

O ensino do Teatro tem uma relevância fundamental para uma experiência e vivência estética. Contribui na formação de cidadãos mais sensíveis e responsáveis. Por meio do fazer teatral, reafirma-se a necessidade do vivenciar para alcançar seu aprendizado. É na lida, no manuseio do objeto, na experimentação prática, na interlocução com o outro, no fazer, no sentir, no errar, Fritzen e Moreira, (2011), que a aluna e o aluno irão construir conhecimentos.

[...] a gente aproveitou, para o final do ano, a gente trabalhou uma encenação, que aí a gente trabalhou, eu trabalhei com eles a questão do, do, da reflexão do valor, do que dizia o Natal, do que era a significação do Natal. Porque existia aquela data e, a partir daí o que é que existia de arte que podia está dentro daquela..., daquele momento específico. [...] trouxe pra eles conhecerem alguns [pausa] a questão do cordel, o cordel voltado para as histórias de natal, a história de Jesus Cristo, tudo mais. E, a gente escolheu um e montamos [...] (Renato, entrevista, p. 7).

Houve reflexão para o sentido do Natal, mas não houve para a Literatura de Cordel. Já Helena diz “eu falei a história do teatro pra eles. *Que é uma linguagem, que tem um personagem, então eles pintam, eles montam, eles desmontam*” (Entrevista, p. 23). Nesta fala, mesmo referindo-se ao Teatro, há presença das artes visuais.

Ensino da Dança

“A Dança, por exemplo, eu até consigo fazer algumas coisas. Porque fiz dança por muito tempo, porque tenho algum conhecimento, mas, não é uma coisa fácil pra mim, sabe? Eu caio sempre, é como eu disse, caio sempre na coisa do plástico..., das artes visuais, sabe?” (Madona, entrevista, p. 18). [...] *vai fazer o passo do Coco? Então vai mostrar as crianças, no vídeo, como é que as pessoas dançam Coco. “O Coco que é uma, uma dança africana que foi fundida com, com toda essa cultura brasileira, né?”* (Bernardo, entrevista, p. 12).

A Dança, bem como o Teatro aparece, na maioria das vezes, vinculada às Datas Comemorativas.

[...] a gente trabalhou – por causa das questões comemorativas, também – a gente começou a trabalhar dança pra umas, algumas apresentações, que atendendo à questão do tema do que a escola estava trabalhando naquele ano, (...) era o ano que estava, se eu não estou enganado, estava homenageando Luís Gonzaga e aí a gente trabalhou, esse período, Ciclo Junino, né? Trabalhou as músicas dele, aí trabalhou a dança, primeiro, né? (Renato, entrevista, p. 7).

Procedimentos para a avaliação em arte

A avaliação em Arte, é você não fazer uma avaliação em cima de um desenho, um desenho pronto que você imprimiu e você colocou as crianças para colorir e você dar uma nota pra essa criança. É, por exemplo, você perceber se essa criança consegue fazer uma figura humana, ou se ela não consegue ainda. O que é que está faltando pra ela perceber que uma pessoa tem pernas, sabe? O que é que tá faltando pra essa criança, pra ela numa malha quadriculada ela conseguir reproduzir o desenho da forma como é o modelo, sabe? Como é que eu vou fazer com que essa criança entenda que ela pode usar todas as cores, mas, que cada coisa tem a sua cor, sem eu interferir nisso, sabe? Até quando eles fazem um [...] colorido de uma maçã e aí eles querem colorir a maçã de roxo. ‘Mas, eu quis colorir a minha maçã de roxo’. “Ok, a maçã é sua, o colorido é seu”. Mas, eu preciso saber se aquela criança sabe que aquela não é a cor da maçã verdadeira. [...] eu preciso saber disso. Se elas têm essa noção, sabe? [...] eles ficam, eles ficam se apontando. ‘Tia, ela pintou de roxo a maçã’. E, aí eu uso aquela maçã como referência e pergunto: “oh, ela pintou de que cor a maçã?” ‘Pintou errado’, sabe? “Ela pintou errado, porque ela pintou errado?” ‘Porque a maçã é vermelha’. “Ah! A maçã verdadeira é vermelha, todo mundo sabe aqui, qual é a cor da maçã?” ‘Ah, ela pode ser essa, ela pode ser...’. “Tá, então, ela pintou de qual cor?” ‘Pintou roxo’. “Pronto. A maçã é dela, ela pintou a maçã da forma que ela achou que deveria pintar, mas ela sabe que a maçã não é dessa cor, não sabe?” Eles dizem: sei, pronto. Pra mim é aquilo que eu quero saber, sabe? Então, assim, eles, eles, eles trabalham, sim, de uma forma livre, mas cabeceada também objetivando alguma coisa, sabe? (Madona, entrevista, p.14).

[...] a gente dá um papel em branco para um menino e pede que ele faça uma produção. Aí, eu vou ter que, quando eu for fazer a correção, eu observar o que ele

estava pensando, o que ele estava querendo expressar com aquilo ali, qual foi o aspecto que ele viu na história que ninguém mais tenha visto. Porque se eu der uma história que todo mundo conhece, a história de Chapeuzinho Vermelho, um exemplo, todo mundo desenhou o lobo, e alguém lá desenhou a árvore, desenhou uma casinha, desenha o caçador atrás duma árvore, desenhou uma arma, só aparecendo um pedaço da arma. Quer dizer, ele foi além do que eu estava esperando que ele fosse, ele foi além do esperado, que era o desenho do lobo e do caçador; e desenhou todo um cenário, é que o menino já tá além daquilo que a gente tava pedindo. Não é não? É assim que eu penso em relação a avaliar atividade com arte (Helena, entrevista, p. 9).

[...] o meu processo de avaliação, na questão de artes, é conseguir ver a produção da criança. Se ela conseguiu atingir o, o uso correto daquele recurso. Ela conseguiu ter uma oralidade muito boa na encenação? Ela conseguiu ter uma, uma movimentação muito boa na dança? [...] Isso aí, ainda, é algo que demanda, demandaria um processo contínuo [...] minha preocupação maior é ver essa criança criando. Saber que aquilo que ela está apresentando com, com problemas ou não, mas foi algo criado por elas, né? Então, o que elas estão fazendo; o que elas estão sabendo, porque foram elas que fizeram, foram elas que criaram, e, então, elas se apropriaram de uma forma muito boa daquilo, porque elas entenderam aquilo que elas estão fazendo. Isso, pra mim, é a melhor forma de..., é a forma como eu estou avaliando eles. Então, se eles desenharam, eu tô trabalhando um determinado artista e elas conseguem desenvolver, a partir do que elas entenderam, a partir do que elas compreenderam, elas desenvolveram e foram elas que pensaram, elas que, que, que criaram, então, pra mim já é a avaliação que eu faço e, especificamente, na disciplina de artes. [...] então, quando eu faço alguma atividade, isso sem ser atividade ligada à questão da arte, uma atividade convencional, de uma disciplina convencional, Matemática, português, aí, eu, eu avalio dentro do esquema normal, normativo da avaliação, de uma prova de um conteúdo determinado (Renato, entrevista, p. 32).

No que se refere aos processos de avaliação relatados pelas(os) docentes, percebi que há preocupação em ser coerente com a disciplina de Arte, uma vez que elas(es) precisam avaliar com objetividade algo que é da ordem da subjetividade. Além do mais, notei que ela se processa sem juízo de valor, ou seja, não fazem julgamentos, acontece de forma contínua e diferenciada pelas suas singularidades.

4.2.3 Situações de aprendizagem propostas

Renato

Elenquei da narrativa de Renato, uma atividade que embora vinculada às Datas Comemorativas, neste caso específico, o Ciclo Junino, onde houve a presença das quatro linguagens artísticas sendo trabalhadas juntas (ele não fez essa referência). Neste sentido,

destaco da narração, que evidencia esse aspecto, as palavras: encenação (Teatro); fizeram um oratório (Artes Visuais); cortejo (Dança); cântico (Música); coreografia (Dança).

Apesar que esse ano [2017], tava até esquecendo, no São João a gente fez a encenação do São João – isso foi com a turma da manhã – com os santos do período junino. E, aí, a gente, eles fizeram um oratório de cada santo [...] com material reciclado e com alguns materiais que a escola tinha. De restos de fita, de babado, dessas coisas, de chita... E a gente criou oratórios e aí a gente criou uma, um caminho como se fosse uma procissão, eles aprenderam alguns cânticos de, de, do, dos santos, principalmente, de São João e a gente fez um cortejo pela escola, puxando até chegar no pátio. Quando chegou no pátio, é... a gente, cada um é... fez, cada um criou, fez uma coreografia de cada um [correspondente a cada santo: Santo Antônio, São João, São Pedro.] E se posicionar [posicionou] em um determinado local. E, aí, cada um leu a oração que era de cada santo e ao final o oratório foi pregado na escola, no pátio da escola [...] (Renato, entrevista p. 14 grifo nosso).

Outra situação de aprendizagem realizada por ele no cotidiano da sala de aula, dentro dos pressupostos da interdisciplinaridade – que ele tanto busca – envolvendo Arte, Ciências e História, para apresentar um conteúdo desta última.

Na feira de conhecimento a gente trabalhou através de material reciclado [...] a partir de uma pesquisa sobre as Lutas Libertárias que houveram no Brasil. E, aí, com a dificuldade que a gente tinha em entender aquelas lutas, de registrar as datas dessas lutas e o momento que elas aconteceram. “Como é que a gente podia facilitar isso para as pessoas que iam ver a feira?” Aí, eles: ‘ah! Mas, professor só se fosse um jogo’. “Então, vamos. Um jogo! Boa ideia. Vamos pensar o jogo”. [Houve] várias sugestões. ‘Vamos fazer desenho’. A gente, também, trabalhou desenho e eles fizeram a exposição deles das lutas, né? [...] eles produziram a imagem que eles conseguiram identificar, que eles conseguiram registrar daquelas lutas, e a gente expôs. [Na feira] teve o momento que as pessoas chegavam e eles explicavam a exposição. Depois, vinham para o jogo. O jogo foi criado com material reciclado. Tanto eu juntei [...], como eles também trouxeram é... aqueles rolos de, de papel higiênico. Cada rolo a gente identificou com uma batalha. E aí, depois, a gente pegou [fez] fichinhas com as datas e com o objetivo de cada uma daquelas lutas. As pessoas chegavam e elas tinham que organizar a imagem junto com a data e junto com o objetivo. E, aí, eles [estudantes], depois, diziam se a pessoa acertou ou não. E, aí, eles explicavam, quando a pessoa não havia acertado, que o objetivo era outro, a data era outra e tudo mais. E, aí, a Feira de Ciências foi esse grande momento para eles exporem o trabalho deles [desenhos] e, também, a questão da criação desse jogo e de como esse jogo acontecia. Tanto é que, felizmente, assim, foi muito bom que nós fomos um dos estandes mais visitados da feira, né? As pessoas queriam jogar, queriam saber se acertavam ou não, conseguiam acertar ou não. Então, foi muito legal viver esse momento (Renato, entrevista, p. 13 grifo nosso).

Renato, bem como Helena e Bernardo, refere-se a um projeto chamado “Na onda da leitura”, que consistia na leitura de um determinado número de livros literários durante o ano letivo, e uma culminância ao término da leitura de cada livro. O produto final era apresentado por meio das diversas linguagens e de uma forma diferente a cada etapa.

[...] foi ótimo porque a gente pode, pode trabalhar a Dança. Aí, a gente fez uma coreografia que era também uma encenação de uma história de Paulo André que na época a gente tava ainda com o projeto “Na onda da leitura” e esse foi um livro que a gente pegou e aí eles criaram um cenário junto comigo., o cenário que eles deram a ideia de – a gente tinha TNT azul – e aí a gente tinha desenhado algumas coisas. “Gente como é que a gente vai fazer agora pra fazer a encenação do mar?” Aí, eles: ‘professor a gente num trabalhou aqueles peixinhos, aquelas coisas, vamos juntar tudinho’. E, aí, a gente tem um tecido de TNT grande azul, “pronto! Vamos colocar o tecido azul e a gente pegou e fez o círculo, e, aí, toda história ia se movimentando dentro daquele círculo, a historinha do peixinho do Livro de Paulo André. E, o pessoal que assistiu gostou muito e eles se divertiram muito, também. Não foi, não foi tão fácil assim, porque do mesmo jeito que as meninas tinham uma oralidade muito boa, elas dispersam, se distraiam de uma forma muito fácil, também. Então, a gente tinha dificuldade na hora de ensaiar, delas ficarem prestando atenção pra questão do texto mesmo, né? Tinham uns, umas que tinham mais facilidade de pegar, outras não. Outras eu fui, tive que pegar e levar para o lado do improvisado. Olha! Vê o que ele tá dizendo, lembra mais ou menos, então, é o sentido do que ele quer dizer. Então, teve esse jogo de cintura, essa arrumação pra essa encenação, mas, foi, foi muito prazeroso. Prazeroso pra mim como pra eles também (Renato, entrevista, p. 9).

[...] um projeto excelente – que tudo que é bom a prefeitura tira, ou muda o nome, não sei – sei que era “Na onda da Leitura”. Os alunos tinham que fazer alguma coisa. [...] no final do mês tinha uma apresentação, uma culminância com esses trabalhos. E começou que escolhia a forma de apresentar: ou desenho livres, ou teatro, ou uma releitura do livro, ou fazia uma, uma, uma produção escrita, como se fosse comentários em relação àquele livro, ou fazia só teatro, uma dramatização. Eu procurava fazer tudinho, fazia tudinho. Então, eu fiz teatro em dois livros, eles amaram participar do teatro (Helena, entrevista, p. 20).

[...] era um projeto que instigava o professor a fazer, a não querer repetir o que já tinha feito. Eu vivenciei, aqui, com ele, momentos riquíssimos. Mas, acabou o projeto, acabou a boa vontade, acabou o interesse. Tentei continuar por conta própria, mas não consegui adesão das colegas, porque não havia mais aquela cobrança (Helena, entrevista, p. 21).

Enfatizo que a despeito de ensinar em uma turma “problema”, Renato oportuniza uma educação dos sentidos, especificidade da Arte. Pude imaginar os meninos sendo os Holandeses e as meninas, *As Mulheres Guerreiras de Tejucupapo*²³. O teatro, espaço de liberdade, criação e experimentação ímpar.

[...] sim, estava esquecendo. Eu também trabalho com a turma do Acelera. Então a turma do Acelera, também, fez uma apresentação muito boa a respeito da questão das, das Mulheres de Tejucupapo. A gente trabalhou uma encenação que contava a história sem, sem texto, porque os meninos do projeto eles tinham mais dificuldade, tanto de comportamento como de aprendizado, principalmente, na leitura e na escrita. Então, a gente trabalhou a encenação com uma música e... de fundo. E eles foram interpretando, criando a movimentação, aí tinha um primeiro momento que os meninos entravam, e aí, eles adoravam porque eles entravam, né? Os homens, os holandeses e tudo mais, armados e aí vinham as meninas: “ah, o que as meninas

²³ Grifo meu

fazem?” E, elas foram dizendo: ‘ah, as mulheres faziam, lavavam roupa, né professor? E carregavam água e cozinhavam’ e a gente foi fazendo a encenação do dia-a-dia daquelas mulheres. Depois, com a chegada dos holandeses e depois com o ataque delas, como é que elas prepararam o ataque. E, aí, foi uma encenação muito boa, também, que aconteceu esse ano [2016]; boa no sentido de que eles gostaram muito (Renato, entrevista, p. 10 grifo nosso).

A atividade narrada abaixo se insere no âmbito do prestígio às datas comemorativas, não julgo, aqui, o mérito da questão e, igualmente, não descarto que tenha relevância como formação e que, as vivências em Arte podem desenvolver, no ambiente escolar, possibilidades de uma experiência estética.

É, depois teve a encenação, que foi a encenação final, desse, do final do ano [2016] que, também, a gente foi para o lado da música, de ensaiar uma música e cantar uma música que tivesse a ideia do, do Natal, mas, não uma música natalina, né? Então, foi uma música mais do, do popular mesmo que, que falava da, da emoção da coisa do, do amor ao próximo. E, aí, eles pintaram, também, fizeram umas, é umas pinturas com tinta e que retratavam alguns sentimentos desses. Fizeram uma árvore toda feita com material reciclado e a gente colocou essa árvore no pátio e cada parte dessa árvore era cada um desses sentimentos (Renato, entrevista, p. 10).

[...] agora, com a turma da manhã, trabalhei muito mais a questão das artes plásticas mesmo, da produção de desenhos; da produção de imagens; é... teve um momento que a gente trabalhou com recortes, a partir de um tema e a produção de uma imagem a partir de vários, vários recortes, de várias imagens (Renato, entrevista, p. 12).

No conjunto das situações de aprendizagens em Arte que Renato descreveu, apesar de ele falar que contempla mais as artes visuais, a presença do teatro (encenação) é muito forte e está em todas elas. Esse fato se vincula à sua formação em teatro, anteriormente mencionada.

Helena

“Eu faço dramatização. Eu faço dramatização, o ano todinho”. Helena apresenta uma gama diversificada de atividades e diz que está o tempo todo inovando, buscando fazer diferente, sempre. *“[...] nós trabalhamos a questão das brincadeiras, aqui na sala. Trabalhamos a ciranda; brincadeira de roda, cada um escolheu sua cantiga, trouxe de casa sua cantiga; tinha que fazer os movimentos da cantiga”* (Helena, entrevista, p. 16).

[...] eu usei uma vez caixinha e rolo de papel higiênico e caixa de leite; cada um fez uma girafinha. Aí foi uma agonia essas crianças; tinha girafa bonita, tinha girafa

meio troncha, tinha com pescoço maior que outro. Mas, todos fizeram, botaram a mão, todos queriam levar essa girafa pra casa (Helena, entrevista, p. 21).

Trabalhei muito bem a questão da xilogravura. Nós fizemos xilogravura. Comprei papel preto, lápis de cera branco, papel ofício branco, eles usaram o lápis de cera com a capa do caderno. Fizemos uma comparação, mostrei o que é xilogravura e a que fizemos no papel, mas que eles tinham uma matriz, alguns faziam como se fosse o carimbo. Aí a gente foi trabalhando. Quer dizer tenta-se, né? Esse negócio de não dar pra fazer, não existe em arte (Helena, entrevista p. 25).

Então, geralmente, é releitura de imagem, eles reproduzem uma imagem em papel ofício ou em caderno de desenho, ou a gente dá a imagem pra que eles trabalhem em cima daquilo ali, se a imagem ela é redonda ou quadrada, ele pode botar pontos, pode puxar traços, transformar a imagem que receberam. Então, tanto pode ser uma coisa só fixa, fixa do que vem pedindo mesmo no conteúdo [matriz curricular], como pode ser uma coisa deles trabalharem em cima daquilo ali (Helena, entrevista, p. 2).

Mas, também, só queriam desenhar ofício [no papel], mas com outro material também fica legal, a textura; fiz eles observarem a textura do papel, o que é liso, o que é mais crespo. Mandeí eles observarem, pegar, cheirar, botei eles pra cheirar. ‘Ei, sintam isso aí’, né? Pra despertar [...] um pouco mais (Helena, entrevista, p. 21).

Helena narrou que ela gosta que eles trabalhem com texturas diferentes, que “manuseiem”, que se “mele”, que “brinque”. Então aproveitou o trabalho com as lendas, “*tão presente no imaginário*” deles e realizou uma atividade em que eles recitavam características dos personagens de diversas lendas, as(os) colegas tinham que adivinhar. Depois, fizeram uma dramatização. Ela, também, aproveitou o trabalho com as cores – primárias, secundárias, terciárias – e as alunas e os alunos modelaram os personagens e coloriram (Foto 2). Foi muito prazeroso. Essas informações Helena me relatou por telefone, quando enviou as fotografias.

Foto 2 - Atividade com massa de modelar a partir de lendas.



Fonte: Helena

Madona

[...] a gente participou de uma gincana, que é a 'Gincana do Meio Ambiente' e a minha turma foi a que ganhou de toda a escola. A gente produziu cinquenta brinquedos. [...] eu comecei a produzir com eles em abril e a gincana acabou semana passada [14 a 18/ 8/2017], né? Então, foi um tempo grande, e como eles tem uma dificuldade, porque são muito pequenininhos e não tem essa, essa habilidade com a tesoura – era pra você fazer jogos, jogos lúdicos, ou jogos, ou jogos voltados pra o pedagógico, e aí, eles tinham que trazer esse material, que é material reciclado: caixa de leite, tampa de, de, de potes, garrafa pet, tampinha, pra gente produzir – e aí, eles não recortam, né? As garrafas, a garrafa é difícil [pra cortar] e aí eu que tive que fazer essa parte, foi bem difícil [...]. Mas, eles tavam muito presentes e, o restante das coisas quem fazia eram eles. Recortar, é... colar, pintar. Então, a gente conseguiu fazer um trabalho muito bom. E eles sabiam o que, o que havia sido feito, né? Porque participaram desse trabalho que era voltado pra área de Ciências, mas que tinha um cunho muito forte na área artística, que era a produção desses brinquedos, né? (Madona, entrevista, p. 7 grifo nosso).

[Procurou] utilizar conhecimentos que [...] vem de artista. Então, sempre to procurando colocar um artista, nem que seja um por vez, pra que ele, pra que ele estimule. A gente até, no início do ano, teve aqui um projeto que falava sobre as mulheres, o dia das mulheres [...]. Então a gente procurou, eu procurei uma artista brasileira e uma artista que não fosse brasileira, mas que tivesse muito à vista deles

[...] que eles é (pausa) pudessem ver na rua. Então, então uma artista que tava muito em alta foi Frida [Kahlo], que ainda está. Então, seria essa artista de fora e uma artista brasileira, eu peguei Tarsila [do Amaral] que tem uma estrutura boa para as crianças reproduzirem, né? Aquele trabalho. Então trabalhei as duas com eles, inclusive, a biografia. [...] e, aí, pude perceber que eu fui uma das únicas professoras que fizeram um trabalho, de fato, em cima de uma obra [de arte], em cima de uma artista. Das cores que, que elas usam, da forma do desenho, do traçado (Madona, entrevista, p. 2 grifo nosso).

A sequência de fotos, a seguir (Foto 3, Foto 4, Foto 5, Foto 6), fazem parte da atividade relatada, acima.

As crianças se envolveram muito do início até a exposição. Gostaram muito de conhecer as artistas, principalmente, Tarsila do Amaral por ser brasileira. Capricharam muito nos desenhos de releitura e nas pinturas do suporte. Entenderam fazendo sobre cores primárias e secundárias. E, também, ficaram muito orgulhosas de verem seus trabalhos sendo admirados por toda a comunidade escolar (Madona, entrevista, p. 3).

Foto 3 - Exposição no mural da escola das produções realizadas



Fonte: Madona

Foto 4 - Aluno pintando o suporte para expor o trabalho – caixa de papelão.



Fonte: Madona

Foto 5 - Aluno fazendo o desenho da releitura da obra Abaporu de Tarsila do Amaral



Fonte: Madona

Foto 6 - Releitura da obra Abaporu – Desenho pronto para ser exposto.



Fonte: Madona

Bernardo

Bernardo apresenta uma produção com as alunas e os alunos bastante diversificada, ele narra com tanta empolgação os seus feitos que eu consegui visualizar, imagetivamente, várias delas. “*Esse ano [2017] eu desenvolvi, ainda tô desenvolvendo um projeto sobre [...] o Mestre Vitalino, né? Da, da ideia da releitura da arte figurativa, bem trouxe argila pra dentro da sala de aula, uma oficina muito bacana que a gente fez*” (Bernardo, entrevista, p. 36 grifo nosso). As palavras grifadas indicam indícios de que Bernardo possui conhecimentos específicos na área de artes visuais, que ele investe muito na sua formação.

[...] eu consegui fazer um projeto, hum... “é possível desenhar com a tesoura?” Que é a, a questão do, do Henri Matisse, né? Que a gente estudou Henri Matisse e estudou Lula Cardoso Aires e consegui ir ver essas duas exposições lá na Caixa Cultural e as crianças ficaram, assim, maravilhadas, sabe? Pronto, é a primeira vez dentro de um, dentro de um museu, né? E, a gente foi trabalhar também a linguagem do museu. O que é um museu? Como é que a gente se comporta em um museu. Existe museu de que, pra que servem os museus? É, isso, assim (Bernardo, entrevista, p. 36 grifo nosso).

Essa proposta de Bernardo, um projeto para trabalhar a partir do artista Henri Matisse, é uma situação de aprendizagem relacionada às artes visuais e que contempla os três eixos da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae: produzir, ler e contextualizar, exemplificados nas palavras em grifo, nesta ordem.

Bernardo destina a quinta-feira para a aula de Arte, mas propõe Artes dia de sexta-feira, com sessão de cinema.

[...] toda sexta-feira, eu faço com os meus alunos uma sessão de cinema. Eu não vou colocar “Pepa Pig”, eu não vou colocar “Meu malvado favorito”, eu sempre tento escolher é... filmes que a gente possa conversar sobre o filme depois, ou que seja, um filme lúdico. Por exemplo, na sexta-feira, tem quinze dias [18/8/2017] que eu passei pra eles àquele filme do Alê Abreu: “O menino e o mundo” [...] Então, eu tenho essa prática de toda sexta-feira trazer esses filmes pra dentro da sala de aula, só que eu tento trazer um filme que não, não esteja é... fazendo parte daquele, daquele universo de, de recontagens, sabe? Por exemplo, ontem eu passei o “Moana” pra eles, né? Que é a história da guerreira, né? E, aí, a gente tava, trabalhando também a questão de lendas africanas. Eu não tento, assim, sempre, é... contar uma história, quando eu conto a história que é uma coisa que eu gosto muito de fazer, e, eu faço, semanalmente, pelo menos umas três vezes por semana, é... eu não tento contar a história e dizer mesmo assim: qual é a moral dessa história, né? O que é que a gente pode tirar? Bom, porque eu acho que a gente enquanto professor sempre tem, assim, a, aquela questão de: trabalhou o, é... um livro, por exemplo, o que eu li essa semana, “Tudo que tem na natureza”, aí a gente sempre tem aquela, aquela, aquele desejo de didatizar a linguagem, né? Dizer mesmo assim: mas, o que a gente pode tirar disso daqui? A gente pode... Por exemplo, do filme Alê Abreu, né? do Alê Abreu, “O menino e o mundo”, né? E, e, pensando nas histórias de vida das crianças, não é? Qual, qual era, qual era o sonho daquela criança que aparece no filme? Qual é o sonho de vocês, não é, né? E, e, e, por exemplo, tem coisas que são belíssimas, assim, né? Que, que as crianças

contam, né? É, eu, eu, eu sonho, sabe, viajar pelo mundo, né? Eu, eu sonho em dar, em trabalhar muito e ter dinheiro pra minha família, eu sonho em ser policial, eu sonho em ser professora, sabe? Então, os sonhos das crianças.... Eu sonho em não ficar sozinho, eu sonho, meu sonho é nunca ficar sozinho. Porque você não gosta muito de ficar sozinho, né? E, aí, eu acho que esse, essa questão de a gente trabalhar essa questão de ouvir a criança, sabe? Ouvir o que é que a criança tem a dizer, né? Porque você não gosta de ficar sozinho? Porque eu tenho medo de ficar sozinho, né? (Bernardo, entrevista, p. 13-14).

A preocupação de Bernardo sobre o conteúdo dos filmes a serem exibidos na sala de aula, dentro de uma atividade de arte, com fins didáticos, encontra apoio em Ana Mae Barbosa, que diz,

[...] Outro dia, um professor da USP [Universidade de São Paulo] me dizia que a Cultura Visual é ótimo pretexto para professor não dar aula e passar filminhos. Se ele mostra filminhos só para os alunos aplaudirem, está fazendo entretenimento e não Arte/Educação ou Cultura Visual, mas se busca desenvolver a capacidade crítica dos estudantes para analisar os filminhos, estará fazendo educação quer seja em Arte quer seja em Cultura Visual (BARBOSA, 2010, p. 23).

Uma história de Teatro de Bonecos:

No início do ano passado [2016], logo no primeiro projeto que eu desenvolvi com as crianças, foi um projeto que tratava sobre o resgate da cultura popular através do teatro, não é? Só que o projeto ele não surgiu de maneira escrita, ele surgiu a partir de uma pergunta geradora, que não foi feita por mim. Foi feita por uma criança, [...] Wil, que na época era uma criança que tinha sete anos, ele hoje tem nove, em uma turma do segundo ano, [...] que é essa que eu tô agora, mas, entraram outras crianças, né? [...] o projeto que nós desenvolvemos o ano passado – que eu acho que foi por isso que Glace deve ter indicado – foi um projeto intitulado: “A arte do mamulengo na escola”. Como eu venho dessa trajetória da cultura popular é... do interior eu quis trazer para as crianças [pausa] é... uma coisa que pudesse ficar gravado pra eles, assim, sabe? E, aí, o projeto ele surge da seguinte maneira: nós estávamos trabalhando uma sequência didática da Boneca de Lata, daquela música de Xuxa: [...] (cantando) “Minha boneca de lata bateu com a cabeça no chão, levou mais de uma hora pra fazer a arrumação. Desamassa aqui pra ficar boa....” era uma atividade que era composta por cinco [etapas], não é? Tinha atividade de Artes, de Matemática, de Língua Portuguesa, né? A questão de dígrafo, de produção textual. No final, ele, ele, ele sugeria, a atividade sugeria a construção de uma boneca de lata pelo professor e pelas crianças. E, aí, a criança fez a seguinte pergunta: ‘professor, porque ao invés da gente construir uma boneca de lata pra turma, a gente, cada um constrói um boneco ou uma boneca sua, pra ficar pra você, como o Boneco Neco e a Maria Flor?’ “Boneco Neco e Maria Flor” é o nome de um livro que, paralelo ao desenvolvimento da sequência didática da Boneca de Lata eu tinha lido pra eles: “Boneco Neco e Maria Flor: uma história de bonecos e bonequices, que é da editora INEP, ele foi produzido lá pelo pessoal do Ceará. E, aí, o Boneco Neco era um boneco que era feito de garrafa pet, de botões, de retalhos e eles sentiam o boneco muito tristinho e feio, porque a Maria Flor, diferente do Boneco Neco, era uma boneca de pano, bonita, com os melhores vestidos, que morava numa casa de bonecas com a sua mãe e a sua vó, diferente de Boneco Neco, que morava na rua, né? [...] o livro ele traz muito essa questão de, da, é... da afetividade, mas ele traz, também um teor didático que é trabalhar a questão da reciclagem, né? Mas, a gente não foi por esse caminho não, a gente foi por outros caminhos, né? As crianças disseram o que queriam fazer: ‘ah! Tio, eu trago botão’; ‘eu trago garrafa pet’; ‘eu trago isso, eu trago aquilo’; ‘sei que eu trago retalho’ E, aí, as crianças meio que foram mobilizando o projeto assim.

Então, eita tá surgindo uma coisa, aqui, que eu preciso trazer para as crianças, e o que foi que eu fui fazer? Eu fui estudar a história do teatro de bonecos. [...] a gente começou a estudar a história do Teatro de Bonecos. Vamos estudando, vamos estudando a história do Teatro de Bonecos. [...] como não dava pra focar em tudo, eu foquei na questão do Teatro de Mamulengo. E, aí eu [pausa longa] tem uma justificativa [para a escolha] que era assim: a minha relação com o mamulengo ela é uma relação da, da memória, da minha memória afetiva, né? Da minha infância, da minha adolescência, e, posteriormente na minha vida adulta, né? Fui trabalhar com cultura popular e trabalhei com um projeto de mamulengo. E, aí eu quis trazer isso pra dentro da sala de aula. “O que é um mamulengo? Porque é que se chama mamulengo? Porque vem de uma madeira que se chama mulungu”. “[...] tem uma outra coisa que a gente pode fazer..., eu aprendi uma técnica que é a técnica do papel machê, que a gente pode fazer esses bonecos com papel”. ‘Com papel, como assim tio?’ Aí, a gente foi fazer a técnica do papel machê: com cola, com gesso, com papel picado, ba, ba, ba e cada um vai fazer seu boneco, né? E tem aquela dedicação e a sala fica aquela bagunça, né? Mas, assim, é, é, é isso, eu acho que a sala de aula precisa desse movimento. E, as aulas de arte, em específico, elas movimentam a aula de uma maneira mais colaborativa, né?

[...] houve um envolvimento muito bacana das crianças, sabe? Houve um envolvimento, também, da minha parte. Porque assim, era uma coisa que, que eu gostei muito de fazer, sabe, assim? Da, da, de ver, de construir a barraca de apresentação, de construir os bonecos, sabe? De não tem recurso, mas, assim, “ah! Amigo tô precisando disso daqui, ou tu tens que comprar pra mim, depois eu te pago, não tô com grana agora, né? Vai lá na cidade e compra cola pra mim”. Minha tia costurou as roupas de retalho, [...] a outra deu os brincos, a outra, comprou as tintas e foi. O projeto meio que foi surgindo, assim, de doação, de investimento privado, também. E, aí, as crianças começam a fazer os bonecos da primeira fase que é construir o papel machê. Só, que não é só fazer o papel machê. Tem que fazer o papel machê, mas tem que explicar o que significa o papel machê, onde surgiu, em que contexto? [...] Aí, tem o molde da cabeça do boneco que a gente faz na garrafa pet e depois que seca tem que pintar de tinta branca pra, depois, cada um dar o colorido que quiser, e o modelo do cabelo que quiser fazer e colocar brinco ou não e colocar o nome ou não, né? No boneco, no seu boneco. É, teve esse movimento. E, teve outro movimento também, que foi um movimento bem democrático e bem legal. Como a gente tava no período, também, das eleições, tava se aproximando o período das eleições – porque isso foi no primeiro semestre de dois mil e dezesseis – mas já existia aquele movimento já, sabe? Campanha pra prefeito, vereador, não sei o que. E, as crianças é... ‘vamos fazer a votação, a eleição, a campanha pra escolher o nome do nosso Tetro de Bonecos’. E, aí, a sala se dividiu em dois grandes grupos, né? [...] pra fazer uma campanha pra defender o nome do seu boneco. Com cartazes, com chapa, com nome e justificando o porquê do nome, fazer uma campanha na escola toda, passando sala por sala. ‘Vamos apresentar a justificativa: esse daqui vai ser O João Magrinho, O Mamulengo João Magrinho por conta disso, disso e disso’. O outro grupo defendia que ‘deveria ser Mamulengo Boneco Neco e Maria Flor por conta disso, disso e disso’. E, aí, faz aquela mobilização na escola, professor vota, vota funcionário, votam as outras crianças das [outras] salas, né? A gente abre a urna de eleição, vai fazer a contagem de voto, né? Então, tem todo um movimento político também por trás, né? Do que não ganhou é... e que, assim, tem que saber lidar com isso, e daquele que ganhou e tem que saber lidar com isso de maneira muito respeitosa e convidar: ‘agora a gente não é, não são dois grupos separados, é um grupo só, né? [...] Quem ganhou foi o Mamulengo Boneco Neco e Maria Flor, que foi esse que a gente levou para o Teatro Apolo para uma apresentação em junho de dois mil e dezesseis. [...] foram se apresentar numa culminância do projeto Professor protagonista. E, esse projeto eu levei, também, para o seminário de socialização – Primeiro Seminário de Socialização da Política de Ensino da Rede, não é? [...] Foi um projeto, também, que eu escrevi é no prêmio Arte na Escola Cidadã e que foi selecionado pra primeira etapa, etapa seguinte e semifinal. Estou aguardando agora [...] a etapa final, né? Caso a gente ganhe, vença, a gente vai levar o projeto pra São Paulo pra

receber a premiação. Mas, mesmo que não receba a premiação, eu acho que o que mais fica nessa história toda assim, é o envolvimento das crianças, sabe? Hoje, quando eu chego na sala de aula eu falo o nome de Luís Gonzaga, né? Eles logo se lembram da música, o nome da música é Mamulengo. (Cantando) “Fala, fala mamulengo vai gracejando pra nos divertir. Fala, fala mamulengo o mundo inteiro necessita sorrir. No teatro de mamulengo nheim, nheim, nheim do povão se distrair nheim, nheim, nheim é artista bom de quengo nheim, nheim, nheim, gente que faz mamulengo e também que sabe sorrir”. E as crianças cantam isso, assim, de uma maneira... [lágrima] aprenderam em uma semana, sabe? [...] E a gente faz aquela interpretação da música do grupo Mastruz com Leite, também, que é: (cantando) “eu sou a flor do mamulengo, me apaixonei por um boneco e ele neco de se apaixonar.... – Neco é o nome do Boneco Neco – e ele neco de se apaixonar” e ela é a Maria Flor, né? Então, tem a questão da Música, tem a questão da Dança, tem a questão do texto improvisado [Teatro] dentro da barraca [...]. Foi apresentado na escola, antes de ir para o teatro – porque eu acho que é importante a gente apresentar para a comunidade escolar, para os outros alunos pra incentivar os outros professores também, sabe? [...] foi um, um projeto que me deu é... muita vontade de fazer, sabe? [...] se um dia, por um acaso, eu deixe de ser professor de criança, eu vou dizer mesmo assim: “ah, uma das coisas que eu fiz como professor de criança, pela primeira vez, e que deu certo, né?” Talvez, eu não tenha ensinado nada que tenha ficado, assim, que não tenha sido significativo sabe, assim, no sentido de conteúdo de, de Português, Matemática, Ciências [pausa] não sei o que, foi esse projeto. E, aí, é onde eu acho que é a grande revelação, sabe? A, a grande coisa, assim, da... arte (Bernardo, entrevista, p. 22-25).

A atividade descrita, acima, está ilustrada nas fotografias abaixo (Foto 6, Foto 7, Foto 8, Foto 9).

Este projeto, que Bernardo diz não saber o que foi, é uma educação dos sentidos, uma experiência estética, que só a arte é capaz de proporcionar. “Na escola, o currículo precisa ser orientado para possibilitar a reflexão e ampliar a participação dos alunos em diferentes esferas sociais, oportunizando-lhes contato com variadas linguagens e formas de expressão, entre elas as artes” (MÖDINGER, 2012, p. 52).

A Arte é justamente algo que sempre provoca estranhamentos programados no contexto do que se tornou hábito. A arte é, nesse sentido, um desprogramador eficaz de hábitos mentais, aos quais as pessoas oferecem uma inevitável resistência. A resistência desaparece com o tempo e a formação histórica do gosto (TIBURI, 2017, p. 28).

O projeto descrito acima indica a presença da dimensão poética na atividade docente, Pagni (2014). Ademais, as próprias crianças responderam.

Foto 7 - Moldando a cabeça do boneco.



Fonte: Bernardo

Foto 8 - Pintando a cabeça do boneco.



Fonte: Bernardo

Foto 9 - Apresentação do espetáculo Boneco Neco e Maria Flor no Teatro Apolo – Recife.



Fonte: Bernardo

Presumi após as análises das narrativas sobre ensinar Arte de Madona, Helena, Bernardo e Renato, ensino este que no Município do Recife tem aporte no documento: *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular* (ANEXO B), que existe uma lacuna que vai além do hiato estabelecido entre a prática efetivada em sala de aula e o referido documento que [deveria] orientar as ações das(os) pedagogas(os).

Atribuo este lapso às questões que vão desde o processo de implementar o ensino da Arte na escola e buscar continuamente legitimar a sua importância, às grandes desigualdades sociais. Tomo como minhas as palavras de Barbosa, “enquanto a diferenciação social persistir, continuará fixada a divisão fundamental entre a teoria e a prática educacional. Não se pode negar que a separação social continua” (2015, p. 28). Subtraindo de muitos o direito a um ensino-aprendizagem de qualidade.

Um ensino e uma aprendizagem que leve em conta os diversos contextos encontrados na sociedade e as múltiplas diversidades que formam sua população, sem alienação e com tolerância. Para tanto, se faz necessário apostar no protagonismo de todas e todos as(os) envolvidas(os) e em uma construção conjunta de conhecimentos imbricada de afetos.

5 PERCURSO FORMATIVO: CAMINHOS TRILHADOS

*Olhar para trás
Após uma longa caminhada
Pode fazer perder
A noção da distância
Que percorremos,
Mas se nos detivermos
Em nossa imagem
Quando a iniciamos
E ao término, certamente
Nos lembraremos
O quanto nos custou
Chegar até o ponto final,
E hoje temos a impressão
De que tudo começou ontem.
Não somos os mesmos,
Mas sabemos mais
Uns dos outros.*

(Guimarães Rosa, 2001, p. 26)

*Todo caminho da gente é resvaloso.
Mas também, cair não prejudica demais
A gente levanta, a gente sobe, a gente volta!
O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
Esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
Sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
Ser capaz de ficar alegre e mais
Alegre no meio da alegria
E ainda mais alegre no meio da tristeza.*

(Guimarães Rosa, 1980, p. 241)

*Sempre sei, realmente.
Só o que eu quis,
Todo o tempo, o que
Eu pejei para achar,
Era uma coisa só – a inteira –
Cujo significado e vislumbrado
Dela eu vejo que sempre tive.
A que era: que existe uma receita,
A norma dum caminho certo,
Estreito, de cada uma pessoa
Viver – e essa pauta cada um
Tem – mas a gente mesmo,
No comum, não sabe encontrar;
Como é que, sozinho, por si,
Alguém ia poder
Encontrar e saber?*

(Guimarães Rosa, 2001, p. 500)

Após uma longa caminhada, certamente, nos lembraremos de que não somos os mesmos. Todo caminho é resvaloso, coragem. Como é que sozinho alguém ia poder encontrar e saber? Guimarães Rosa nos lembra com essas sábias palavras que percorremos caminhos. Neste ponto que eu me encontro e estou a analisar os outros caminhos das outras pessoas, estas palavras sobre o caminhar são para ambas as partes. Não somos os mesmos, mas sabemos mais uns dos outros.

O percurso formativo se confunde com a própria trajetória de vida de uma pessoa, ao longo de uma vida e em suas múltiplas etapas, com tudo que lhe é possibilitado para aprender e apreender. Dito de outro modo, e alinhado com Alves (2012), formação é o “prazer de ler”. Leitura de tudo que está ao redor. De um lado, lendo o interior (esfera do individual) e, por outro, o exterior (esfera do social). Na escola, há as professoras e os professores que estão ali, primordialmente, para ensinar “coisas” para as alunas e os alunos, Charlot (2005). Mas aqueles necessitam e querem aprender e estes, também, desejam formar-se, aspiram saber. “A questão do saber é central na escola. [...] saber em um sentido geral, que inclui imaginação, exercício físico, estético e sonhos também” (CHARLOT, 2005, p. 65).

A formação não se inscreve só no âmbito dos formadores, ela “escapa”, de certo modo, desse circuito porque é “fundamentalmente indeterminada” e por ser a educadora e o educador, o agente principal da sua formação, Moita (2013). É via de acesso em mão dupla, formação certificada, ou seja, institucionalizada, que lhe habilita ao exercício da profissão, e a formação de uma vida toda, pertinente à própria pessoa que busca formar a si mesmo, construir-se.

As professoras e os professores têm papel fundamental na vida das suas alunas e dos seus alunos. Se forem bons terão deixado marcas e, de modo contrário, também. Muitos são os pesquisadores engajados nessa temática, entendendo que o investimento e a melhora na formação – em todos os âmbitos – desses profissionais reverberam numa qualidade de educação de meninas e meninos. Neste ponto, o olhar é na linha que nos aponta Batista Neto e Santiago (2009), prefaciando Souza (2012), a formação intelectual, acadêmica, social e cultural não ocorre de forma puramente racional, mas incluem dimensões do humano que nos conduz a diferentes domínios da história de vida dos sujeitos.

Foi neste contexto que escutei as vozes das atrizes e dos atores que formam o elenco deste “espetáculo”, para que subam ao “palco” e nos conte, com “fê cênica”, mais uma parte das suas histórias de vida, dizendo como se formaram, como se formam para, igualmente, formar outros seres humanos que atendam às exigências da sociedade pós-moderna.

5.1 VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS NA TRAJETÓRIA DE VIDA

Do novelo emaranhado da memória, da escuridão dos nós cegos, puxo um fio que me aparece solto. Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos. [...] Aí se fundem numa só verdade as lembranças confusas da memória e o vulto subitamente anunciado do futuro.

(SARAMAGO, 2006, p. 14)

As vivências ao longo de uma vida deixam marcas, desde a mais tenra idade e possibilitam criar vínculos e dar sentido às experiências formadoras que compõem a prática docente. Ao narrarem-se, o ato de lembrar pressupõe, também, formação. Desnuda-se e revelam suas concepções de ensino, neste caso específico, sobre a Arte. Com a ação de lembrar, narrar; lembrar, escrever, é possível refletir, resignificar e reconstruir percursos formativos e/ou elaborar novos que consubstanciem o ato educacional.

Bernardo se abasteceu com muitas experiências, desde a infância até... Não tem limite. Hoje, acontecem concomitantemente, ao exercício da profissão, mas percebi que sua prática se constitui com forte presença do vivido, desde pequeno.

[...] Na minha infância... com meu pai literatura de cordel. E, tinha minha mãe. Evidentemente, em casa, via minha mãe preparando aula, cortando papel e fazendo as coisas para as datas comemorativas, né? E eu gostava daquele movimento, assim, da minha casa, né? De ver a minha mãe fazendo aquilo e o empenho dela, né? (Bernardo, entrevista, p. 4).

Na adolescência, foi quando tava, também, surgindo a saga do Harry Potter, toda aquela saga da, da, da pedra filosofal e tudo aquilo ali me, me, me, me atravessou de uma maneira, né? Que eu não sei explicar. Mas, sobretudo, da literatura e da poesia, né? Foram duas coisas, assim, que, que me tocaram muito. E, aí foi quando eu comecei a desenvolver a escrita, também, assim, sabe? (Bernardo, entrevista p. 4).

Ao narrar-se, Bernardo se deu conta de como ele é e o que ele faz, do jeito que é e do jeito que faz (Diário de campo), porque foi e continua sendo, o tempo todo, “atravessado” pela arte, abastecido por “*experiências fantásticas*” em educação e em arte, sobretudo, porque

[...] eu nunca tinha ido ao cinema, nunca tinha ido a, a, a, a, a um teatro na vida. Quando eu entrei no Santa Isabel, pela primeira vez, eu fiquei assim, assim, impactado, emocionado, assim. Acho que foi uma das poucas vezes que eu chorei diante de uma obra de arte, sabe? Porque era, era mágico demais aquilo pra mim, era uma coisa que eu via na televisão, mais era distante demais isso pra mim, sabe? Porque a gente que vive no interior, vive uma vida muito é, é limitada, né? (Bernardo, entrevista, p. 8).

O percurso formativo de Helena foi forjado a partir das marcas do vivido na infância. Vivências significativas que proporcionaram experiências estéticas, que foram capazes de lhe abrir os sentidos à percepção da complexidade do ato educacional para atuar nele criativamente.

Sempre fui uma criança com muitos amigos. Morei na vila da Torre, local onde os trabalhadores da Fábrica de Tecido da Torre, moravam com suas famílias. Este tempo da minha infância é marcante para o que sou hoje e para toda a minha vida. Porque me marcou? Era uma vila cheia de vida e colorida, as festividades eram comemoradas nas ruas e todos se conheciam. Existia a Escola Cotonifício da Torre, que pertencia e era mantida pela fábrica. Meu pré-escolar foi riquíssimo em situações de arte, tinha aulas de música com uma professora que tocava piano, aulas de teatro, pinturas, artes plásticas. A vila era tranquila e convidava a brincar e ser feliz, até hoje existe encontros com os moradores da vila. As crianças se encontravam para brincar, correr e fazer travessuras [...]. Depois nos mudamos para o bairro do Curado I, onde fiz novos amigos que, também, conservo até hoje e sempre que nos encontramos as memórias afetivas reaparecem e damos muitas gargalhadas. Perto de casa tinha uma barreira onde diariamente brincávamos, que era fonte inesgotável de inspiração. Nessa época ganhei um carinhoso apelido de Cata Lixo [...] (Helena, narrativa escrita, p. 3).

A prática que Helena realiza na sala de aula é carregada dos cheiros, sabores, beleza, leveza, coloridos, vida. Tanto lendo como ouvindo suas narrativas, salta-me à memória grandes nomes que transformaram lixo, “lixo humano” em arte: Nise da Silveira, Bispo do Rosário, Profeta Gentileza, Hélio Oiticica. A imagem que vem à tona é ela arrastando um manto cheio de parangolé. E isto é formação. A formação dela, na perspectiva que nos aponta Souza (2012), a construção da humanidade do ser humano que proporciona formar subjetividades capazes de contribuir para a configuração de outras realidades sociais. Por isso ela transforma as dificuldades do dia-a-dia em arte. A arte de viver e continuamente aprender, fomentando uma formação que carrega as marcas do vivido para formar-se.

No lixo, a gente catava o material. Eu separava – já fazia reciclagem sem nem saber que isso existia – separava o material, e via, realmente, para o que poderia ser utilizado. [...] eu fazia minhas brincadeiras ali e, sempre materiais novos, sempre brinquedos novos [...] que a gente catava no lixo. Hoje tinha uma lata, amanhã tinha uma garrafa, no outro dia tinha, tinha uma roupa velha, uma bolsa que a gente podia utilizar. Já botava uma coisa dentro da bolsa e nisso ia, aí meu apelido era Cata lixo, até hoje minha irmã me chama de Cata Lixo. Que ela fala: ‘ah, tem uma garrafa aqui, toma, leva pra casa de Helena’ (Helena, entrevista, p. 6).

Para Madona, houve três experiências marcantes na sua vida que afloram na sua sala de aula. Primeiro, na infância, observar seu irmão, mais velho que ela, desenhar e desejar fazer igual a ele, “*eu me deleitava olhando*” (Madona, diário de campo). Ela me contou – já

com o gravador desligado – que ao observar seus alunos debruçados sobre o desenho, sempre se lembra do seu irmão e, por isso,

[...] é... Eu acho que [pensa] eu tive como modelo enquanto criança meu irmão, meu irmão. Meu irmão tinha uma, meu irmão tem uma grande habilidade – meu irmão é formado em artes gráficas – ele tem uma grande habilidade para desenho. Então, assim, ele pra mim sempre foi o meu modelo, né? Ele sempre era, era o desenho que eu queria ser parecido ou igual, então ele, ele usava algumas técnicas já criança, enquanto criança e eu ia sendo estimulada por ele. Eu não sei...[pausa longa] A minha família, a minha família tem uma coisa de, de artística. Minha mãe costura, minha mãe borda, minha mãe pinta, né? Então, talvez, talvez, eu tenha sido estimulada dentro de casa. E, aí, eu tenha, eu tenha aflorado essas coisas depois, com a questão da criatividade (Madona, entrevista p. 10).

Segundo, o contato com filmes de arte e, o terceiro, mais recentemente, ao cursar a graduação de Design de Moda.

É... [pausa] acho que, acho que... Não, não que eu esteja me lembrando [pausa] é eu penso, eu penso que até a questão de filmes, por exemplo, filmes é... que eu também comecei a gostar da, da, da faculdade pra cá, mas, que também foram – é engraçado como você começa a fazer uns links, né? Para lembrar, Lembrando. [...] filmes de arte, eu não conhecia, não era do meu cotidiano. Aí, meu irmão fez jornalismo na Federal e pagava muitas cadeiras com o pessoal de Artes Plásticas e de Rádio e TV e foi quando eu tava iniciando na faculdade para o curso de Pedagogia, ele já tava do meio pro fim e aí ele tava muito voltado pra essa coisa de... ele, ele, ele era é... fazia produção de filmes, e... começou assistir muito filme de arte. Filme francês, Amélie Poulain, né? Pronto foi determinante pra mim [...]. (Madona, entrevista, p. 13).

Cada docente, cada pessoa, para Josso (2004), ao iniciar uma atividade educativa tem referências específicas para o que lhe interessa conhecer, e é moldado tanto pelas suas experiências passadas, pelos motivos presentes, bem como pelos projetos futuros. E, também, “de muitas experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais” (SOUZA, 2012, p. 19). Esse aprendizado formal e/ou informal – conhecimento de mundo – em muito contribui no processo ensino-aprendizagem formal estabelecido nas escolas.

A História de vida como forma de colher informações no campo, permite um aprofundamento nas experiências vividas pelos sujeitos e possibilita captar as singularidades pertinentes ao estudo proposto, “O que é verbalizado pelos participantes constitui uma tentativa de revelar o ambiente intangível dos acontecimentos que fazem parte da experiência de determinado grupo social. Visa descobrir o ponto de vista e as motivações dos participantes” (MINAYO, 2004, p. 125).

5.2 O INÍCIO DA CAMINHADA

*Eu ando pelo mundo prestando muita atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo, cores...*

(Esquadros – Adriana Calcanhoto, 1992)

“Tive a sorte de ter tido professores de Educação Artística excelentes e comprometidos em fazer o aluno apreciar as aulas e as diversas formas de manifestações e representações da Arte” (Helena, narrativa escrita p. 2). Helena indica o quão importante foi, na sua trajetória de vida e percursos de formação para o exercício da profissão, encontrar bons professores que lhe serviram de referência.

[...] sempre procurei aproveitar o que tava aprendendo. Porque quem teve pedagogia passou por aula de Arte, quem teve Magistério teve aula de Arte. A gente percebe, nitidamente, Valéria, quem, quem tem Magistério e fez Pedagogia depois que estava na sala de aula, e quem tem só Pedagogia. Pulou, a questão de Magistério. Porque pra ser professor, teoricamente, tudo é tranquilo, mas nem todo mundo pode ser professor, como não pode ser médico. Porque quando a gente ensina a alguém, a gente tá passando o que a gente sabe, botaram o nome de professor, isso aí. Mas, para se formar professor tem que saber de todo uma grade de atividade que tem que ser feita. Quem fez Magistério tem mais traquejo, digamos assim, pra usar uma palavra bem tradicional, do que o que passou, pulou para Pedagogia. Porque se você pulou para Pedagogia, já tem, mesmo que já tem construído uma arte de forma informal, de uma maneira informal, você tem que aproveitar o que você aprendeu (Helena, entrevista, p. 23).

Enquanto Helena, teve boas referências na sua formação para o ensino de Arte, tanto no curso de Magistério, como no de Pedagogia, Madona não logrou o mesmo êxito. Eis o que diz:

A formação de Pedagoga, que por um acaso não me..., ao meu ver, não tive nem um tipo de estímulo para, é... porque a pedagogia em si, é muito voltado pra filosofias, e sociologia e, sabe, mas a prática da, de artes, não. [...] não sei, não sei os meus amigos, mas porque eu não posso falar por eles, mas eu falo por mim, assim, que a base, a formação em Pedagogia me deixou muito aquém. Esse, esse olhar, essa coisa de, de você produzir tal, tal material, de você ter dicas de como fazer uma aula, de você ter isso voltado pra artes, não. Existe sim, uma, uma leve sugestão na hora de você montar um planejamento. Os professores estimulam você pra que você pense em como poderia ser feito, aquele trabalho de forma mais lúdica, vamos dizer. No entanto, se você não tiver o perfil do lúdico a, a, a, a programação vai ser sempre aquela formal: livro, caderno, copia, vai e volta, e só (Madona, entrevista, p. 10).

Ela continua a apontar os lapsos deixados no início da sua formação, que geram os hiatos entre o que se ensina, o que se aprende e o que se precisa ensinar. E, para preencher a lacuna, recorre-se à formação acumulada na trajetória de vida e ao investimento pessoal na formação continuada, que é importante que exista independente de formação inicial exitosa ou não. Mas, “o indivíduo formado deve ser capaz de mobilizar todos os recursos que lhe permitirão atingir um fim determinado, em uma dada situação, incluídos aí os saberes necessários” (CHARLOT, 2005, p. 92).

Esse professor, esse pedagogo, esse professor multidisciplinar ele existe, mas, as lacunas são muito grandes, muito grandes, principalmente, quando a gente fala em formação, formação inicial. Eu não saio da faculdade sabendo de muita coisa não. Eu sei de muita coisa teórica, que é tudo de fato muito... funciona muito bem. Os teóricos são maravilhosos (Madona, entrevista, p. 22).

Renato se lembra de ter tido algumas aulas voltadas para o componente curricular Arte. No entanto, “no curso de pedagogia a gente teve disciplina de Arte, mas, é, mais artes visuais, né? Como a maioria dos cursos é (pausa) foca, muito nas artes visuais; claro a professora falou um pouco de cada arte, tipo de arte. Mas, é, a gente trabalhou muito mais o ensino das artes visuais” (Renato, entrevista, p. 2). Bernardo complementa:

[...] na universidade, na faculdade a minha relação com o ensino de artes, ela passou, ela, ela foi muito en passant, assim, a gente não teve uma disciplina que tratasse é, dessa questão do ensino de arte, sabe? A gente tem, né? Didática da Linguagem, Didática da Língua Portuguesa, Alfabetização, Didática da Matemática, Didática do Ensino de Ciências, tem, então, tem as várias didáticas, mas não tem um lugar específico para as artes (Bernardo, entrevista, p. 7).

Para Bernardo, além da formação deficitária no processo de formação acadêmica, há do mesmo modo, uma falta, muitas vezes, de uma busca pessoal de cada professora, de cada professor, de um investimento e comprometimento, também, consigo e com o outro. O outro, sua aluna e seu aluno, e que, por sua vez, esta problemática faz parte de uma conjectura maior dentro do âmbito do sistema educacional, de uma premente desvalorização do componente Arte. A esse respeito, Ferraz (2009) indica que o trabalho com Arte, inclusive no ambiente escolar, possui inúmeras possibilidades para acontecer, mas, o importante é que seja de qualidade e desenvolvido com competência e, para tal, necessita que o professor saiba Arte, ou seja, que tenha tido uma formação que o habilite para isso, e que depende, igualmente, de um interesse particular de pesquisar, conhecer e aperfeiçoar-se constantemente no ambiente artístico e estético. Mas,

[...] o que acontece é que a maioria dos professores ou não dão, ou, então, colocam lá na aula de artes pra os meninos desenharem, ou colocam a aula de arte pra ser a última disciplina de uma sexta-feira à tarde ou colocam a aula de arte pra ser é um

filme que passa, mas, sem ter, sabe, nenhuma, sem nenhuma, é sem nenhum planejamento prévio. E, isso, eu, eu atribuo, assim, a, a maioria de nós, enquanto processo de formação, tanto na universidade, e mesmo na vida, né? Não tá, ainda, aberto pra essa questão, não tem essa sensibilidade, ainda pra esse mundo das artes, né? É, eu acho que assim, que esse repertório ainda é muito limitado (Bernardo, entrevista, p. 38).

Madona continua a mostrar com o seu relato, como foi deficitária a sua formação inicial, e vai à mesma direção de Bernardo e Renato, aliás, só Helena diverge sobre esse aspecto, e encontra eco nas palavras de Souza (2012), ao dizer que pouco significará o trabalho da formação continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica se não dermos maior atenção à formação inicial dos futuros profissionais em nossos Cursos de Licenciatura.

Talvez, se eu tivesse, se eu tivesse feito aquela formação específica de Arte, se eu tivesse me formado em Arte, é, primeiramente, é eu, talvez, tivesse essa facilidade pra ter o eixo de Arte como o principal e puxar as outras disciplinas depois, quando eu fosse para Pedagogia. Mas, como a minha formação, não primeira, mas a minha formação na questão do, do mundo educacional, do mundo da escola, foi a Pedagogia e aí a arte veio atrelada a... eu, eu creio que essa dificuldade eu ainda não consegui romper. Tenho certeza que se eu tivesse feito, se minha formação fosse primeira a de Arte, eu conseguiria desenvolver de uma forma mais tranquila (Renato, entrevista, p. 21 grifo nosso).

“*Formação específica em Arte. Formação, formação do mundo educacional, do mundo da escola*”. Renato deseja formação, formação em Arte e que a Arte seja o eixo principal. Falou sobre isso, identicamente, em outros momentos da sua narrativa. Ao aspirar por isso, ele não quer sobrepô-la às outras disciplinas, o que ele reclama é uma equiparação com as demais áreas do conhecimento, tirar o lugar soberano que ocupam Português e Matemática. Talvez, por reconhecer no seu dia-a-dia o universo de possibilidades que só a Arte, com suas múltiplas nuances, pode ofertar, “Os conteúdos são importantes, mas só adquirem sentido quando estão conectados com outros conteúdos e áreas de conhecimento, com a vida que temos e a que desejamos” (MÖDINGER, 2012, p. 51).

Madona, Helena, Bernardo e Renato, nas narrativas, trouxeram com muita ênfase, professoras (em todos os relatos foi professora, no feminino – Genoveva, Margarida Berlamino, Ana Bezerra, professora, Matilde, professora de História) que fizeram a diferença nas suas trajetórias escolares, em diversos espaços e diferentes níveis de ensino.

Eu faço da minha prática o que eu queria que os meus professores tivessem feito comigo, sabe? Eu acho que é... Na minha vida escolar os professores que eu lembro são exatamente os professores que me despertaram isso, a parte artística. Aquela professora que sempre trazia alguma coisa, sempre trazia alguma coisa nova pra gente, voltada pra artes, sabe? Aquela professora que sempre tinha alguma coisa

pra gente fazer: um fantoche, um desenho, um colorido aqui, um colorido ali, que a gente usava tinta. É aquela professora que eu lembro, geralmente, são os professores...engraçado nunca tinha percebido isso, como a gente lembra quando fala. Geralmente os professores que, que eu lembro bem, são professores que tem esse perfil; classificando ou não...eu acabei classificando, né? E guardando na minha memória os que, os que de fato mexeram de alguma forma, com, com a minha prática, hoje, enquanto professora (Madona, entrevista, p. 11 grifo nosso).

“Como a gente lembra quando fala”. Essa ênfase na fala de Madona mostra que “narrar-se é (re)introduzir a seta do tempo, os espaços dos acontecimentos e as personagens com que aprendemos sabendo que a vida não será resultado apenas da aplicação do já aprendido” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 16).

Então, no magistério, eu tive uma professora excelente, chamada Genoveva. Ali, no Marcelino Champagnat, que tinha uma sala de arte, que até então, até o oitavo ano, eu só fazia arte no papel, somente no papel: pintava, colava, desenhava, só papel. Fazia umas atividadezinhas, ficava naquilo ali e, até então, eu já me realizava com essa arte, com aquilo ali, imagina. Quando eu cheguei no magistério e entrei naquela sala de arte. Oh! Helena aqui tem uma sala de arte, todo mundo correndo e eu querendo entrar, eu querendo mexer, eu querendo pegar, eu querendo ver. E ela dizia, tem que fazer expressão e eu já fazia, já conseguia. Ah, num sei o que, num sei que... e eu já resolvia, já, já realizava. Os trabalhos que a gente fazia na, em, no magistério. Eu sempre tinha o maior prazer quando chegava na aula dela e me realizava com uma coisa que eu gostava, aí já puxava o resto da turma pra fazer, o grupo já começava a fazer e todo mundo queria fazer igual. Aí, quer dizer, ela botou, ela botou aquilo que a arte podia ser feita de forma mais natural possível (Helena, entrevista, p. 10).

O que ficou “colado” (Helena) nela por essa professora de referência, ela segue até hoje. Ela encheu os olhos de lágrimas na entrevista (anotei no Diário de campo, pois foi na conversa informal já com o gravador desligado), quando disse que, várias vezes, chega para trabalhar na escola que leciona, olha para o morro ao redor e acha que vê Genoveva, ou “melhor, penso nela”.

Foram três anos com essa mulher, porque magistério são três anos, não são quatro, que ela, Genoveva, dizia isso pra gente: converse com o aluno, escute o que ele quer dizer, não imponha uma atividade para o menino fazer. Se você diz que é aula de arte, aula, aula, deixe ele fazer, não imponha aquilo pra ele. Então, normalmente ela trabalhou com a gente esse tipo de coisa, e eu sigo até hoje, não imponho para o meu aluno fazer, eu incentivo ele a fazer, eu estimulo para ele fazer e não deixo desistir nunca. É pra vida deles, que são muito carentes, mas são inteligentes e quando a gente dá um empurrãozinho, vai (Helena, narrativa escrita, p. 3).

Aí, fui fazer Pedagogia e pensei agora é sério Helena, acabou o lixo, acabou o barro, acabou as brincadeiras na rua, acabou Genoveva e de algum modo me sentia angustiada sem saber o que era [pausa longa] ia deixar tudo pra trás. Aí, dou de cara com Margarida Belarmino, que era lá em Olinda, na FUNESO, que é “louca de pedra” em relação à arte. A mulher dançava um maracatu quando chegava na sala; oxe, o que é isso? É um maracatu. Era brinquinho pendurado, toda cheia de coisinha pendurada. A roupa, era um gibão que ela usava, um vestido todo colorido, umas calças bem enfeitadas, geralmente, eram curtas, no meio da perna

assim, larga, sabe? Tênis, bata, num sei o que, aí aquela imagem que eu tinha de configuração de tudo perfeitoinho, estava acabado de sair de história, não sei de onde que eu tinha acabado de sair... chega ela, aí eu digo: “aí, meu Deus do céu! Ela vai ensinar o que? Arte. Pronto, minha cabeça, direcionei os olhos todinhos pra essa mulher, porque? Ela criou uma sala, aí a sala era, também, uma sala de arte, era. Tudo o que ela fazia eu me interessava: casinha de boneca, arte de bonecos, mamulengos, é.... marionetes, é.... fantoches de mão, fantoches de dedo, fantoches com cabo de vassouras, oficina de brinquedos, oficina de instrumentos musicais – aqui nunca ensinei os instrumentos musicais [triste], música é difícil – e eu ia, ia, ia, ia viajando [...] fazendo, fazendo porque ela lançou a ideia. [...] então, tudo isso me abriu um outro leque de atividades e, fora o que eu pesquisei. Tento deixar essas marcas para o meu aluno (Helena, entrevista, p. 13).

Segundo Barbosa, no livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, ao ampliar seu repertório de experiências, as artes “revelam uma profundidade e alcance significativos em experiência que, de outro modo, poderiam ser medíocres e triviais” (2015, p. 159).

Eu tive uma professora, Ana Bezerra, que ela dizia, e que, que eu gostava muito de ouvir, ‘o nosso mundo não era um deleite, não. Não era um momento de deleite, não, era uma via, a via de’ – era outra palavra que ela usava – mas, era tipo a via de, de saída que eu podia estar escapando era utilizar dentro dessa [escola], quando tava me sentindo muito técnico, relaxar um pouco e dizer espera aí, tá técnico demais, eu tô vendo que eles não tão gostando, estou vendo que eles não estão percebendo, eu vou ter que mudar um pouco. Ir para o lado humano, da humanização (Renato, entrevista, p. 25 grifo nosso).

Muito técnico, para Renato, é quando ele muda seu planejamento, deixa de fazer coisas que ele acredita que são melhores para suas alunas e seus alunos, melhores para a sua prática e deixa de lado para atender as outras demandas da secretaria de educação e “os projetos para aparecer” (Renato).

Tive uma professora de literatura na oitava série. [...] E aí a gente desenvolveu junto com essa professora um projeto de literatura de cordel, né? Tendo um recital, sarau de literatura de cordel na escola. E aí eu acho que foi um momento assim, é acho que se teve aquele primeiro momento, assim, lá na minha primeira infância que eu tive uma relação com a arte e, especificamente, com a literatura de cordel com meu pai, nesse segundo momento teve essa professora que me ajudou a – o nome dela é até Matilde, ela, inclusive, ainda tá lá, já tem mais de quarenta anos, acho que tem quase cinquenta anos de ensino, no Magistério, trabalhando na educação e ela foi uma pessoa que me inspirou muito, assim, é, a, a essa minha relação com a leitura, sabe? [...] eu me lembro que na faculdade tinha uma professora, que era de História, né? Que tinha uma formação em história e que ela, era mito ligada a essa questão do cinema, da literatura, da fotografia, e aí, foi quando o meu olhar começou a ser ampliado novamente quando ela me apresentou os fotógrafos chamados Pierre Verger e o Sebastião Salgado, foi uma coisa que me marcou muito, também. (Bernardo, entrevista, p. 7 grifo nosso).

“*Meu olhar começou a ser ampliado*” (Bernardo). A experiência do gosto, da beleza, da estética pertence ao mundo humano das qualidades. A linguagem dos números não dá conta dessa experiência, não é capaz de dizê-la, faltam palavras, Alves (2012).

Porque hoje quando eu encontro Matilde, que foi a minha professora na oitava série, há mais de quinze anos atrás, não é? É, há mais de quinze anos atrás eu olho pra ela e, e digo assim: obrigado por ter me apresentado a literatura portuguesa, obrigado por ter me apresentado Fernando Pessoa que é de longe, assim, o poeta que eu mais gosto, sabe? Obrigado, obrigado por ter me feito ler Os lusíadas, na oitava série mesmo sem eu entender nada daquilo: [recitando] “na terra saltitante aparelhar marcas lições de convivência... que nos rios os navios ancoravam versos decassílabos e sonetos cheio de sextilhas e tercetos”, sabe, assim, de quase tudo naquela época nada fazia nenhum sentido pra mim, mas que hoje, sabe, eu olhando o que é o Trovadorismo, o que é, o que foi Gil Vicente para o teatro, sabe? O que foi a, a, a poesia de Fernando Pessoa e os heterônimos, sabe? Como é que eles se constroem em, em aula de campos, sabe? Como é que eles se constroem em tantos outros, outros personagens que ele criou, sabe? E, eu vejo que hoje todas essas coisas que quando eu tinha quatorze anos e não faziam sentido pra mim, mas que era desafiador e eu precisava daquilo, não fazia tanto sentido. Que sentido fazia? É, hoje, eu consigo encarar, é isso, de maneira muito mais, assim, leve, prazerosa. Eu acho que é isso que orna, sabe, a minha vida. É, foi isso que essa professora fez por mim. [emocionado] Se ela fez por mim porque também eu não posso fazer por outros, sabe? Porque eu acho que a educação é isso, né? (Bernardo, entrevista, p. 26).

Há grande desejo em Bernardo, da mesma forma que expressou Helena, que está explícito em Renato e que anseia Madona. Deixar marcas, fazer algo, realmente significativo, para suas alunas e seus alunos, por isso a busca incessante por formação, a cobrança por formação inicial adequada, o desejo de um elo entre os ditames da política de ensino da rede e a realidade da sala de aula. Pois são detentores do conhecimento, mesmo que empírico, do que a arte é capaz de ofertar. Sabem, seguindo a linha de pensamento de Mödinger et al. (2012), que por meio do ensino de Arte, pode-se ensinar às crianças que são possíveis inúmeras respostas para os problemas do cotidiano, liberar imaginação e criatividade, educar os sentimentos e que nem sempre palavras ou números são suficientes para dizer o que precisamos dizer, ou o que sentimos.

Será que um dia lá na frente eles vão pensar assim como eu pensei o que Matilde fez comigo com Fernando Pessoa? Será que de alguma maneira a, a, a eu tô conseguindo construir a memória afetiva dessas crianças? Através de levar a criança pela primeira vez para o teatro junto com a mãe [teatro Apolo na apresentação do projeto mamulengo] que tem quarenta e poucos anos e nunca pisou no teatro, sabe? De levar a criança pela primeira vez para o museu e ver uma exposição do Henri Matisse, do Lula Cardoso Aires, sabe? De um, do simples fato da gente pegar um ônibus e passar pela ponte Mauricio de Nassau e passar pela frente da prefeitura e eles verem a imagem de Luís Gonzaga e dizer: ‘aquele dali é Luís Gonzaga e ele é o patrono da nossa biblioteca’. “Qual é a música de Luís Gonzaga que vocês conhecem?” E, aí, todo mundo começa a cantar o Mamulengo, sabe? Então, assim, é, é será que tudo isso realmente, eu fico me questionando, também, né? Será que tudo isso de alguma maneira tá, tá afetando? Afetando essas crianças, sabe? Assim como eu fui afetado com a literatura de cordel, lá atrás, mas,

que eu trago isso até hoje na minha vida, sabe? É, se afeta ou não, eu prefiro esperar, sabe? Eu prefiro acreditar que afeta, prefiro acreditar que se não afeta todos, se não toca todos, um ou dois ou três vão lá na frente dizer mesmo assim: 'pela primeira vez que eu escutei música clássica foi quando meu professor Bernardo levou pra dentro da sala de aula e escutou comigo. A primeira vez que eu coloquei os pés no teatro, ou então eu me apresentei no teatro foi com aquele professor', sabe? Eu acho que isso, assim, é, é, é algo que não consegue pagar, não tem preço, na profissão da gente, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 32).

Analisando as narrativas de Bernardo, Helena, Madona e Renato, encontro os pressupostos do método biográfico, “Neste sentido, o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem do que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio” (BUENO, 2002, p. 130). Portanto, além do seu valor heurístico, na investigação das relações entre a história individual e a história social, pressupõe (auto)formação.

5.3 NA ESTRADA SEGUINDO PISTAS

*Passeio pelo escuro, eu presto muita atenção
No que meu irmão ouve (...) eu quero chegar antes
Pra sinalizar o estar de cada coisa
Filtrar seus graus...*

(Esquadros – Adriana Calcanhoto, 1992)

Helena, que possui, segundo ela, uma “*bagagem gigante*” adquirida nas “*vivências significativas*” que teve junto ao barro e ao lixo, nas brincadeiras infantis e adolescência, nos “*dias felizes*” do curso de Magistério e com as “*boas oportunidades*” nas aulas da faculdade, indica que continua a busca por novas experiências. Para tanto, “*eu vou muito ao museu, eu gosto muito de ir para exposição de qualquer tipo de arte, eu gosto muito de participar de, de, desses movimentos ligados à arte, à cultura, ao teatro, sempre*” (Helena, entrevista, p. 19). Madona corrobora:

É a minha prática em artes ela... ela é um conjunto de, de, de práticas (pensa) num... que não foram formativas, é formais mesmo, aquela formação de faculdade, de, de um estudo, de um curso outro. Na verdade, é (pausa) eu tenho algumas habilidades em, em artes, na área, na área de artes: desenho, uma pintura, coisas manuais. E aí, eu fui me usando, eu fui usando disso, fui usando dessas práticas que

eu já tinha, é..., é da minha vida, do meu dia-a-dia, do meu cotidiano, pra continuar a busca por mais conhecimento (Madona, entrevista, p. 1).

Renato indica como as diversas experiências que teve na vida lhe ajudam na “realização diária de toda uma prática docente”.

[...] o que é que minha experiência de, de vida tá... me ajudou a, essas experiências que eu tive me ajudou na minha prática. E acho que ajudou, principalmente, eu ter mais paciência em trabalhar arte com as crianças e esse processo delas de, de criatividade, porque se eu não tivesse essa experiência na arte [feito teatro] que eu tive é... nessas minhas formações, eu, com certeza, como eu vejo na, na prática da maioria dos professores eu não teria esse olhar de ter que esperar, de, de, de motivar a criança, de ter... [pausa] entender que ela é, não tem essa, a maioria delas, não tem essa, essa motivação pra criação, e, e isso é natural nelas e elas vão perdendo com o tempo, com um monte de referências já prontas que elas conhecem, as crianças vão perdendo e, é até por causa da falta das brincadeiras tradicionais que não se tem mais, é na, no cotidiano delas, então, assim, eu ter a paciência de “não, vamos pensar, vamos primeiro ver, isso é... isso é dessa forma ou dessa forma” De tá fazendo eles pensarem, questionarem e verem de uma outra forma. Terem, principalmente, como elas são muito imediatistas aí, você trabalhar essa paciência delas, de observar o traço, de observar como tá falando, de observar como tá andando, de observar a distância do outro. Então, principalmente, essa minha experiência me deu essa questão da paciência com essa, [pausa longa] não sei se seria paciência, mas esse cuidado de ter que esperar eles é, motivar eles a entenderem e a tarefa pensando de uma forma diferente, agindo de uma forma diferente do cotidiano deles, né? Com um movimento mais lento, com um movimento mais preciso, com uma voz mais clara, com uma, um, um traço mais é... elaborado, com um, com um traçado pensando no que eu, no que realmente ele quer fazer, se ele vai conseguir dizer para o outro como, como funcionou naquele momento do autorretrato do outro. Então, a minha formação acho que me deu muito essa, essa base para que eu esteja, que eu tenha essa consciência de que é preciso compreender [...] paciência de buscar um outro caminho. Muitas vezes, a gente tá, eu tô dando uma aula e aí eu vejo, eu percebo que eles não tão entendendo, o que aquela aula tá dizendo. Como já aconteceu uma vez, na qual, eu não conseguia, eu percebia que eles não estavam conseguindo entender uma, um determinado assunto de Português, aí, eu utilizei uma brincadeira, eu peguei aquela, aquele texto, um texto que era quase uma encenação. Não era um texto mesmo de teatro, mas era uma, uma conversa entre dois personagens e eu fiz a personagem com se... é falei, encenei o personagem pra eles, e, aí eles entraram na história, e eles começaram a responder como o outro personagem e aí foi que eles conseguiram entender a lógica daquela história, e aí, foi, foi um momento muito bom que se eu não tivesse experiência e paciência eu não ia conseguir. [...] e aí, eles conseguiram entender o que é que aquela história tava querendo dizer e se divertiram muito. Então, essa minha experiência, essa minha formação dentro do, dos cursos de teatro, dos cursos de, de artes que eu fiz, vários outros, que alguns até nem, nem citei, mas tiveram vários, me deu essa, essa capacidade de perceber que eu posso ir por um outro caminho e esse outro caminho que é me dado pela arte, e, aí, com esse caminho eu consegui é chegar até o entendimento deles. É, é, principalmente, isso (Renato, entrevista, p. 21-23 grifo nosso).

Para Bernardo a “vida” foi lhe dando “várias oportunidades” de formação para além da academia

[...] eu acabei ganhando uma bolsa do ministério da saúde pra passar um tempo morando no Rio de Janeiro, aí, foi lá que, assim, quando eu fui morar no Rio de Janeiro, foi quando a, a, a, a minha mente, porque assim tudo a gente ouvia falar, né? O museu de Belas Artes, a Biblioteca Nacional, né? O Teatro Municipal do Rio

de Janeiro. Todas aquelas... e eu pude vivenciar toda, toda essa parte boêmia da cidade, né? A Lapa e todo aquele contexto, as festas, festas mais alternativas, toda essa parte é cultural, né? A cadeira em que o Carlos Drummond de Andrade se sentava na Biblioteca Nacional, onde escreveu o poema Verdade, sabe? Que todas as tardes ele sentava lá, a cadeira de número quatro, né? E, algumas vezes eu fui pra lá pra ler, ler, enfim né? Tive essas oportunidades de conhecer arte pela vida (Bernardo, entrevista, p. 34).

Madona lembra que nos outros espaços educacionais que trabalhou, antes de chegar à Rede Municipal de Ensino, pode adquirir algum conhecimento.

Na escola anterior que, que eu trabalhava [antes] dessa agora da prefeitura, antes da prefeitura, eu pude aprimorar mais, porque a escola ela tinha, de fato, um olhar pra essa coisa das artes, que era muito forte. Como eu entrei na Educação Infantil e essa escola ela tem, tem sim um professor de artes, mas só a partir dos maiores e aí a gente tinha um trabalho artístico muito forte, então, acredito eu que fui me aperfeiçoando nessa escola anterior (Madona, entrevista, p. 1).

Bernardo mostra-se incansável na busca, como diz ele, de “impregnar-se” de Arte (Diário de campo), já que ela o atravessa em tudo, é o que produz sentido para sua existência, então por este viés a busca é, também, uma satisfação pessoal, “[...] eu fico pensando assim: para eu melhorar... talvez, eu possa até fazer um curso disso pra tentar melhorar minha prática, como esse ano eu ia começar um curso de Contação de História que é algo que eu gosto muito de fazer” (Bernardo, entrevista, p. 11). Bernardo investe sempre que possível em uma formação continuada em qualquer espaço educacional.

Para fazer o projeto do mamulengo eu fui estudar a história do Teatro de Bonecos, e, por incrível que pareça, nessa mesma época, na Caixa Cultural tava acontecendo um, uma exposição dos bonecos daquela companhia que acho a mais importante do Brasil que é a de “Giramundo”. Aí, eu participei de uma formação com o pessoal da Caixa Cultural, Gente Arteira da Caixa Cultural que eu sempre participo de formação lá com eles, aí tem, tem assim, eu não sou das artes, [...] eu não sou, não sou formado em artes, mas, sempre tô buscando, ou no youtube, ou em cursos paralelos ou em qualquer curso, sabe? Assim, que é, agora mesmo, agora em setembro mesmo eu vou fazer um curso de, de interpretação do desenho das crianças. É um curso que o pessoal lá do edifício Texas está fazendo, e, aí, eu me inscrevi no curso vou, vou fazer lá com eles. Que eu acho que é uma coisa que pode melhorar, também, a minha prática, porque acho que a gente não pode pegar só o desenho da criança e dizer mesmo assim: oh, olha que lindo! Não sei o que, ba, ba, ba... a gente tem que ter um outro olhar e, eu não tenho, eu não consigo ainda ter esse olhar, mais, assim, apurado pra isso, né? [...] É, e por isso é, eu participei, participei dessas formações com o pessoal do Gente Arteira e participei, especificamente, dessa que do, dos bonecos do Giramundo, né? E foi quando eu tava, simultaneamente, estudando sobre o Teatro de Bonecos, aí eu fui olhar as diferenças do Teatro de Bonecos, Teatro de Ventrilogo, Teatro de Fantoche, né? Do, do Mamulengo, do Títere, do, do, daquele de cordas, né? E, aí, né, é... fui ver como é que isso tava organizado no mundo. Como surgiu? Na Itália, na rua, porque, né? (Bernardo, entrevista, p. 21).

Quando eu fui coordenador pedagógico da Escola de Saúde Pública, [...] eu fui procurar os ACS pra, dentro da, dentro dos ACS que são os Agentes Comunitários de Saúde, tem uma área que é a área de Educação Popular em Saúde. Na Educação Popular em Saúde, essa prática, ou essa práxis, não é? Vinculada à teoria de Paulo

Freire, que diz que o conhecimento ele precisa, né? Ser mobilizado por vários atores, né? Pela rezadeira, pelas plantas medicinais, pelas terapias e práticas integrativas, sabe? Por encontros de dança circulares, pela biodança, sabe [...]. Eu tinha que procurar uma outra coisa pra mim pra dá sentido a isso e tem que ser uma coisa que esteja vinculado ao mundo da cultura popular, das artes, sabe? E, aí foi quando eu conheci o pessoal da Educação Popular em Saúde e é, me vinculei a eles (Bernardo, entrevista, p. 33).

“[...] eu, enquanto profissional, que tenho uma formação de artes [curso técnico de teatro] e tenho uma formação de Pedagogia, eu gostaria de tá produzindo mais. E, aí a gente tá na, nessa tentativa, tá nessa busca” (Renato, entrevista, p. 15). Mas,

Ainda estou longe de atingir esse objetivo, mas também, sei que interferências do sistema funcional da educação pública dificulta essa implementação. Por causa das exigências de ter que apresentar projetos comprados para dar visibilidade a Secretaria de Educação Municipal, para atender às demandas desses projetos, para atender aos escritos do diário on-line e, pela eterna falta de recursos e estruturas de atendimento tanto para o professor, quanto para os alunos (Renato, escrita narrativa, p. 4).

Este sentido, apontado por Renato, indica que não basta desejar uma formação continuada, pois outros fatores, como os citados, também atrapalham.

A Rede Municipal do Recife possui um centro de formação – Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire – onde são oferecidos encontros mensais para as professoras e os professores dos diferentes níveis de ensino, com o objetivo de propiciar formação continuada em diversos assuntos, mas que pelas narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato, não contempla Arte. O foco para os Anos iniciais, segundo elas(es) é mais Português e Matemática, as disciplinas hegemônicas desde sempre.

[...] mas, que seja um conhecimento meu, de formação, de jeito nenhum, porque não tive, não tive e não tenho, porque a gente também vai para a formação da prefeitura. A gente tem, a gente tem essa hora, essa hora de planejamento, que a gente tem as formações. São quatro formações, quatro vezes no mês, quatro, quatro vezes no mês. São quatro, é uma que você vai pro Paulo Freire, que é o centro de treinamento para professores da prefeitura; você vai, e, lá tem uma formação, que sempre é na área de Língua Portuguesa ou na área de Matemática. Teve uma que foi de projeto, mas de Música? Já faz três que eu estou indo lá e nunca vi, uma formação na área de Música, sabe? E as outras a gente faz na escola, essa formação, às vezes, com o coordenador, às vezes, trabalhando essa questão do Diário on-line que a gente precisa preencher e entregar pronto no final do ano. Então, essa formação, ela não acontece na questão de artes. Não, nem Teatro, nem Dança. Artes visuais... [pausa longa] talvez contemple artes visuais, artes plásticas, talvez contemple nessa coisa da interdisciplinaridade. Mas, voltado para, só e apenas, não. Eu pelo menos nunca participei, sabe? (Madona, entrevista, p. 17).

A repetição da palavra quatro na narrativa de Madona indica o quão é grande a dificuldade que ela possui com a área de Música, isso é recorrente nos relatos dela. Durante toda a sua narração este fato aparece repetidamente.

“A arte na grade do, vem na grade curricular da escola, não é? A matéria Arte, apesar da gente não ter nenhuma formação, nenhuma coisa voltada pra isso aí, mas tem Arte lá, como tem Educação Física e, aí, tem lá na grade curricular do aluno” (Helena, entrevista, p. 1), quando Helena fala nesta parte da sua narração refere-se à formação pela prefeitura do Recife, uma vez que ela é quem mais reconhece que recebeu estímulo na sua formação inicial.

É, nos Anos Iniciais, eu acho que ela [Arte] pode ser trabalhada, também, da maneira como eu trabalho, da maneira que outros colegas, também, trabalham muito melhores do que eu, ou alguns que nem trabalham porque não se sentem motivados, ou.... mas, ela pode também ser trabalhada caso houvesse uma política de incentivo, não tô dizendo de incentivo financeiro, mas uma política de formação na área de artes, não não é? Porque até então desde que eu entrei na Rede, há dois anos, é nunca participei de um congresso, um seminário, um curso, uma formação que trabalhasse especificamente a temática de artes. Para as outras linguagens existe. Existe para Matemática, existe, já participei de Ciências, já participei de é, de Letramento, que é o que mais se tem, né? É, enfim, de História, mas, de artes, ainda não. E, nem tá previsto isso, isso (Bernardo, entrevista, p. 37 grifo nosso).

Bernardo clama por uma política de formação para a área de artes para as pedagogas e os pedagogos, que não têm na sua formação inicial aulas específicas.

É uma coisa que tem que, que, que, que começar a ser valorizado mesmo, assim, ‘a gente tem uma política de ensino na rede, tem um eixo de arte e a gente vai investir nisso daqui e vai dar subsídios aos professores e a gente vai apoiar’. Tem um movimento. É o movimento tímido, mas já é algum começo já, que é o, é, por exemplo, aquele do set, set, seicine, não é? Que é um catálogo que eles fizeram recentemente, de uma lista de filmes que a gente pode tá trabalhando com as crianças na escola, mas, é uma linguagem, só (Bernardo, entrevista, p. 39 grifo nosso).

estou participando, agora, de, de um processo de ter conhecimento sobre práticas que eu posso tá fazendo dentro de, da questão da escola com a relação à cinema, é só cinema, é um movimento pequeno, mas é um começo, através de um curso que está tendo na prefeitura, e a questão mesmo é a falta de recurso, mas, esse, esse curso tá me dando várias ideias de trabalhar primeiro as imagens, é.... a movimentação da imagem, como a imagem pode ser movimentado mais com as crianças, pra depois ir, realmente, pro processo de, da, da filmagem (Renato, entrevista, p. 15).

a prefeitura, na verdade, a secretaria de educação ela precisa revisar essas normativas, né? Não revisar as normativas, mas colocar políticas, assim, pra valer a pena, se não der pra fazer formações, ou, ou um grande encontro de arte-educação, mas que possa ajudar as pessoas que estão, né, assim como você é, fazendo pesquisas na área e aproveitar pessoas como você, Valéria, né? Que vem ouvir a gente. Pra tá formando, pra tá ampliando, não é? E, ajudando outras pessoas a fazerem outros projetos, e apoiar outros projetos, sabe? Porque a gente não pode se limitar a questão do Português e da Matemática, né? E, é muito

interessante como as crianças melhoram nas aulas de arte, sabe? Interessante.
(Bernardo, entrevista, p. 41).

5.4 FORMAR(SE) E EDUCAR(SE) PELOS SENTIDOS

*Eu ando pelo mundo divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome nos meninos que tem fome.*

(Esquadros – Adriana Calcanhoto, 1992)

*Mas, a gente não quer só comida
A gente quer comida diversão e arte.*

(Comida – Antunes, Fromer, Brito, 1987)

Nesta seção eu faço um convite para que você possa interagir com a pesquisa de outro ângulo e fazer suas próprias inferências, ou viver a experiência de ler e ouvir Helena, Madona, Bernardo, Renato, do seu lugar, do seu jeito. Para tal, coloco os excertos de forma mais livre, por aceitar que

Dentro desse processo de produção, o significado é dinâmico, porque é construído na interação entre as pessoas: narrador, ouvinte, pesquisador/analista e leitor. O significado é fluido e contextual (não fixo, não convencional). Dessa forma, dar voz a uma experiência não é comprometer-se com a visão do narrador, mas sim possibilitar um coro de vozes (SANTOS, 2013, p. 33).

Então, encontre nas palavras delas(es) algumas ressonâncias dos afetos, Rolnik (2018), que elas e eles experienciam diariamente no mundo vivo, no mundo real, do chão da escola, de forma que possa produzir sentidos, ou não para você.

5.4.1 O que causa angústia na caminhada

[...] a sociedade de uma maneira geral, né? Que tá ficando cada vez mais, assim, burra – eu não queria usar essas palavras, mas assim, cada vez mais conservadora, sabe? Cada vez mais assim.... porque, assim, quando eu comecei a entender a vida, Valéria? Donald Trump foi eleito presidente dos Estados Unidos. Quando eu comecei a entender o que era que eu estava fazendo no mundo, teve o “golpe” de Dilma, quando eu comecei a entender que o lugar da sala de aula é o meu lugar enquanto gente, nesse momento, que é o lugar que eu tô produzindo existência, aí tem um projeto de “uma escola sem partido” que quer silenciar a gente, que quer tirar filosofia, história, arte, cultura, música, dança, literatura, quer tirar isso da gente, quer colocar a gente numa neutralidade epistemológica dentro de sala de

aula, que eu não sei como é que a gente consegue fazer isso. Porque isso é uma coisa pensada por gente que não tá dentro de sala de aula. E, e, assim, é, é, eu tenho muito medo sabe, dessas coisas, dá, dá uma vontade de dizer mesmo assim: “oh, pare o mundo que eu quero descer!” (Bernardo, entrevista, p. 18).

“Eu fico angustiada, né? Eu fico angustiada de não poder fazer mais nada do que eu faço. [...] a vontade é sempre tá aprendendo alguma coisa, sabe? De, como eu disse, a vontade agora é fazer uma aula de, de violão [riso] pra ver se ajuda eles [alunas e alunos] de alguma forma” (Madona, entrevista, p. 20). Esta fala é tão forte para Madona que ela anteriormente traz outra similar, a qual foi usada, em exemplo, na sua apresentação.

Por outro lado, Renato narra que para ele é “*deprimente*” não ter um espaço “*estético*”, prazeroso, organizado e limpo para trabalhar. Então logo que foi lotado na escola conseguiu uma sala para “*chamar de sua*” (Marina Lima) e arrumou do seu jeito para esperar a turma. Contudo, é “*angustiante o professor, chegar e precisar fazer isso*”:

Então, a primeira coisa que eu fiz pra poder fazer um trabalho diferenciado com os meninos foi o seguinte: eu assumi uma sala, eu consegui com a direção uma sala, como eu ia trabalhar os dois horários. É, de manhã o meu, o meu horário efetivo e à tarde acumulação, então, eles me cederam uma sala para eu ficar o dia todo. Então, como eu ia ter essa sala o dia todo, eu é... me reuni com algumas pessoas que eu até contratei pra poder fazer uma limpeza nessa sala, pra poder pintar essa sala. E aí a gente fez essa limpeza, pintou essa sala; não tava ainda com a turma nesse período (Renato, entrevista, p. 5).

Outro motivo de inquietação para Renato é:

Então, essa, essa união desse momento das minhas formações e eu enquanto pedagogo, me sinto... não me sinto, ainda, né? Como eu já falei totalmente pleno, porque eu não consegui, ainda, colocar a arte enquanto eixo, principal, mas, é enquanto pedagogo eu consigo me sentir mais à vontade por ter essas minhas formações (Renato, entrevista, p. 23 grifo nosso).

[...] quando falo da questão de você “tá muito técnico” é no momento que eu tava muito preocupado em atender essas demandas e aí, eu terminava sempre dando prioridade na semana a dar aula de Português, sempre dava prioridade a dar aula de Matemática. Aí, ia esquecendo até, um pouco, a Geografia, a História, a Ciências, ficavam em segundo plano e as, a Arte mais ainda. Tá muito técnico me angustia. E, aí, atender essas datas, atender essa demanda, atender o, o que estava sendo trabalhado como o mote do ano letivo. É, é, isso traz uma, uma questão técnica que termina fazendo você se enquadrar ali numa coisa que você tá querendo trazer qualidade praquilo, mostrar qualidade naquilo, você termina produzindo apenas por produzir. Aí, isso dificultava muito. E, aí tinha momentos que eu chegava e dizia: não, eu não vou fazer do jeito que vocês querem não, vou fazer o, a minha, o que eu estou produzindo agora, vai se encaixar nisso aí que vocês querem, porque o que eu tô produzindo com os meninos tem um sentido e esse sentido vai ter que atender, vocês queiram ou não, né? Porque aí se eu tivesse toda vez que mudar pra atender eu terminava diminuindo essa qualidade que eu queria. (Renato, entrevista, p. 26).

Além, de precisar alterar o planejamento, a forma como é cobrada as demandas da Secretaria de Educação, aflige Renato.

[...] é cobrado... através mesmo de: 'oh! Tal dia...' de documentos internos, né? Que, 'oh! Estamos comunicando..., queremos professor que o senhor é... fique ciente de que tal data tem tal evento, o senhor precisa ter uma produção pra esse evento. É... olhe, o evento tem que falar sobre isso', é isso que tem que ser feito. [...] Claro, que pra alguns professores isso solucionava uma lacuna, né? Uma lacuna, tem uma lacuna de: como o meu planejamento não atende, aí, com o lego vai atender. Então, eu como tinha o meu planejamento todo preenchido, sabendo do que eu tava querendo fazer, aí eu tinha dificuldade pra sair do meu planejamento que era algo que eu queria muito ser, fazer de uma forma diferenciada e atender o que eu tava querendo, de trabalhar a criatividade, que era de trabalhar a, a autonomia dos alunos e, aí, tinha que sair pra encaixar nessa estrutura, né? (Renato, entrevista, p. 28).

Apesar de a docência ser prazerosa, a carga de trabalho é causticante porque, normalmente, as (os) docentes têm mais de uma jornada de trabalho. Além de lidarem com espaços inapropriados e infraestruturas inadequadas.

[...] e, tem problema do professor, também, né? Porque você é um professor. Eu mesmo sou um professor.... eu trabalho os dois horários, tenho duas turmas de alfabetização, [...] e quando eu falo nessa minha prática eu tô tentando mesclar essas duas turmas, eu olho pra essas duas turmas, né? A turma da tarde é do, é um terceiro ano, que é uma turma que é cheia de conflitos porque as crianças estão é naquela fase já despertando pra outras coisas, sabe? Saindo dos oito e entrando nos nove, dez anos. É uma turma que tem crianças que repetiram várias vezes o terceiro ano, sabe? É uma turma que, que as crianças, em sua grande maioria, não têm uma rotina em casa, vai dormir de duas horas da manhã, se acorda de meio dia, na hora de vir pra escola e muitas vezes não almoça, e dorme na sala de aula, sabe? Quando não, fica irritado porque está com fome e irrita os outros colegas e irrita o professor. Então, assim, é, é, a escola é esse lugar é do lúdico, da aprendizagem, do prazer, da alegria, mas é esse lugar, também, da, da obrigação, sabe? É esse lugar também que, que é entediante, é entediante. A escola é entediante pra, pra criança. É, a escola que a gente tá, sabe? Com a estrutura arquitetônica que a gente tem, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 17).

“*Eu não dou conta*”. Assim Bernardo externa sua angústia pelos “*problemas do social, do entorno da escola*”, da comunidade circunvizinha à escola, da demanda com que as crianças chegam, que acontecem ali, ao seu lado.

[...] e, muitas vezes, apesar de eu falar muito bonito assim sobre a minha prática do ensino de artes, mas, muitas vezes para conter a disciplina na sala de aula, eu passo um texto mesmo para as crianças escreverem, sabe? E, assim, eu não tenho é, é, é.... não tenho vergonha de dizer isso, não é? Porque eu vou ser um professor é menor, um hipócrita ou, ou, sabe? Ou reduzido por conta disso. Ou quero me espelhar em outra prática, não. É porque eu não dou conta, assim, como muitos colegas meus não dão conta, eu também não consigo dar conta. Tem muita coisa dentro da sala de aula que eu não consigo dar conta. “Tio, o meu pai foi preso hoje e minha mãe ficou chorando eu nem, a gente nem sabe se ele vai comer na cadeia e vai ficar com fome”, sabe? Eu não dou conta disso. Eu não consigo dar conta porque a gente tem, assim, tenta conversar com a criança sobre que isso é problema de adulto, as coisas vão se resolver, né? Que não é pra ela tá pensando naquilo dali, que ela é criança e

o lugar da criança é o lugar do brincar, é o lugar do estudar é o lugar de se divertir. Mas, isso tá atravessando ela, sabe? Do traficante que foi assassinado e que ela foi lá e viu ele em cima da moto, sabe? E, é todas essas coisas estão atravessando... (Bernardo, entrevista, p. 18 grifo nosso).

A questão inerente à polivalência aparece nos relatos de todas(os). Como expressa Bernardo.

Ser pedagogo, ser homem, ser professor alfabetizador de crianças é muito desafiador, mas, eu acho que, que é, que tem sido mais desafiador na minha prática, enquanto professor é a questão da polivalência. É, ser, ter que dar conta de uma série de, de, de disciplinas que acabam é se, se desdobrando em uma série outra muito maior de conteúdos que a gente precisa dar conta de um tempo didático, que é extremamente curto, não é? (Bernardo, entrevista, p. 37).

Renato indica, tanto na narrativa oral como na narrativa escrita, que a cobrança do sistema educacional através da Secretaria de Educação, com suas interferências nos planejamentos organizados por ele, é motivo de angústia.

Ainda estou longe de atingir esse objetivo [arte como eixo principal], mas também, sei que interferências do sistema funcional da educação pública dificulta essa minha implementação. Através das exigências de ter que apresentar projetos comprados para dar visibilidade a Secretaria de Educação Municipal, para atender às demandas desses projetos, para atender aos escritos do Diário Online, e pela eterna falta de recursos e estruturas de atendimento tanto para o professor quanto para os alunos (Renato, narrativa escrita, p. 4).

5.4.2 O que motiva continuar no caminho

[...] não podemos desistir. Não, enquanto olharmos nossa sala de aula e a vemos cheia de alunos esperando de nós professores, que não desistamos. Não podemos perder a crença na educação e no magistério. Não podemos correr o risco de nos deixarmos envolver por uma atitude negativa, e acharmos que nada podemos fazer. A profissão é difícil, e não temos garantia de reconhecimento social, salários dignos, nem condições ideais de trabalho. Às vezes, no exercício da profissão, sentimos vontade de largar tudo, pois os limites se impõem criando barreiras em nossas ações e planos e a esperança se afasta. Mas no dia seguinte, no próprio espaço de trabalho, lá estamos novamente, começamos tudo de novo e a esperança retoma nossas ações e nossos pensamentos (Bernardo, narrativa escrita, p. 11).

A narrativa possibilita lembrar e ressignificar e/ou se reinventar, pois, “a análise crítica das recordações e o diálogo público sobre experiências do passado proporcionam a atribuição de sentido aos acontecimentos profissionais” (BEM-PERETZ, 2013, p. 201).

É, que hoje, hoje, aqui indo buscar lembranças de um tempo... [pausa longa] eu lembro que no início da faculdade, quando eu comecei a estagiar, eu fiquei muito, era, muito revoltada porque nada do que os meus professores diziam pra mim, tinha sentido. Porque o que eu via na realidade era outra coisa. E aquilo me deixava possessa, possessa. Do meio pro fim da faculdade até agora, digo até hoje, que é a

minha fala, eu digo que: aquele, aquela utopia paulofreireana, entre outros, ela é necessária pra quem quer ser professor, de verdade, porque sem aquele sonho, utópico, que a gente acha e que a gente luta que um dia aconteça dez por cento, é o que vai fazer a gente ser professor, e é o que vai fazer a gente acordar todo dia pra ir pra escola e chorar no final do dia quando você perceber que deu a semana inteira a letra A, e na sexta feira você pergunta qual é a letra, e o menino diz que é B. é de você querer acordar no outro dia e dizer eu vou pra escola dar aula, sabe? É meio que uma injeção de sonho. As utopias é o que faz o professor ir pra frente, senão a gente já tinha desistido, não tinha mais ninguém na educação (Madona, entrevista, p. 23).

“Me motiva saber... queria que eles lembrassem, quando ouvissem falar em Helena; lembrar de arte, dizer, a professora que me ensinou pensar, a professora que me ensinou a tentar, a professora que me ensinou a possibilidade de fazer” (Helena, entrevista, p. 17).

É, mas, eu tenho feito uma, uma outra prática além do cinema, além da contação de história dentro da sala de aula que, que é a questão de poder ouvir as crianças em roda de história, sabe? Então, o tema tá lançado lá. Família, por exemplo. É o tema família. “O que é família pra você?” ‘Família é uma coisa importante que ajuda a gente a crescer’ (Lucas, sete anos). Fam, é, ‘família é algo que nunca vai separar a gente, vai tá com a gente o tempo todo’ (Miguel, seis anos). ‘Família é algo muito importante na minha vida que eu não quero me separar nunca’ (Vitória), e, aí você vai ouvindo assim, poxa que profundidade, que profundidade essa criança, e, se você não tiver essa sensibilidade do olhar e do ouvir pra essa criança você vai, vai dizer assim: é... passou direto, assim, sabe? Isso daí não é importante, sabe? E, olha a profundidade (Bernardo, entrevista, p. 15).

Quando eu trago o jornal para dentro da sala de aula – que eu faço a leitura pelo menos duas ou três vezes na semana, do jornal, das notícias– e ta lá é falando sobre o abrigo, é de idosos, sobre os idosos que estão no abrigo, que estão abandonados e que aparecesse a palavra “solidão” e você trabalha a palavra solidão no quadro e a criança dizer mesmo assim: “solidão é algo muito triste porque você fica muito triste, abandonado e sozinho sem ninguém pra compartilhar a vida com você”. Isso é profundo demais pra uma criança de sete anos, né? Agora, tem que ter essa sensibilidade do olhar. [...] Então isso é de uma, de uma, de uma profundidade, é... filosófica que é... só quem tá, realmente, assim, não tô dizendo que sou a melhor pessoa pra tá aberto para ouvir as crianças, não. Porque você sabe, e, e às vezes, quando eu falo assim de uma maneira tão prazerosa sobre esse lugar da sala de aula, parece até que a minha sala de aula não tem problemas, né? Mas, é a sala de aula como qualquer outra sala de aula de uma rede pública, ou até mesmo, de uma rede privada e tem problemas (Bernardo, entrevista, p. 15-16).

Para Helena, o que motiva ensinar Arte é o fato de que a “[...] arte é de dentro. Então, se você não aprendeu a gostar, não aprendeu a amar, pra fazer, você vai fazer, mas, por obrigação. E, eu acho que arte nenhuma é pra ser feita por obrigação” (Helena, entrevista, p. 22). Renato vai pelo caminho da superação, pois a “[...] cada ano existe uma dificuldade, existe, mas aí, cada ano eu vou tendo mais o molejo de como lidar com as dificuldades e como tá passando é... por aquelas dificuldades” (Renato, entrevista, p. 15).

Então, enquanto pedagogo eu me sinto muito mais um facilitador, um motivador da, da criatividade, um motivador de um conhecimento que pode vir de uma forma mais tranquila e menos é... angustiante, do que realmente um técnico, vamos dizer assim, eu não me sinto, enquanto pedagogo. [...] como é que eu posso mudar? Aí, é sempre, na arte que eu encontro esse subsídio para poder mudar um pouco, pra seguir por um caminho, e, aí, me sentir pedagogo, é facilitador e não apenas pedagogo e, talvez, a palavra educador contemple, mas eu ainda acho que a palavra, que hum..., a palavra facilitador é mais, é mais dentro do que eu tô buscando, que eu tô tentando ser, e que tem me ajudado mais a pensar, me pensar como facilitador para que os meninos tenham acesso a um determinado conhecimento, que eles criem esse conhecimento, algo deles, né? Que se tornem detentores desse conhecimento (Renato, entrevista, p. 24).

Eu, eu creio que, quando a gente consegue desenvolver algo que a, que nos, que nos agrada, que nos traz uma, nos tá trazendo uma satisfação, é... pessoal e profissional e a gente ver isso refletido nos alunos, é... pra gente é... pra gente professor é muito bom, né? E, quando a gente consegue ter essa resistência aí, a não entrar nessa, nessa cobrança quantitativa, nessa cobrança de datas, nessa cobrança de, de resultados quantitativos a gente consegue fazer com que... [chora] (Renato, entrevista, p. 31).

[...] o reconhecimento é, tanto a, a fala do, dos colegas como, em alguns momentos, a fala da gestão, a fala da, do, do coordenador. Mas, principalmente, a fala dos meninos né? [...] em determinado momento, depois, chegar e dar um abraço em você, de, de, de mostrar pra você o trabalho, que fez ou algo que desenhou, de lhe desenhar, de lhe fazer, de mandar cartinhas, mensagens, dizendo que gosta de você, tudo mais e de você ver através, até mesmo, da produção deles, né? Que no começo, eles tinham resistência, não faziam, diziam que não iam pintar, não sabiam, tudo mais, depois isso ser, ser mais fácil deles fazerem, deles produzirem, é, é através disso mesmo, que tenho motivação (Renato, entrevista, p. 35).

“[...] acho que a minha relação com a arte, a minha relação pessoal com a arte é uma relação de afeto, né? E, aí, eu queria um pouco..., assim, não existe uma relação minha com o cinema, com a literatura, com a música, com o teatro, a minha relação é com tudo isso junto” (Bernardo, entrevista, p. 12).

Ela [arte] me atravessa, ela me atravessa enquanto gente, enquanto pessoa, eu acho que eu só consigo pensar na minha existência no mundo é, atravessado pela arte, sabe? Não é porque eu fiz a negação de Deus na minha vida, né? É, porque – eu acho que ele tem um lugar lá – eu acho que, hoje, o que, o que me dá significado pra essa minha existência é o mundo das artes, sabe? E, se me toca – e não é porque eu quero colonizar o outro, não é que eu quero impor isso como dogma, sabe? Mas, eu quero se me toca, se me melhora enquanto gente, se me faz olhar o mundo de uma maneira diferente, porque não pode ajudar você também, não é? A olhar o mundo de uma maneira diferente e a dizer mesmo assim: daqui a algum tempo quando a gente se encontrar: “que bom que você fez isso comigo” (Bernardo, entrevista, p. 25).

O ensino de artes é isso, assim, é o momento que você decide se a vida realmente vale a pena, né? Como dizia Ana Arendt, que a educação, é esse momento que a gente decide se, realmente, a vida vale a pena pra gente apostar na continuidade dela. Eu acho que o educador ele, ele é, é, ele é essa pessoa – eu escutei essa frase

um dia desses – ‘condenado à esperança’, né? Porque você tá remando contra a maré, contra todas as estruturas do sistema. Mas, a sua motivação, é... a sua motivação, o que me motiva tá aqui, o que, o que faz dessa escola fazer sentido pra mim, o que faz, o que faz o meu trabalho fazer sentido, pra mim é o que me motiva. Porque eu não caí de paraquedas aqui. Tem um objetivo, não é um objetivo individual, é um objetivo coletivo, sabe? Apesar de todas as coisas, assim, que eu preciso melhorar na minha vida, sabe? Apesar de tudo ainda que eu tenho que aprender, sabe? É, eu acho que é isso, assim, sabe, o, o, o ensino de artes ele, ele vem libertar a gente, pelo menos na minha prática ele vem libertar, ele vem me libertar e vem ajudar que eu liberte as crianças desse, desse lugar, sabe? Que é duro, que é cinzento, que não tem poesia, que não tem dança, sabe? (Bernardo, entrevista, p. 26 grifo nosso).

Pra gente não viver em crise o tempo todo a gente precisa da arte, né? Porque a arte ela veio libertar, eu acho que é Nietzsche que disse isso: “ a arte veio libertar”, a arte veio é te trazer pra vida, sabe? A arte existe para que a vida não seja um horror ou que a vida não seja pesada, sabe? E, aí, você, gente que se encontra, né? Escrevendo, tem gente que se encontra interpretando, tem gente que se encontra cantando, não é? (Bernardo, entrevista, p. 31).

[...] eu me vejo na Rede Municipal de Ensino do Recife, enquanto pedagogo, trabalhando com o eixo, não é, de artes? É, eixo, enquanto área de linguagem, né? Então primeiro, primeiro, tem essa questão subjetiva que é de me reconhecer enquanto professor, educador, alfabetizador, não é? Enquanto professor é... que subjetivamente é atravessado por essa questão do mundo das artes, das, das linguagens (Bernardo, entrevista, p. 36).

É animador perceber que há mais motivos para continuar na jornada de ser docente, de ensinar Arte, de proporcionar experiências, para as crianças, à angústia. O que motiva ensinar Arte é a relação que elas e eles estabelecem com a vida, com a dimensão poética da educação, e que está para além da sala de aula, da aula de Arte.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS - TECENDO SENTIDOS COM OS FIOS DAS NARRATIVAS

*Caríssimos ouvintes, obrigada
Pela atenção a mim tão dispensada
Nossa programação se encerra agora
Mas de teimosa, volta amanhã
Plateia de meios sonhos, tão amada
O canto é o chamado pra viver
Quando o show terminar, levem pra casa
Não deixem que ele morra por aqui
Eu quero alegria em cada voz
Que a antiga espera tenha a sua vez
E o sonho que carrego em minhas costas
É o laço de união entre vocês, nós*

(Rádio Experiência - Tunai e Milton Nascimento, 1985)

Cheguei ao fim da caminhada no labirinto e, importante salientar, mais fortalecida do que quando entrei e tinha como objetivo compreender narrativas de ensino de Arte nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com este propósito foi que ouvi, li, contatei, conheci, compreendi, descrevi, apresentei as narrativas das docentes e dos docentes. O fio de Ariadne me orientou o caminho e os fios das narrações de Helena, Madona, Bernardo e Renato, a costura da colcha de retalhos.

As tramas costuradas com os fios das narrativas na elaboração dessa grande colcha de retalhos que foi esta pesquisa, e que tem como tema o ensino de Arte, são firmes e originais por apresentar, aos modos de Deleuze e Guatarri, um rizoma com novos nós em um crescimento horizontal, que fazem contato com outras raízes, seguem outras direções... E florescem onde encontram possibilidades, criam seu ambiente. Digo desta forma porque nas(os) narradoras(es) o pensamento se abre como raízes, como galhos.

Nesse sentido, considerar como as professoras e os professores produzem saberes sobre o ensino de Arte implica compreender sua prática docente como o palco de experiências instigantes e desafiadoras, que vai muito além dos muros da escola e foca na importância de refletir acerca da articulação entre formação, teoria e prática, práxis. Formação como sendo um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução de aprendizagens tanto pessoal como profissional, que envolve saberes, experiências e práticas, Souza (2004).

As questões iniciais da pesquisa versavam sobre as seguintes proposições: o que narram as(os) docentes do Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino de Arte?

Como os percursos formativos subsidiam sua prática no ensino do componente curricular Arte? Como se sentem as(os) docentes enquanto pedagogas(os) em relação ao ensino de Arte? Para tanto, aponto as considerações, pistas de reflexão, Moita (2013), que desembocam em novas questões.

Foi interessante perceber que as professoras e os professores, apesar de dizerem durante as narrativas que não têm um conhecimento teórico e prático para o ensino de Arte, possuem o que chamei de *feeling* para a realização das suas práticas, ao que penso vir de um desejo enorme de acertar, e/ou da responsabilidade e comprometimento com o social, e/ou de uma busca pessoal para empreender conhecimentos. Muito embora, evoco a necessidade de formação institucional e intencional em qualquer nível, seja ela inicial e/ou continuada. A Arte como campo polissêmico e imensamente vasto não é produtora que seja ensinada de qualquer jeito. É necessário saber o que está sendo proposto para as vivências e experiências estéticas.

Considero que é imprescindível ocupar o ambiente das escolas com a Arte, encher as salas de aula com suas diversas linguagens artísticas e discutir o seu significado, sua historicidade e importância para a criança na educação escolar e em sua vida para além dos limites da instituição educacional. Sua inclusão neste microsistema social pressupõe o entendimento dos seus vários conceitos, signos e fundamentação.

Para tanto, considerando sua relevância para o desenvolvimento integral das(os) educandas(os), e sendo ela uma área de conhecimento integrante do currículo do sistema educacional do Recife, faz-se necessário um corpo docente que saiba Arte e possa, portanto, articular suas acepções teóricas, pedagógicas, metodológicas, sociais, políticas, culturais, para citar algumas, e relacioná-las ao viver, observar, ler, produzir, contextualizar. Neste sentido, identifiquei profundas lacunas.

Aponto que, na perspectiva de se fazer uma reflexão sobre a própria prática ao se narrarem, as professoras e os professores foram mobilizadas(os) a olharem para suas ações do dia-a-dia, a examinarem procedimentos adotados no cotidiano, a observarem processos de vivências estéticas ao longo do ano letivo, instigando-as(os) à criticidade, constituindo-se, assim, como ato de (trans)formação, possibilitando dar outros sentidos ao ensino da Arte.

Com a pesquisa pude ratificar a importância de ouvir a voz de todas as atrizes e dos atores e, quando digo isso, refiro-me a escutar a voz interior/exterior de ambas as partes, das(os) entrevistadas(os) e pesquisadora, porque o que se processa durante este acontecimento é uma relação dialógica entre as(os) envolvidas(os). Para a entrevistadora a escuta aconteceu

em dois focos: no objetivo do meu estudo (coletivo) e nos meus processos de subjetivação (individual). Este encontro representou a possibilidade de produzir outros conhecimentos com outras pessoas.

Interessa, também, trazer para o centro destas considerações, as narrativas. Elas foram, antes de qualquer processo de investigação-formação – heurística –, um deleite. Ouvir e ler os relatos de Madona, Helena, Bernardo e Renato, foi um mergulho nas nossas histórias de vida. Mas, foi, do mesmo modo, vivenciar a “reflexividade crítica” e atribuir que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida” (NÓVOA, 1988, p. 116). Essa alternativa de formação permite uma revalorização da noção de experiência.

Cada narrativa com sua singularidade e subjetividade propõem uma (auto) formação à docente e ao docente, uma vez que ao (re)visitar a memória, lembrar e, às vezes, ressignificar, possibilita buscar outros caminhos para uma aprendizagem que é constante. Nesta ação de voltar ao passado e de reconstrução do seu percurso de vida, há instâncias de uma tomada de consciência tanto nos meandros individuais como nos enredos coletivos, ou seja, é uma relação entre a história individual e a história social. Portanto, a formação se processa vinculada a esta historicidade e às experiências vivenciadas – significativas ou não – pelas professoras e pelos professores.

Percebi, por outro lado, um imbricamento, tanto pelos relatos orais como pelas narrativas escritas, entre a trajetória de escolarização, o percurso de vida, e o modo de ser e estar no mundo de cada docente com o ensino de Arte e as práticas realizadas no cotidiano da escola. É como se as narrativas de ensino de Arte de cada professora e de cada professor traduzissem o que elas e eles são como seres holísticos, dentro das salas de aula. É a representação tanto do plano individual como do plano coletivo circundado pela subjetividade, dentro do microssistema da escola.

Em relação aos percursos formativos que cada docente trilhou, primeiro quero pontuar que foi evidente, como uma vivência significativa, a presença de uma professora de referência que se tornou uma espécie de espelho para suas posturas atuais de educadoras(es), e um substrato para retroalimentar o desejo de, da mesma maneira, serem lembradas(os) por suas alunas e seus alunos, como lembravam-se delas.

As vivências nas brincadeiras infantis, o contato com o colorido da rua, as recordações do convívio familiar, os primeiros anos da escolarização, bem como dos níveis subsequentes, foram acionados como lembranças que ajudaram a formar e a forjar suas identidades profissionais, seu prazer pela profissão, a coragem para enfrentarem as dificuldades do dia-a-

dia. É oportuno salientar, neste ponto, que as narrativas das suas práticas em relação ao ensino de Arte, se estabeleceram dentro de um tensionamento perceptível, inclusive, demonstrado corporalmente, onde de um lado está o prazer pela docência, e, do outro, os percalços enfrentados diariamente para a realização do *métier*.

No que se refere à formação acadêmica no curso de Pedagogia, os depoimentos foram convergentes para três participantes, os quais informam uma atuação deficitária das Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras, com pouco foco ou sem foco algum para o ensino das Artes, enquanto uma delas considerou sua formação inicial exitosa. Já em relação à formação continuada, o investimento é pessoal e particularizado para elas(es). A Secretaria de Educação do Recife oferece formação permanente, mas não para o ensino de Arte. Antes, privilegia as disciplinas hegemônicas do currículo – Português e Matemática.

Quanto às práticas realizadas para o ensino da citada disciplina, as narrações revelam que as docentes e os docentes, de forma empírica, mesmo não utilizando a expressão Abordagem Triangular adotam implícitas nas suas falas, ações que estão na base dos pilares que lhe subsidiam, que são os três eixos de aprendizagem artística que a compõem: leitura, contextualização e produção. Trazem, também, situações de aprendizagem baseadas nos pressupostos da Cultura Visual.

Encontrei uma forte presença, nas narrativas das(os) docentes, de atitudes em que aparecem o diálogo com as alunas e os alunos como marca, demonstrando uma busca pelo protagonismo delas(es). Neste âmbito, e do ponto de vista da valorização do protagonizar as(os) educadoras(es), conseguem materializar propostas que provoquem a criatividade. Burlam os percalços para a efetivação de um ensino ideal e, dentro da esfera do real, atribuem sentidos para as dificuldades e apontam na direção de uma formação humanista.

Outro ponto a ser ressaltado, é a relação entre o documento oficial que rege o ensino das diversas disciplinas, neste espaço, o de Arte, *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife*, com suas matrizes curriculares, e a realização do ensino de Arte realizado pelas docentes e pelos docentes no chão da escola. Há um hiato muito grande entre as expectativas de um e as premissas do outro. Aquele com uma “concepção de qualidade da educação [...] [...] ancorada na qualidade social [...] formulada e pautada nos princípios da ética, liberdade, solidariedade, participação, justiça social, pluralismo de ideias e respeito aos direitos” (RECIFE, 2015, p. 22), e este com as dificuldades enfrentadas dia após dia.

Para ir finalizando, outro aspecto a ser considerado diz respeito à trajetória do ensino de Arte na educação escolar sob a ótica da legislação educacional brasileira desde 1971 até a

mais recente – 2016. Constatei que atualmente há problemas similares aos encontrados no início da implementação das leis, no tocante à formação de professores para ministrar o referido componente curricular, e, conseqüentemente realizar bem sua prática.

Destaco, ainda, que aspectos da subjetividade aparecem muito fortemente fazendo a ponte entre a formação inicial e continuada, sejam elas exitosas ou deficitárias, e as práticas docentes realizadas, de fato, nas aulas de Arte. A bem dizer, ela estabelece um elo entre os fatos sociais e a individualidade da(do) docente, e também abre espaço para demonstrarem o que sentem neste lugar de pedagogas e pedagogos para o ensino do componente em questão. Em um sentido mais geral, dá vazão para um turbilhão de sentimentos aflorarem, tais como angústia, alegria, motivação, tristeza, leveza, determinação, satisfação, prazer etc.

A Arte é inerente ao ser humano, faz parte da sua essência. É uma das muitas formas de conhecimento, historicamente construído e em constante construção e ebulição, cuja origem se confunde com a própria gênese do homem. O ensino de Arte é importante na educação escolar e fora dela. Com esta pesquisa, pude constatar que as narrativas de ensino de Arte trazem toda a complexidade deste campo inserido na escola, sem uma adequação a contexto.

Apono aqui o esforço das(os) docentes como polivalentes para ensinar uma área tão peculiar. Uma vez que elas(es) precisam acessar metodologias diferentes de acordo com as distintas linguagens artísticas, tendo em vista que cada modalidade da Arte possui características e especificidades próprias. Isto pressupõe tempo e envolvimento. Diante destes fatos, encontrei produções singulares, efetivas e afetivas, mesmo que não estejam nos ditames de alguma concepção específica ligada à determinada teoria e, menos ainda, pautadas no que propõe a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife, tangenciam estes pressupostos e têm sua importância.

Os relatos das práticas apontam para um ensino de Arte, na maioria das vezes, historicamente marcado pela valorização das artes visuais e de produtos feitos para finalizar trabalhos de outras disciplinas ou de projetos, sem a preocupação com a fruição de uma experiência estética, da Arte para nada, da Arte para e por ela, de uma maior realização nas outras linguagens artísticas – Dança, Música, Teatro.

Similarmente, encontrei ecos de ensino de Arte na livre-expressão, no fazer por distração, no fazer para extravasar, na liberação de sentimentos e emoções, na preparação de festividades ligadas às datas comemorativas, para a coordenação motora, para disciplinar as crianças, ou seja, tornando-a um mero acessório ou instrumento descontextualizado da sua

área de conhecimento. Deixo uma pergunta instigante, considerando que estes aspectos listados, acima, são importantes. Qual é o caminho mais acertado para haver uma escolarização da arte não mediocrizada?

De uma maneira geral, posso dizer que o ensino de Arte está mais como meio na conquista de outros saberes, diluído em outros conteúdos, indiferente e isolado dentro e fora dos muros da escola, sem que haja preocupação em estabelecer elos entre o que é ensinado e produzido na educação escolar, e a Arte ensinada e produzida nas ruas e subscrita na sociedade. E, de uma maneira particular, atesto que as docentes e os docentes entrevistados, seguem na contramão, tentando desbravar barreiras e encontrar espaços para fazerem diferente. Por isso, foram apontadas(os) pelas gestoras por realizar uma prática exitosa, mesmo que distante do ideal, mas na configuração do concreto.

Foi deleite e (auto)formação resgatar a minha história de vida à luz das narrativas de Madona, Helena, Bernardo e Renato. Encontrar sintonia com estas pessoas que comungam das preocupações que me acompanham em relação à educação atual, mas, especificamente no que concerne ao ensino de Arte. Fazer reflexões e, também, olhar para a minha própria prática de outra forma, de outra perspectiva.

Considero, portanto, que todas(os) as(os) docentes precisam que suas vozes sejam escutadas e seus relatos lidos pela importância que isso representa na formação pessoal e social; que as narrativas são processos de formação em mão dupla, enriquecedoras do ponto de vista reflexivo, por permitirem um mergulho em si; que as trajetórias de formação – todas elas – subsidiam a realização das práticas em sala de aula; que o ensino da Arte, que está garantida por leis, não recebe a mesma garantia para a sua efetivação de modo eficaz no chão da escola.

Ressalto a importância de outras pesquisas na área do ensinar-aprender Arte, inclusive no que se refere a compreender narrativas de ensino de Arte nos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como narrativas das alunas e dos alunos sobre o aprender arte. E, por fim, que este estudo possa continuar para impulsionar outras atrizes e outros atores a narrarem suas histórias e falarem das suas experiências.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. Barreto. Pesquisa autobiográfica: contribuição para a história da educação e de educadores no Rio Grande do Sul. *Revista Educação*. Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 139-156, jul./dez., 2005.

ARGOLO, Gabriela Salles. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana. (Org.). *Museu, educação e cultura*. São Paulo: Papyrus, 2005.

_____. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. *Revista História da Educação*, v. 7, n. 14, 2003.

AGUIAR, Kalyna de Paula. *Autonomia do arte-educador: licenciatura em Educação Artística – um processo em construção*. 1997, 142f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Pernambuco, 1997.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alves Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ANDRÉ, Marli. E. D. A de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=50100-15742001000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, p. 51-64, jul. 2001.

AZEVEDO, Fernando. Antônio Gonçalves. *Sobre Augusto Rodrigues e o Movimento Escolinhas de Arte*. Disponível em: <www.funarte.gov.br/asbarreiras/asbdown/Fernando_Azevedo.doc>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. *A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. 2014, 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

_____. Sobre Ana Mae Barbosa: discussão dos caminhos históricos da Arte/Educação no Brasil, Natal-RN: *Paideia*, UFRN, p. 1-198, jan. 2007.

_____. A Pós-modernidade chega à escola pela Arte-Educação. *Revista Pasárgada*, Recife, v.6, jul. 2005.

_____. Arte e Inclusão: Construindo uma Pedagogia Crítica. In: Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB (Org.). *Anais XIV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil – FAEB*. 1. ed. São Paulo: FAV/UFG, v.1, p.132-134, 2003.

_____. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2000, 166f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Uma introdução à Arte/educação contemporânea*. 10 f. São Paulo, 2005.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002d.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2002c.

_____. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

_____. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte : C/Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. (Org.). *História da Arte/Educação: a experiência de Brasília. I Simpósio de História da Arte/Educação*. ECA-SP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

_____. *Arte-Educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *Arte/Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Teoria e Prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS William Soares. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BATISTA NETO, José. Políticas de formação: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa, *Diferenças e práticas de Currículo*, 2009.

BATISTA-NETO, José; SANTIAGO, Eliete. A abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação docente: contribuições da Escola de Chicago e de interacionismo simbólico. *Revista Cocar*. Belém/Pará, v. 9, n.17, p. 13-28 jan.-jul. 2015.

BEN-PERETZ, Miriam. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931*. Rio de Janeiro, RJ, 1931.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016*. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+Ensino Médio: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Versão 3. Brasília: MEC/SED, 2017.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Tradução por Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30. Jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, p.385-410. maio/ago. 2006.

CACÁ, Carlos Augusto. *Fadas Guerreiras*. Brasília: LGE, 2003.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Recife: Editora UFPE, 1999.

_____. *A Linguagem no Teatro Infantil*. São Paulo: Loyola, 1984.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de Bruno Magne. São Paulo: Artmed, 2008.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. São Paulo: Artmed, 2005.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais de na história da formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 9, n.28, p. 671-686, set./dez. 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão. A invenção da arte infantil. In: 11º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, *ANPAP*. São Paulo, v. 1, 2001.

COUTO, Mia. *O bebedor de horizontes: uma trilogia moçambicana, livro 3*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CUNHA, Fernanda Pereira. Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro. *Revista Gearte*. Porto Alegre, v.4, n.2, p.207-219, maio/ago. 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016.

_____. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 333-346, set./dez. 2012.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 333-346, abr. 2011.

DOBBS, Stephen Mark. *Learning in and thought art: a guide to discipline based Art Education*. Los Angeles: Getty Education Institute for the arts, 1998.

DOMINICÉ Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.

DOSSE. François. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. *Porque arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 2012

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, Papirus, 1995.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA António; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da abem*. Porto Alegre, v. 12, n.11, p. 55-61, set. 2004.

FINGER, Mathias. As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA António; FINGER Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Raquel Lima. A formação do professor de arte na escola: uma construção do cotidiano da disciplina. *SCIAS Arte/Educação*. Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 50-63, out. 2013.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FUSARI, Maria F. de Rezende e Fusari; FERRAZ, Maria Helena C. de T. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTI, Moacir. *A Educação contra a Educação*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *A política docente no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GAULEJAC, Vicent de. *Gestão como doença social: ideologia poder gerencialista e fragmentação social*. Trad. Ivo Storniolo. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GIROUX, H. A. *Escola Crítica e Política Cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de alunos e familiares. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 22, p. 61-76, jan/abr. 2003.

GONDIM Janedalva Pontes; FERNANDES Ângela Maria Dias. Interrogações sobre políticas de formação e ensino de Arte nos currículos dos cursos de pedagogia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.37, n. 3, set./dez. 2011.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.12, n.35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GUIMARÃES ROSA, João. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: João Olympio, 1980.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, K. (ed). *Media and cultural regulation*. London; Thousand Oaks, New Delhi; The open University; SAGE Publications, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

HONORATO, Aurélia Regina de Souza. A formação de professores (re)significada nos espaços de narrativa. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine. (Orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

IABELBERG, R. O professor em foco na arte-educação contemporânea. *Revista Gearte, Porto Alegre*, v.3, n.1, p. 82-95, jan./abr. 2016.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental: por uma educação emancipatória. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – V EDIPE, 2013, Goiana-GO. *Didática e formação de professores: A qualidade da educação em debate*, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e projeto: a história de vida como projeto e “as histórias de vida a serviço de projetos”. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.25, n.2, p. 11-23 jul./dez. 1999.

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. In JOSO, Marie-Christine. *Experiências de Vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George; *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2014.

KAHLO, Frida. *O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. *Um vôo brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. Perspectiva, 1991.

LANGER, Susanne. *Ensaio Filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1982.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES, Virgínia Vieira. *Políticas Públicas: o ensino de arte na Educação Básica*. 2012, 142f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Raimundo; RIBEIRO, José da Silva. Narrativa, arte e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 04, p. 11-18, jan./abr. 2017.

MINAYO, Maria C. de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MÖDINGER, Carlos Roberto *et al.* *Artes visuais, dança, música e teatro: práticas pedagógicas e colaborações docentes*. Porto Alegre, RS: Edelbra, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

MORAES, Maria Cândida. *O pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matéria escolar. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 18, n. 3, p.287-299, Set./dez. 2013.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, António. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos). *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v.1, n2, p. 7-20. 1988.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2014. Reimpressão 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu, Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v 27, n. 01, p.369-386, abr. 2011.

- PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*. Londrina-PR, v.2, n.1, p.135-148, jul./dez. 1999.
- PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010.
- PINEU Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA António; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- QUINTANILHA, Denise Penna. *O ensino de artes nas escolas municipais de Presidente Prudente: diretrizes políticas e o trabalho docente*. 2012, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.
- RECIFE. Secretaria de Educação. Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica. *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular*. Recife, 2015.
- RÉGIO, José. *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugália, 1955.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Trad. Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.
- RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RITCHER, Ivone Mendes. A Formação do Professor de Artes Visuais em uma Perspectiva Internacional: Implicações para a Arte-Educação no Brasil. *Revista da Escola Superior de Educação*. Portugal, n.1, v.4, p. 27-40, 2002.
- RITCHER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- _____. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ROLNIK, Suely. *Esféras da Insurreição*. São Paulo: Editora N-1, 2018.
- SANTOS, B. S. *Introdução à Ciência Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, William Soares. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativa com narrativas. In. BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS William Soares. (Orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

SARAMAGO, José. *As Pequenas Memórias*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas. São Paulo: Autores associados, 2008.

SHRAMM, Marilene de Lima Körting; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. *As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte*. Disponível em http://www.artenaescola.org.br/pesquisa/artigos_texto.php?id_m=23. Acesso em: 06 jul. 2015.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Recife*. 2005, 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

SILVA, Everson Melquiades de Araújo. *A formação do arte/educador: um estudo sobre história de vida, experiência e identidades*. 2010, 287f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

SILVA, Maria Betânia e. *Escolarização da arte: dos anos 60 aos 80 do século XX*. 2010, 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Silvana Moura. *Da obrigatoriedade à prática pedagógica: as formações discursivas acerca do ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental*. 2004, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; Cabral, Carmem Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. *Horizontes*. Mato Grosso do Sul, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGI, Maria da Conceição. (Auto)biografia e educação: pesquisa e prática de formação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, abr. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

_____. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Rev. Educação*. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 359-371, maio/ago. 2006.

_____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

_____. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004, 442f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, João Francisco. *Prática pedagógica e formação de professores*. SOUZA, Inês Maria Fornari de. (Org.). Recife: Ed. Universitária-UFPE, 2012.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a Arte e a Docência: a formação do artista da dança*. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre o ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, v. 11, n.41, p. 241-254, mar. 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TADRA, D. S. A. *et al. Linguagem da dança*. Curitiba: Ibpx, 2009.

TAVARES, Ana Cláudia Ribeiro. IV Colóquio Franco Brasileiro de filosofia da Educação. In: Filosofia, aprendizagem, experiência, 2008, Rio de Janeiro – RJ. *IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia e Educação*, 2008.

TEODORO, António. *Histórias (re)construídas*. São Paulo: Cortez, 2004.

TIBURI, Marcia. A negação de todos os poderes: de onde vêm e para que servem as nossas ideias sobre arte? *Revista CULT*. São Paulo, n. 230, p.28-31, dez. 2017.

_____. Infelicidades Contemporâneas. *Revista CULT*. São Paulo, n. 223, mai. 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

UTUARI, Solange *et al. Por toda parte: 6º ano, Anos Finais do Ensino Fundamental-Arte*. São Paulo: FTD, 2015.

VALE, Miguel de Almeida. *Um mar da cor da terra: Raça, Cultura e Política de Identidade*. Diadema-SP: Celta, 2000.

VARELA, Noêmia de. A formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 1986.

VIDAL, Fabiana Souto Lima. *Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE*. 2016, 370f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

_____. *A formação inicial em pedagogia e o ensino da arte: um estudo em Instituição de Ensino Superior do Estado de Pernambuco*. 2011, 213f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

WEISS, Andréia; RUSCHEL, Ana Luiza. As artes visuais e a formação do pedagogo – anos iniciais –: uma investigação no curso de pedagogia. *Revista Educação*. Santa Maria, v.31, n.2, p. 305-321, jul./dez. 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). *Movimento*. Porto Alegre, v.12, n.2, p. 09-33, maio/ago. 2006.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. (Orgs.) Nadir Zago, Marília Pinto de Carvalho, Rita Amélia Teixeira Vilela. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAGONEL, B. *Arte na Educação Escolar*. Curitiba: Ibpe, 2008.

ZURK, Bernardo. Imagina enquanto eu conto. In: *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. (Orgs.) Celdon Fritzen, Janine Moreira. Campinas: Papirus, 2014.

WEISS, Andréia; RUSCHEL, Ana Luiza. As artes visuais e a formação do pedagogo – anos iniciais –: uma investigação no curso de pedagogia. *Revista Educação*. Santa Maria, v.31, n.2, p. 305-321, jul./dez. 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)

Convidamos a Sr(a). _____ para participar como voluntária da pesquisa: “NARRATIVAS DE ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Valéria Vital de Souza, e-mail: valeria.vital@oi.com.br e está sob a orientação de Cristiane Maria Galdino de Almeida, e-mail cmgabr@yahoo.com.br.

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde com a realização do estudo pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Caso não concorde, não haverá penalização, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhuma penalidade.

A pesquisa tem como objetivo compreender como se constituem as narrativas de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife sobre sua prática no ensino de Arte.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (narrativa oral e escrita), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**.

(Assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “NARRATIVAS DE ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”, como voluntária. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

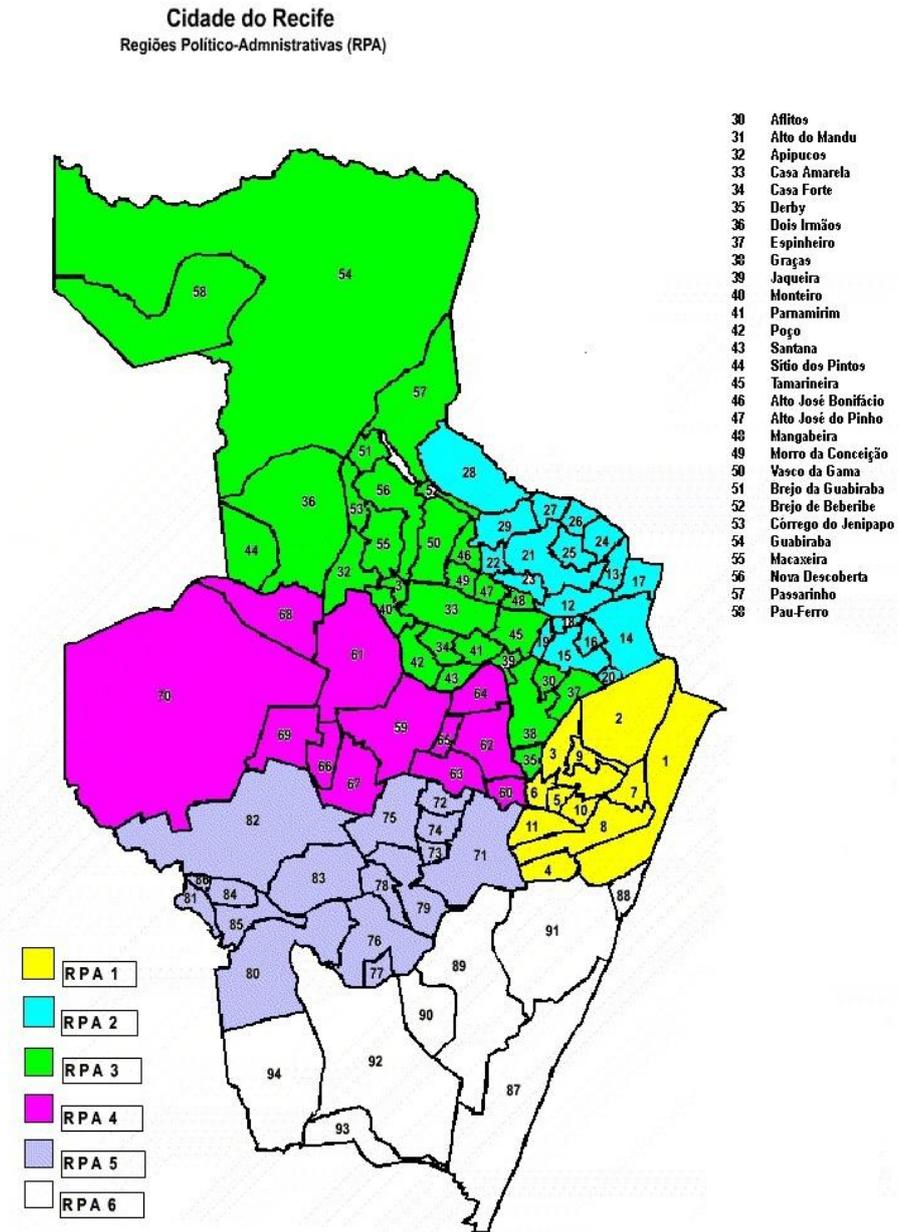
Local e data _____

Assinatura do participante: _____



Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.

ANEXO A – DISTRIBUIÇÃO DOS BAIRROS DA RPA3



ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DO COMPONENTE ARTE DO 1º AO 5º ANO

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR	<p>Fazer leituras formal e simbólica de imagens do cotidiano, da natureza, da arte, entre outras; de diferentes estéticas; de produtores de diversas localidades e culturas, através do uso de diferentes mídias, e/ou observadas nos diversos espaços expositivos (museus, galerias, teatros, prédios públicos e ateliês)</p> <p>Vivenciar processos de criação e expressão artística na linguagem das Artes Visuais, a partir de diferentes gêneros, e explorando diferentes recursos e materiais convencionais, reutilizáveis, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), através das diferentes modalidades das Artes Visuais, visando a ampliar a capacidade de autoria e o repertório expressivo e estético</p> <p>Valorizar e respeitar produções em Artes Visuais, independente das características da obra() e das características corporais, cognitivas, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais do(a) autor(a)/produtor(a), também a partir da garantia da inclusão de trabalhos de estudantes nos espaços expositivos e suportes possíveis da própria escola – painel, varal e murros</p> <p>Realizar pesquisas, coletando dados, em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos, entre outros, que permeiam as imagens lidas e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p>Aprender, interdisciplinarmente, a partir de projetos didáticos</p>	<p>Fazer leitura formal (o que se vê, e como se apresenta) e leitura simbólica (o que se pensa, sente, interpreta) de imagens, representativas do conteúdo e/ou tema em estudo, inclusive as suas e as dos colegas</p> <p>Perceber na sua própria imagem, e na imagem de outras pessoas, características físicas, relacionadas às etnias, gênero, geração, entre outros aspectos culturais e de identidade dos sujeitos, e descrevê-las, respeitando a diversidade</p> <p>Diferenciar, nas diversas imagens lidas, as diversas modalidades (desenho, pintura, fotografia e escultura)</p> <p>Produzir trabalhos artísticos da sua autoria, em desenho e/ou pintura, e/ou fotografia, e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo, e/ou tema em estudo, exercitando a memória, e/ou observação e/ou a imaginação</p> <p>Construir brinquedos imaginados, e/ou observados através do uso de diferentes materiais reutilizáveis, e/ou convencionais</p> <p>Usar os materiais, instrumentos e ambientes de trabalho com organização e zelo</p> <p>Conceituar retrato e autorretrato, como um gênero textual das Artes Visuais</p>	<p>Representações do Bumba meu boi nas Artes Visuais, e/ou literatura, em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades</p> <p>O Retrato e Autorretrato em diferentes culturas, autores e estéticas – representação de identidades</p> <p>Os brinquedos e brincadeiras, e suas representações nas Artes Visuais, e/ou literatura em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades</p> <p>A produção artística em desenho de Recife, e/ou outras cidades de Pernambuco, de representações figurativas e abstratas</p>	

QUADRO 6 Artes Visuais (1º ano)

QUADRO 7 Dança (1º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Reconhecer a dança, como linguagem artística, com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores da cultura</p> <p>Ler e analisar criticamente as composições coreográficas, relatando suas impressões, quanto aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos e estruturais da dança</p> <p>Ampliar as possibilidades de acesso à leitura de diferentes processos coreográficos, a partir da pesquisa, da visitação a espaços de circulação da dança, da apreciação por meio das novas tecnologias, e da experiência de ser plateia</p>	<p>Reconhecer no repertório do folguedo do Bumba meu boi, os elementos constitutivos da Dança (quem dança? como dança? onde dança?)</p> <p>Pontuar diferenças e semelhanças da dança do bumba meu boi com outras danças</p> <p>Perceber nos diferentes repertórios das Danças Populares, a expressão de ideias, sentimentos, e emoções representativos da cultura</p> <p>Reconhecer seu próprio corpo e dos colegas, como o meio de comunicar sentimentos, ideias e valores</p> <p>Observar e analisar as características corporais individuais</p>	<p>A dança na representação do folguedo do Bumba meu boi</p> <p>Improvisação e composição coreográfica a partir do folguedo do Bumba meu boi</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas; pirâmide), e Tensões espaciais</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado, e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade, e étnico-raciais</p>	<p>Experimentar a dança do Bumba meu boi</p> <p>Produzir composições e improvisações coreográficas, a partir do repertório do Bumba meu boi</p>	<p>A dança na representação do folguedo do Bumba meu boi</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do folguedo do Bumba meu boi</p>	

QUADRO 7 Dança (1º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida</p>	<p>Reconhecer diferentes partes do corpo e suas funções</p> <p>Experimentar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>Experimentar as diferentes dinâmicas do movimento: tempo, peso, espaço e fluência</p> <p>Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o(a) outro(a), e/ou com o grupo</p> <p>Compor e improvisar, utilizando partes do corpo, ou o corpo como um todo</p>	<p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	
CONTEXTUALIZAR	<p>Analisar, criticamente, a Dança, reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos expondo suas impressões, relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros</p>	<p>Conhecer os aspectos contextuais (sociais, culturais) dos diferentes repertórios das Danças Populares</p> <p>Conhecer e comentar sobre coreógrafos e mestres do repertório da dança do Bumba meu boi</p>	<p>A dança na representação do folguedo do Bumba meu boi</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do folguedo do Bumba meu boi</p>	
			<p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 8 Música (1º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Conhecer, perceber, identificar, classificar e analisar os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), e os elementos básicos da música (melodia, ritmo e harmonia)</p>	<p>Explorar, produzir, classificar, apreciar e ler as diversas formas de escrita musical em suas diversas representações sonoras, símbolos convencionais e não convencionais</p>	<p>Musicais de diversas origens culturais e etnias, gêneros, estilos e épocas</p> <p>Paisagem sonora da natureza e de ambientes virtuais e diversas representações simbólicas</p>	
FAZER	<p>Sentir, querer, pensar e vivenciar diversos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos</p> <p>Reconhecer e experimentar o corpo como um veículo sonoro, e/ou musical</p> <p>Construir partituras de desenhos, e/ou no pentagrama</p> <p>Identificar e reconhecer gêneros musicais de diversas épocas, e culturas da história da humanidade</p>	<p>Desenvolver a cognição musical nas habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, por meio do corpo, da voz, objetos sonoros, instrumentos convencionais e não convencionais</p> <p>Experimentação e construção de instrumentos</p> <p>Desenvolver a expressão vocal e corporal</p>	<p>Improvisação e composição</p> <p>Brinquedos, jogos e instrumentos</p> <p>Onomatopeias, parlendas e trava-línguas, histórias cantadas, acalantos, cantigas de roda e canto coral</p> <p>Escrita musical</p>	
CONTEXTUALIZAR	<p>Resignificar as diversas produções/manifestações musicais da humanidade Sentir, querer e pensar, como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e Cognição musical</p>	<p>Representar os sons musicais por meio de símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Improvisação, interpretação e composição</p> <p>Produzir diferentes expressões musicais culturais de diversos povos, etnias e épocas</p>	<p>Prática instrumental individual, e/ou coletiva</p> <p>Multicultura musical</p>	

QUADRO 8 Música (1º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
CONTEXTUALIZAR	<p>Resignificar as diversas produções/manifestações musicais da humanidade Sentir, querer e pensar, como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e Cognição musical</p>	<p>Construção de conceitos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e estéticos</p>	<p>Aspectos multiculturais: linguagem musical, qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre); elementos da música (melodia, ritmo, harmonia); instrumentos (percussão, sopro e cordas); gêneros, estilos e movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais</p> <p>Música erudita, popular e étnica;</p> <p>Música Pop, eletrônica, MPB: (Tropicália, Jovem Guarda, Bossa Nova); Rock Nacional e Internacional; Jazz; Rap; Repente, entre outros</p> <p>Música Fusion e a Música e o Som nas Artes Híbridas</p>	

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais, a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro, e do uso das novas tecnologias, como ferramenta para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife, e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los, como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais, a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística e conhecimento, construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se, através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais, tendo, como base, os seus elementos constitutivos</p>	<p>Assistir a vídeos, filmes e/ou apresentações (de Bonecos do carnaval do Recife e Olinda, de brincadeiras de diferentes culturas), identificando características dos personagens e elementos do teatro</p> <p>Assistir às produções dos(as) colegas, respeitando as individualidades, suas possibilidades e limites corporais e as diferentes formas de representação</p> <p>Explorar as possibilidades gestuais e de movimento do próprio corpo, para expressar sentimentos, emoções, ideias e personagens, ao participar de jogos dramáticos e de improvisações</p> <p>Explorar e criar movimentos e gestos, para comunicar personagens dos jogos e brincadeiras tradicionais</p> <p>Conhecer aspectos da vida e obra de alguns artistas e/ou grupos de teatro, percebendo as diferentes poéticas de cada um (uma) deles(as)</p> <p>Utilizar adereço/s (coroas, capas, chapéus, peruca e outros), para caracterizar personagens dos jogos e brincadeiras tradicionais, e outros</p> <p>Planejar, coletivamente, cenas que aconteçam em lugares escolhidos pelo grupo (floresta, praia, hospital, parque de diversões, entre outros) e apresentar para a plateia, utilizando gestos e movimentos</p> <p>Cuidar do ambiente e dos materiais de uso individual e coletivo</p>	<p>Bonecos – personagens em ação:</p> <p>Bonecos presentes no carnaval de Recife e Olinda; bonecos de vara, de luva; Manipulação;</p> <p>Elementos do teatro: personagem (expressão corporal, gestual), espaço cênico, cenário, figurino</p> <p>Eu e o(a) outro(a), personagens em cena:</p> <p>Elementos do teatro: personagem (expressão corporal), espaço cênico, ação dramática</p> <p>Personagens dos jogos e brincadeiras tradicionais:</p> <p>Elementos do Teatro: personagem (expressão corporal, gestual, facial), adereços, espaço cênico</p> <p>Expressão gestual:</p> <p>Representação de lugares, através da linguagem gestual;</p> <p>Elementos do teatro: espaço cênico, cenário, objetos de cena</p>	

QUADRO 9 Teatro (1º ano)

QUADRO 10 Artes Visuais (2º ano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Fazer leituras formal e simbólica de imagens do cotidiano, da natureza, da arte, entre outras; de diferentes estéticas; de produtores de diversas localidades e culturas, através do uso de diferentes mídias, e/ou observadas nos diversos espaços expositivos (museus, galerias, teatros, prédios públicos e ateliês</p> <p>Vivenciar processos de criação e expressão artística na linguagem das Artes Visuais, a partir de diferentes gêneros, e explorando diferentes recursos e materiais convencionais, reutilizáveis, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), através das diferentes modalidades das Artes Visuais, visando a ampliar a capacidade de autoria e o repertório expressivo e estético</p> <p>Valorizar e respeitar produções em Artes Visuais, independente das características da obra() e das características corporais, cognitivas, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais do(a) autor(a)/produtor(a), também a partir da garantia da inclusão de trabalhos de estudantes nos espaços expositivos e suportes possíveis da própria escola – painel, varal e muros</p> <p>Realizar pesquisas, coletando dados, em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos entre outros, que permeiam as imagens lidas e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p>Aprender, interdisciplinarmente, a partir de projetos didáticos</p>	<p>Fazer leitura formal (o que se vê, e como se apresenta) e leitura simbólica (o que se pensa, sente, interpreta) de imagens, representativas do conteúdo, e/ou tema em estudo, inclusive as suas e as dos colegas</p> <p>Identificar as texturas tátil e visual, a partir de animais (répteis, mamíferos, aves, peixes, anfíbios, insetos, entre outros) com diferentes características em seus corpos (pelo, pena, escama, listras, manchas, entre outras)</p> <p>Diferenciar, nas diversas imagens, lidas as representações figurativas das abstratas, as diferentes modalidades (desenho, pintura, fotografia e escultura)</p> <p>Produzir trabalhos artísticos, da sua autoria, em desenho, e/ou pintura, e/ou fotografia, e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo, e/ou tema em estudo, exercitando a memória e/ou observação e/ou a imaginação</p> <p>Usar os materiais, instrumentos e ambientes de trabalho com organização e zelo</p> <p>Conceituar o gênero paisagem e seus diferentes sub-gêneros</p>	<p>Representações da Capoeira nas Artes Visuais, em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades</p> <p>A fauna e suas representações nas Artes Visuais em diferentes culturas, autores e estéticas</p> <p>Mitos e lendas nas Artes Visuais – o imaginário em diversas culturas (grega, indígena, africana, nordestina, entre outras) produzidas por autores de diferentes estéticas e culturas</p> <p>A pintura em Recife, e/ou em outras cidades de Pernambuco, de diferentes autores, estéticas e gêneros</p>	

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Reconhecer a dança, como linguagem artística, com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores da cultura</p> <p>Ler e analisar, criticamente, as composições coreográficas, relatando suas impressões, quanto aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos e estruturais da dança</p> <p>Ampliar as possibilidades de acesso à leitura de diferentes processos coreográficos, a partir da pesquisa, da visitação a espaços de circulação da dança, da apreciação por meio das novas tecnologias, e da experiência de ser plateia</p>	<p>Reconhecer no Jogo de Capoeira os elementos constitutivos da Dança (quem dança? como dança? onde dança?)</p> <p>Perceber na Capoeira, a expressão de ideias, emoções, sentimentos da cultura</p> <p>Observar o corpo em movimento no Jogo de Capoeira</p> <p>Reconhecer seu próprio corpo e dos(as) colegas, como o meio de comunicar sentimentos, ideias e valores</p> <p>Observar e analisar as características corporais individuais</p>	<p>A Dança e o Jogo de Capoeira</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir da Capoeira</p> <p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais</p> <p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida</p>	<p>Experimentar o corpo em movimento no Jogo de Capoeira</p> <p>Produzir composições e improvisações coreográficas, a partir de Capoeira</p>	<p>A Dança e o Jogo de Capoeira</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir da Capoeira</p>	

QUADRO 11 Dança (2º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais</p> <p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida</p>	<p>Reconhecer diferentes partes do corpo e suas funções</p> <p>Experimentar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>Experimentar as diferentes dinâmicas do movimento: tempo, peso, espaço e fluência</p> <p>Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o(a) outro(a), e/ou com o grupo</p> <p>Compor e improvisar utilizando partes do corpo, ou o corpo como um todo</p>	<p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	
CONTEXTUALIZAR	<p>Analisar criticamente a Dança, reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros</p>	<p>Conhecer aspectos contextuais (social, cultural, antropológico, entre outros) do Jogo de Capoeira</p> <p>Estabelecer relações entre diferentes obras coreográficas, e o contexto geral de sua criações</p>	<p>A Dança e o Jogo de Capoeira</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir da Capoeira</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 12 Música (2º ano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Conhecer, perceber, identificar, classificar e analisar os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), e os elementos básicos da música (melodia, ritmo e harmonia)</p> <p>Sentir, querer, pensar e vivenciar diversos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos</p> <p>Reconhecer e experimentar o corpo, como um veículo sonoro, e/ou musical</p> <p>Construir partituras de desenhos, e/ou no pentagrama</p> <p>Identificar e reconhecer gêneros musicais de diversas épocas, e culturas da história da humanidade</p>	<p>Explorar, produzir, classificar, apreciar e ler as diversas formas de escrita musical em suas diversas representações sonoras, símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Desenvolver a cognição musical nas habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, por meio do corpo, da voz, objetos sonoros, instrumentos convencionais e não convencionais</p> <p>Experimentação e construção de instrumentos</p> <p>Desenvolver a expressão vocal e corporal</p> <p>Representar os sons musicais por meio de símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Improvisação, interpretação e composição</p> <p>Produzir diferentes expressões musicais culturais de diversos povos, etnias e épocas</p> <p>Construção de conceitos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e estéticos</p>	<p>Musical de diversas origens culturais e etnias, gêneros, estilos e épocas</p> <p>Paisagem sonora da natureza e de ambientes virtuais, e diversas representações simbólicas</p> <p>Improvisação e composição</p> <p>Brinquedos, jogos e instrumentos</p> <p>Onomatopeias, parlendas e trava-línguas, histórias cantadas, acalantos, cantigas de roda e canto coral</p> <p>Escrita musical</p> <p>Prática instrumental individual, e/ou coletiva</p> <p>A cultura musical</p> <p>Aspectos multiculturais: linguagem musical; qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre), elementos da música (melodia, ritmo, harmonia); instrumentos (percussão, sopro e cordas); gêneros, estilos e movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais; Música erudita, popular e étnica; Música Pop; eletrônica; MPB : (Tropicália, Jovem Guarda, Bossa Nova); Rock Nacional e Internacional; Jazz; Rap; Repente, entre outros; Música Fusion e a Música, e o Som nas Artes Híbridas</p>	
FAZER				
CONTEXTUALIZAR	<p>Resignificar as diversas produções/manifestações musicais da humanidade</p> <p>Sentir, querer e pensar como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e Cognição musical</p>			

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
<p>QUADRO 13 Teatro (2º ano) <i>continua</i></p> <p>Ter acesso à leitura de representações teatrais, a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro e do uso das novas tecnologias, como ferramenta para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los, como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais, a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística, e conhecimento construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Reconhecer que, através do teatro, comunicam-se sentimentos, emoções, ideias, sensações</p> <p>Participar ativamente dos jogos teatrais e dramáticos, interagindo com o grupo, e respeitando suas regras</p> <p>Assistir às produções teatrais (presenciais, e/ou virtuais), identificando as diferentes formas de representação, e expressar seus pontos de vista com base nos conteúdos em estudo</p> <p>Conhecer aspectos da vida e obra de alguns artistas, e/ou grupos de teatro</p> <p>Confeccionar máscara, utilizando diferentes materiais (convencionais e de sucata), e usá-la em cena improvisada</p> <p>Ampliar a capacidade de expressar-se pela linguagem corporal, através da exploração de movimentos, da gestualidade e da espontaneidade, viabilizada pelos jogos teatrais e improvisações</p> <p>Conhecer fábulas de diferentes culturas</p> <p>Improvisar com elementos do teatro a/s fábula/s selecionada/s pelo grupo</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Máscaras no carnaval e no teatro:</p> <p>Tipos de máscara: meia máscara, máscara rasa, máscara inteira; Elementos do teatro: espaço, personagem, adereços, sonoplastia, gestualidade</p>		

QUADRO 13 Teatro (2º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR	<p><i>continuação</i></p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se, através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais, tendo, como base, os seus elementos constitutivos</p>	<p><i>continuação</i></p> <p>Representar personagens e ambientes de lendas e mitos, utilizando elementos do teatro (figurino, adereços, cenário, sonoplastia, entre outros)</p> <p>Cuidar do ambiente e dos materiais de uso individual e coletivo</p> <p>Respeitar os(as) colegas e demais pessoas, em suas formas de representação e de ser</p> <p>Utilizar, gradativamente, vocabulário próprio da linguagem teatral</p> <p>Improvisar cenas sobre a relação do ser humano com o meio ambiente na cidade do Recife, e expor sua opinião diante das imagens e ambientes observados (praia, rio, praça, ruas, entre outros)</p>	<p>Expressão Corporal: Representação de animais; Imitação; Elementos do teatro: personagem (expressão gestual, corporal, facial), espaço máscaras, adereços, sonoplastia</p> <p>Personagens: lendas e mitos: Conceito de lendas e mitos; Elementos do teatro: personagem (expressão corporal, gestual, facial), espaço cênico, cenário, adereços, sonoplastia</p> <p>Ação dramática: Tema: relação do ser humano com o meio ambiente na cidade do Recife; Elementos do teatro: personagem (expressão corporal, gestual, facial), espaço cênico, adereços, cenário</p>	

QUADRO 14 Artes Visuais (3º ano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR	<p>Fazer leituras formal e simbólica de imagens do cotidiano, da natureza e da arte, entre outras; de diferentes estéticas; de produtores de diversas localidades e culturas, através do uso de diferentes mídias, e/ou observadas nos diversos espaços expositivos (museus, galerias, teatros, prédios públicos e ateliês)</p> <p>Vivenciar processos de criação e expressão artística na linguagem das Artes Visuais, a partir de diferentes gêneros, e explorando diferentes recursos e materiais convencionais, reutilizáveis, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), através das diferentes modalidades das Artes Visuais, visando a ampliar a capacidade de autoria e o repertório expressivo e estético</p> <p>Valorizar e respeitar produções em Artes Visuais, independente das características da obra() e das características corporais, cognitivas, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais do(a) autor(a)/produtor(a), também a partir da garantia da inclusão de trabalhos de estudantes nos espaços expositivos e suportes possíveis da própria escola – painel, varal e muros</p> <p>Realizar pesquisas, coletando dados em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos, entre outros, que permeiam as imagens lidas e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p>Aprender, interdisciplinarmente, a partir de projetos didáticos</p>	<p>Fazer leitura formal (o que se vê, e como se apresenta) e leitura simbólica (o que se pensa, sente, interpreta) de imagens, representativas do conteúdo, e/ou tema em estudo, inclusive as suas e as dos colegas</p> <p>Identificar formas (naturais e artificiais; geométricas e livres), destacando as naturais, presentes em plantas (árvores, arbustos, flores, capins, entre outras) nas folhas, troncos, galhos, flores, frutos, sementes, e suas diferentes características</p> <p>Identificar, nas imagens lidas em diferentes modalidades (desenho, pintura, fotografia e escultura), o elemento da visualidade</p> <p>Produzir trabalhos artísticos, da sua autoria, em desenho, e/ou pintura, e/ou gravura, e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo e/ou tema em estudo, exercitando, a memória e/ou observação, e/ou a imaginação</p> <p>Usar os materiais, instrumentos e ambientes de trabalho com organização e zelo</p> <p>Refletir sobre aspectos culturais e ambientais do seu próprio contexto social e cultural em relação à flora</p> <p>Identificar e conceituar a gravura nas suas diferentes técnicas e nomenclaturas (xilografia, litografia, calcografia, entre outras)</p>	<p>Representações do Caboclinhos nas Artes Visuais, e/ou literatura, em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades</p> <p>A flora e suas representações em diferentes culturas, autores e estéticas</p> <p>Representações do Circo nas Artes Visuais, e/ou literatura em diferentes estéticas, autores, modalidades e culturas</p> <p>A gravura em Recife e em outras cidades de Pernambuco, de diferentes autores, técnicas e estéticas</p>	

QUADRO 15 Dança (3º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Reconhecer a dança, como linguagem artística, com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores da cultura</p> <p>Ler e analisar, criticamente, as composições coreográficas, relatando suas impressões quanto aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos e estruturais da dança</p> <p>Ampliar as possibilidades de acesso à leitura de diferentes processos coreográficos, a partir da pesquisa, da visitação a espaços de circulação da dança, da apreciação por meio das novas tecnologias, e da experiência de ser plateia</p>	<p>Reconhecer no repertório do Caboclinho os elementos constitutivos da Dança (quem dança? como dança? onde dança?)</p> <p>Pontuar diferenças e semelhanças da dança do Caboclinho com outras danças</p> <p>Perceber nos diferentes repertórios das Danças Populares a expressão de ideias, sentimentos, e emoções representativos da cultura</p> <p>Reconhecer seu próprio corpo e dos colegas, como o meio de comunicar sentimentos, ideias e valores;</p> <p>Observar e analisar as características corporais individuais</p>	<p>A dança na representação do Caboclinho</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Caboclinho</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco; O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais; As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência; Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 15 Dança (3º ano) *continuação*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais</p> <p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida</p>	<p>Experimentar a dança do Caboclinho</p> <p>Produzir composições e improvisações coreográficas, a partir do repertório da dança do Caboclinho</p>	<p>A dança na representação do Caboclinho</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Caboclinho</p>	
		<p>Reconhecer diferentes partes do corpo e suas funções</p> <p>Experimentar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>Experimentar as diferentes dinâmicas do movimento: tempo, peso, espaço e fluência</p> <p>Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o(a) outro(a), e/ou com o grupo</p> <p>Compor e improvisar, utilizando partes do corpo, ou o corpo como um todo</p>	<p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 15 Dança (3º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
CONTEXTUALIZAR	<p>Analisar, criticamente, a Dança, reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros</p>	<p>Conhecer os aspectos contextuais (sociais, culturais) dos diferentes repertórios das Danças Populares</p> <p>Conhecer e comentar sobre coreógrafos e mestres do repertório da dança do Caboclinho</p> <p>Estabelecer relações entre obras coreográficas e o contexto geral de sua criação</p>	<p>A dança na representação do Caboclinho</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Caboclinho</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco; O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais; As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência; Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 16 Música (3º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Conhecer, perceber, identificar, classificar e analisar os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), e os elementos básicos da música (melodia, ritmo e harmonia)</p>	<p>Explorar, produzir, classificar, apreciar e ler as diversas formas de escrita musical em suas diversas representações sonoras, símbolos convencionais e não convencionais</p>	<p>Musical de diversas origens culturais e etnias, gêneros, estilos e épocas</p> <p>Paisagem sonora da natureza e de ambientes virtuais, e diversas representações simbólicas</p>	
		<p>Desenvolver a cognição musical nas habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, por meio do corpo, da voz, objetos sonoros, instrumentos convencionais e não convencionais</p> <p>Experimentação e construção de Instrumentos</p>	<p>Improvisação e composição</p> <p>Brinquedos, jogos e instrumentos</p>	
FAZER	<p>Construir partituras de desenhos, e/ou no pentagrama</p> <p>Identificar e reconhecer gêneros musicais de diversas épocas e culturas da história da humanidade</p>	<p>Desenvolver a expressão vocal e corporal</p>	<p>Onomatopeias, parlendas e trava-línguas, histórias cantadas, acalantos, cantigas de roda e canto coral</p>	
		<p>Representar os sons musicais por meio de símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Improvisação, interpretação e composição</p>	<p>Escrita musical</p> <p>Prática instrumental individual, e/ou coletiva</p>	

QUADRO 16 Música (3º ano) *término*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
<p>CONTEXTUALIZAR</p>	<p>Ressignificar as diversas produções/ manifestações musicais da humanidade</p> <p>Sentir, querer e pensar, como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e Cognição musical</p>	<p>Produzir diferentes expressões musicais culturais de diversos povos, etnias e épocas</p>	<p>Multicultura musical</p>	
		<p>Construção de conceitos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e estéticos</p>	<p>Aspectos multiculturais:</p> <p>linguagem musical; qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre); elementos da música (melodia, ritmo, harmonia); instrumentos (percussão, sopro e cordas); gêneros; estilos e movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais;</p> <p>Música erudita, popular e étnica;</p> <p>Música Pop, eletrônica; MPB : (Tropicália, Jovem Guarda, Bossa Nova); Rock Nacional e Internacional; Jazz, Rap; Repente, entre outros;</p> <p>Música Fusion e a Música e o Som nas Artes Híbridas</p>	

QUADRO 17 Teatro (3º ano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais, a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro e do uso das novas tecnologias, como ferramenta para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife, e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais, a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro, como linguagem artística, e conhecimento construído, histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais, tendo, como base, os seus elementos constitutivos</p>	<p>Participar ativamente dos jogos teatrais e dramáticos, interagindo com o grupo e respeitando suas regras</p> <p>Assistir às produções teatrais (presenciais e/ou virtuais), identificando as diferentes formas de representação e expressar seus pontos de vista com base nos conteúdos em estudo</p> <p>Conhecer aspectos da vida e obra de alguns artistas, e/ou grupos de teatro</p> <p>Ampliar a capacidade de expressar-se pela linguagem corporal, através da exploração de movimentos, da gestualidade e da espontaneidade, viabilizada pelos jogos teatrais e improvisações</p> <p>Cuidar do ambiente e dos materiais de uso individual e coletivo</p> <p>Respeitar os(as) colegas e demais pessoas, em suas formas de representação e de ser</p> <p>Apresentar cena ou improvisação planejada, baseada no folguedo do bumba meu boi</p> <p>Construir cena, a partir de estímulo sonoro e da temática abordada</p> <p>Construir personagem de palhaço, explorando gestos e movimentos corporais</p> <p>Representar personagens e cenas presentes nas xilogravuras dos cordéis e poesia dos folhetos de cordel</p>	<p>Personagens do Bumba meu boi: Contexto sociocultural do Bumba meu boi; Conceito de Brincantes; Tipos de personagens: humanos, animais e fantásticos; Elementos do Teatro: personagem, figurino, cenário, adereços, espaço cênico, ação dramática</p> <p>Sonoplastia, estímulo para a construção de cena: Mímica; Elementos do Teatro: personagem (expressão corporal, gestual, facial); figurino; cenário, espaço cênico, ação dramática, sonoplastia</p> <p>Cena de Palhaço no carnaval, no circo: Elementos do Teatro: personagem; figurino; cenário; espaço cênico; maquiagem, sonoplastia</p> <p>Personagens dos folhetos de cordel: Elementos do Teatro: personagem; figurino; cenário; adereços; espaço cênico, sonoplastia; texto</p>	

QUADRO 18 Artes visuais (4º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Fazer leituras formal e simbólica de imagens do cotidiano, da natureza e da arte, entre outras; de diferentes estéticas; de produtores de diversas localidades e culturas, através do uso de diferentes mídias, e/ou observadas nos diversos espaços expositivos (museus, galerias, teatros, prédios públicos e ateliês</p> <p>Vivenciar processos de criação e expressão artística na linguagem das Artes Visuais, a partir de diferentes gêneros, e explorando diferentes recursos e materiais convencionais, reutilizáveis, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), através das diferentes modalidades das Artes Visuais, visando a ampliar a capacidade de autoria, e o repertório expressivo e estético</p> <p>Valorizar e respeitar produções em Artes Visuais, independente das características da obra() e das características corporais, cognitivas, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais do(a) autor(a)/produtor(a), também a partir da garantia da inclusão de trabalhos de estudantes nos espaços expositivos e suportes possíveis da própria escola – painel, varal, muros)</p> <p>Realizar pesquisas, coletando dados, em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos, entre outros, que permeiam as imagens lidas, e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Fazer leitura formal (o que se vê, e como se apresenta) e leitura simbólica (o que se pensa, sente, interpreta) de imagens, representativas do conteúdo, e/ou tema em estudo, inclusive as suas e as dos colegas</p> <p>Realizar leitura comparativa entre as imagens de diferentes autores, identificando semelhanças, e/ou diferenças e o emprego das cores quentes e frias em suas produções</p> <p>Identificar formas (artísticas e funcionais; bidimensionais das tridimensionais), classificando os objetos do cotidiano, a partir de sua função de utilitária, e/ou decorativa, e/ou simbólica</p> <p>Diferenciar as representações figurativas das abstratas, e as diferentes modalidades (desenho, pintura, fotografia e escultura), e os elementos da visualidade (ponto, e/ou linha, e/ou forma, e/ou textura, e/ou cor, e/ou planos, e/ou volume, entre outros)</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Representações do Maracatu Urbano e Rural nas Artes Visuais, e/ou literatura, em diferentes estéticas, autores, culturas e modalidades</p>	
			<p>As moradias e suas representações nas Artes Visuais em diferentes estéticas e culturas (oca, maloca, edifícios, palafitas, mocambos, sobrados, castelos, entre outras)</p>	

QUADRO 18 Artes Visuais (4º ano) *continuação*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Realizar pesquisas, coletando dados, em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos, entre outros, que permeiam as imagens lidas, e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p>Aprender, interdisciplinarmente, a partir de projetos didáticos Vivenciar projetos didáticos, em que a interdisciplinaridade seja um princípio pedagógico, para que possa fazer conexões entre as várias linguagens da arte e outros componentes curriculares</p>	<p>Produzir trabalhos artísticos, da sua autoria, em desenho, e/ou pintura, e/ou fotografia, e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo, e/ou tema em estudo, exercitando a memória, e/ou observação, e/ou a imaginação</p> <p>Articular, em suas produções, os elementos da linguagem visual (linha, forma, textura, cor quentes e frias, entre outros), a partir do diálogo entre a sua autoexpressão e as diferentes estéticas em estudo</p> <p>Usar os materiais, instrumentos e ambientes de trabalho com organização e zelo</p> <p>Conhecer aspectos conceituais e contextuais (culturais, históricos, geográficos, estéticos, entre outros) da vida de autores de imagens, de diferentes localidades, épocas e estéticas, representativas dos conteúdos, e/ou temas em estudo</p> <p>Refletir sobre aspectos culturais e ambientais do seu próprio contexto em relação aos tipos de moradia (localização, materiais de construção, entre outros)</p> <p>Refletir sobre o respeito à diversidade humana, a partir do reconhecimento da diversidade presente no ambiente escolar</p> <p>Identificar e conceituar escultura como modalidade</p>	<p>Representações da diversidade humana a figura humana em diferentes estéticas, modalidades esculturas</p> <p>A Escultura em Recife, e em outras cidades de Pernambuco, de diferentes autores, culturas, estéticas e técnicas</p>	

QUADRO 19 Dança (4º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Reconhecer a dança, como linguagem artística, com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores da cultura</p> <p>Ler e analisar, criticamente, as composições coreográficas, relatando suas impressões quanto aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos e estruturais da dança</p>	<p>Reconhecer, no repertório do Maracatu, os elementos constitutivos da Dança (quem dança? como dança? onde dança?)</p> <p>Pontuar diferenças e semelhanças da dança do Maracatu com outras danças</p> <p>Perceber, nos diferentes repertórios das Danças Populares, a expressão de ideias, sentimentos, e emoções representativos da cultura</p>	<p>A dança na representação do Maracatu</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Maracatu</p>	
	<p>Ampliar as possibilidades de acesso à leitura de diferentes processos coreográficos, a partir da pesquisa, da visita a espaços de circulação da dança, da apreciação por meio das novas tecnologias, e da experiência de ser plateia</p>	<p>Reconhecer seu próprio corpo e dos colegas, como o meio de comunicar sentimentos, ideias e valores</p> <p>Observar e analisar as características corporais individuais</p>	<p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões;</p> <p>Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 19 Dança (4º ano) *continuação*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas, no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais</p> <p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida</p>	<p>Experimentar a dança do Maracatu</p> <p>Produzir composições e improvisações coreográficas, a partir do repertório da dança do Maracatu</p> <p>Reconhecer diferentes partes do corpo e suas funções</p> <p>Experimentar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>Experimentar as diferentes dinâmicas do movimento: tempo, peso, espaço e fluência</p> <p>Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o(a) outro(a), e/ou com o grupo</p> <p>Compôr e improvisar, utilizando partes do corpo, ou o corpo como um todo</p>	<p>A dança na representação do Maracatu</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Maracatu</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 19 Dança (4º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
CONTEXTUALIZAR	<p>Analisar, criticamente, a Dança, reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais, dentre outros</p>	<p>Conhecer os aspectos contextuais (sociais, culturais) dos diferentes repertórios das Danças Populares</p> <p>Conhecer e comentar sobre coreógrafos e mestres do repertório da dança do Maracatu</p>	<p>A dança na representação do Maracatu</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Maracatu</p>	
		<p>Estabelecer relações entre obras coreográficas, e o contexto geral de sua criação</p>	<p>O corpo em movimento</p> <p>As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões;</p> <p>Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 20 Música (4º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Conhecer, perceber, identificar, classificar e analisar os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), e os elementos básicos da música (melodia, ritmo e harmonia)</p> <p>Sentir, querer, pensar e vivenciar diversos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos</p> <p>Reconhecer e experimentar o corpo como um veículo sonoro, e/ou musical</p> <p>Construir partituras de desenhos, e/ou no pentagrama</p> <p>Identificar e reconhecer gêneros musicais de diversas épocas e culturas da história da humanidade</p>	<p>Explorar, produzir, classificar, apreciar e ler as diversas formas de escrita musical em suas diversas representações sonoras, símbolos convencionais e não convencionais</p>	<p>Musical de diversas origens culturais e etnias, gêneros, estilos e épocas</p> <p>Paisagem sonora da natureza e de ambientes virtuais e diversas representações simbólicas</p>	
		<p>Desenvolver a cognição musical nas habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, por meio do corpo, da voz, objetos sonoros, instrumentos convencionais e não convencionais</p> <p>Experimentação e construção de instrumentos</p> <p>Desenvolver a expressão vocal e corporal</p> <p>Representar os sons musicais por meio de símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Improvisação, interpretação e composição</p>	<p>Improvisação e composição</p> <p>Brinquedos, jogos e instrumentos</p> <p>Onomatopeias, parlendas e trava-línguas, histórias cantadas, acalantos, cantigas de roda e canto coral</p> <p>Escrita musical</p> <p>Prática instrumental individual e/ou coletiva</p>	
FAZER				

QUADRO 20 Música (4º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ressignificar as diversas produções/ manifestações musicais da humanidade</p>	<p>Produzir diferentes expressões musicais culturais de diversos povos, etnias e épocas</p>	<p>Multicultura musical</p>	
CONTEXTUALIZAR	<p>Sentir, querer e pensar como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e cognição musical</p>	<p>Construção de conceitos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e estéticos</p>	<p>Aspectos multiculturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> linguagem musical; qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre); elementos da música (melodia, ritmo, harmonia); instrumentos (percussão, sopro e cordas); gêneros; estilos e movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais; Música erudita, popular e étnica; Música Pop, eletrônica; MPB : (Tropicália, Jovem Guarda, Bossa Nova); Rock Nacional e Internacional; Jazz, Rap; Repente, entre outros; Música Fusion e a Música e o Som nas Artes Híbridas 	

QUADRO 21 Teatro (4º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais, a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro, e do uso das novas tecnologias, como ferramenta, para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife, e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais, a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística, e conhecimento construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos, ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais, tendo, como base, os seus elementos constitutivos</p>	<p>Participar ativamente dos jogos teatrais e dramáticos, interagindo com o grupo e respeitando suas regras</p> <p>Ampliar a capacidade de expressar-se pela linguagem corporal, através da exploração de movimentos, da gestualidade e da espontaneidade, viabilizada pelos jogos teatrais e improvisações</p> <p>Assistir às produções dos(as) colegas, respeitando as possibilidades e limites corporais, e as diferentes formas de representação e de ser</p> <p>Assistir às produções teatrais com atenção, e expor seus pontos de vista nos momentos de avaliação das produções e na autoavaliação</p> <p>Respeitar os(as) colegas e demais pessoas, em suas formas de representação e de ser</p> <p>Representar personagens dos maracatus, nação, e baque virado, e situações de seu contexto de origem nas improvisações teatrais</p> <p style="text-align: right;"><i>continua</i></p>	<p>Reis e Rainhas personagens dos Maracatus: Contexto histórico e cultural; Elementos do Teatro: personagem (expressão corporal/gestual/facial) figurino, adereços, espaço, sonoplastia</p> <p>Personagens – profissões em ação: Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal), espaço cênico, ação dramática</p>	

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais, a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro, e do uso das novas tecnologias, como ferramenta, para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife, e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais, a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística, e conhecimento construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos, ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais, tendo, como base, os seus elementos constitutivos</p>	<p><i>continuação</i></p> <p>Conhecer aspectos da vida e obra de alguns artistas, e/ou grupos de teatro e das representações da tradição cultural da sua região</p> <p>Planejar e apresentar cenas que apresentem diferentes profissionais, atuando numa mesma situação cênica e em outras situações definidas pelo grupos</p> <p>Explorar possibilidades expressivas dos elementos do teatro</p> <p>Construir personagem, cenário, figurino e cena de assombração, e apresentar para plateia, por meio de improvisação planejada</p> <p>Representar histórias criadas coletivamente</p> <p>Cuidar do ambiente e dos materiais de uso individual e coletivo</p>	<p>Cenários e personagens do Recife Assombrado: Contos de Assombração; Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal), espaço cênico, ação, figurino</p> <p>Representação de histórias inventadas: Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual/vocal/corporal), espaço cênico, ação, figurino</p>	

QUADRO 21 Teatro (4º ano) término

QUADRO 22 Artes Visuais (5º ano)

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER – FAZER – CONTEXTUALIZAR	<p>Fazer leituras formal e simbólica de imagens do cotidiano, da natureza e da arte, entre outras; de diferentes estéticas; de produtores de diversas localidades e culturas, através do uso de diferentes mídias, e/ou observadas nos diversos espaços expositivos (museus, galerias, teatros, prédios públicos e ateliês</p> <p>Vivenciar processos de criação e expressão artística na linguagem das Artes Visuais, a partir de diferentes gêneros e explorando diferentes recursos e materiais convencionais, reutilizáveis, e as tecnologias da informação e comunicação (TIC's), através das diferentes modalidades das Artes Visuais, visando a ampliar a capacidade de autoria, e o repertório expressivo e estético</p> <p>Valorizar e respeitar produções em Artes Visuais, independente das características da obra() e das características corporais, cognitivas, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-culturais do(a) autor(a)/produtor(a), também a partir da garantia da inclusão de trabalhos de estudantes nos espaços expositivos e suportes possíveis da própria escola – painel, varal e muros</p> <p>Realizar pesquisas coletando dados, em diferentes fontes, sobre aspectos culturais, sociais, históricos, estéticos, entre outros, que permeiam as imagens lidas e seus produtores, sabendo organizá-los e socializá-los</p> <p>Aprender interdisciplinarmente, a partir de projetos didáticos</p>	<p>Fazer leitura formal (o que se vê, e como se apresenta) e leitura simbólica (o que se pensa, sente, interpreta) de imagens, representativas do conteúdo, e/ou tema em estudo, inclusive as suas e as dos colegas</p> <p>Diferenciar, nas diversas imagens lidas, as representações figurativas das abstratas, bidimensionais das tridimensionais, as diferentes modalidades (desenho, pintura, fotografia e escultura) e os elementos da visualidade (ponto, e/ou linha, e/ou forma, e/ou textura, e/ou cor, e/ou planos, e/ou volume, entre outros)</p> <p>Produzir trabalhos artísticos, da sua autoria, em desenho, e/ou pintura, e/ou fotografia, e/ou colagem, e/ou escultura, entre outras modalidades, a partir do conteúdo, e/ou tema em estudo, exercitando a memória, e/ou observação, e/ou a imaginação</p> <p>Usar os materiais, instrumentos e ambientes de trabalho com organização e zelo</p> <p>Relacionar aspectos do seu próprio contexto sócio-cultural, com a produção têxtil de diferentes culturas e estéticas</p>	<p>Representação do Frevo nas Artes Visuais e/ou literatura em diferentes estéticas, autores, e modalidades</p> <p>Representação da paisagem em diferentes culturas, modalidades estéticas a paisagem natural, urbana, rural, litorânea entre outras, em diversas modalidades</p> <p>Objetos do cotidiano e suas representações – as diferentes estéticas, técnicas e esculturas</p> <p>O designe, funções e materiais dos objetos do uso cotidiano</p> <p>Arte têxtil de Recife, e/ou de Pernambuco – as influências culturais nas diferentes estéticas, técnicas e materiais: rendas, bordados, tecelagens, trançados, estamparias, redes, golas do maracatu rural, tapetes, entre outros)</p>	

QUADRO 23 Dança (5º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Reconhecer a dança, como linguagem artística, com símbolos e elementos constitutivos próprios, capazes de comunicar sentimentos, ideias e valores da cultura</p> <p>Ler e analisar, criticamente, as composições coreográficas, relatando suas impressões quanto aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos e estruturais da dança</p> <p>Ampliar as possibilidades de acesso à leitura de diferentes processos coreográficos, a partir da pesquisa, da visita a espaços de circulação da dança, da apreciação por meio das novas tecnologias, e da experiência de ser plateia</p>	<p>Reconhecer no repertório do Frevo os elementos constitutivos da Dança (quem dança? como dança? onde dança?)</p> <p>Pontuar diferenças e semelhanças da dança do Frevo com outras danças</p> <p>Perceber, nos diferentes repertórios das Danças Populares, a expressão de ideias, sentimentos, e emoções representativos da cultura</p> <p>Reconhecer seu próprio corpo e dos colegas, como o meio de comunicar sentimentos, ideias e valores</p> <p>Observar e analisar as características corporais individuais</p>	<p>A Dança na representação do Frevo</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Frevo</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco; O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais; As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência; Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	

QUADRO 23 Dança (5º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
FAZER	<p>Ter incluídas, valorizadas e respeitadas suas produções coreográficas, no contexto escolar, independente de suas características corporais, expressivas, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais.</p> <p>Ter ampliados os seus fazeres por meio do acesso aos diferentes estilos, técnicas e materiais (inclusive os digitais) que a Dança vem sendo produzida.</p>	<p>Experimentar a dança do Frevo.</p> <p>Produzir composições e improvisações coreográficas, a partir do repertório da dança do Frevo.</p> <p>Reconhecer diferentes partes do corpo e suas funções.</p> <p>Experimentar as diferentes ações do corpo em movimento: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer.</p> <p>Experimentar as diferentes dinâmicas do movimento: tempo, peso, espaço e fluência.</p> <p>Experimentar as diferentes qualidades de relacionamento com o(a) outro(a), e/ou com o grupo.</p> <p>Compor e improvisar, utilizando partes do corpo ou o corpo como um todo.</p>	<p>A Dança na representação do Frevo</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Frevo</p> <p>O corpo em movimento As partes do corpo: articulações, membros, superfícies, cabeça e tronco;</p> <p>O corpo no espaço: Níveis (alto, médio e baixo); Planos (porta, mesa, roda); Projeções; Progressões; Formas (torcidas, alongadas, esféricas, achatadas e esticadas, pirâmide), e Tensões espaciais;</p> <p>As ações corporais: saltar, inclinar, cair, expandir, recolher, girar, gesticular, ficar parado e torcer</p> <p>As dinâmicas do movimento: tempo, espaço, peso e fluência;</p> <p>Os relacionamentos: aproximação, distanciamento, entrelaçamento</p>	
CONTEXTUALIZAR	<p>Analisar, criticamente a Dança, reconhecendo o contexto de suas produções, seus diferentes estilos e períodos, expondo suas impressões relativas aos aspectos sociais, culturais, históricos, psicológicos, biológicos, geográficos, formais dentre outros.</p>	<p>Conhecer os aspectos contextuais (políticos, sociais, econômicos, culturais, estéticos, entre outros) da história do Frevo.</p> <p>Conhecer a biografia de artistas/mestres/coreógrafos de Frevo.</p>	<p>A Dança na representação do Frevo.</p> <p>Improvisação e composição coreográfica, a partir do Frevo.</p>	

QUADRO 24 Música (5º ano) *continua*

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
LER	<p>Conhecer, perceber, identificar, classificar e analisar os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre), e os elementos básicos da música (melodia, ritmo e harmonia)</p>	<p>Explorar, produzir, classificar, apreciar e ler as diversas formas de escrita musical em suas diversas representações sonoras, símbolos convencionais e não convencionais</p>	<p>Músicas de diversas origens culturais e etnias, gêneros, estilos e épocas</p> <p>Paisagem sonora da natureza e de ambientes virtuais, e diversas representações simbólicas</p>	
FAZER	<p>Sentir, querer, pensar e vivenciar diversos padrões rítmicos, melódicos e harmônicos</p> <p>Reconhecer e experimentar o corpo como um veículo sonoro, e/ou musical</p> <p>Construir partituras de desenhos, e/ou no pentagrama</p> <p>Identificar e reconhecer gêneros musicais de diversas épocas, e culturas da história da humanidade</p>	<p>Desenvolver a cognição musical nas habilidades rítmicas, melódicas e harmônicas, por meio do corpo, da voz, objetos sonoros, instrumentos convencionais e não convencionais</p> <p>Experimentação e construção de instrumentos</p> <p>Desenvolver a expressão vocal e corporal</p> <p>Representar os sons musicais por meio de símbolos convencionais e não convencionais</p> <p>Improvisação, interpretação e composição</p>	<p>Improvisação e composição</p> <p>Brinquedos, jogos e instrumentos</p> <p>Onomatopeias, parlendas, trava-línguas, histórias cantadas, acalantos, cantigas de roda e canto coral</p> <p>Escrita musical</p> <p>Prática instrumental individual, e/ou coletiva</p>	

QUADRO 24 Música (5º ano) término

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
CONTEXTUALIZAR	<p>Ressignificar as diversas produções/ manifestações musicais da humanidade</p> <p>Sentir, querer e pensar, como etapas do desenvolvimento da Sensibilização e Cognição musical</p>	<p>Produzir diferentes expressões musicais culturais de diversos povos, etnias e épocas</p> <p>Construção de conceitos teóricos, históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos e estéticos</p>	<p>Multicultura musical</p>	
			<p>Aspectos multiculturais:</p> <p>linguagem musical; qualidades do som (altura, duração, intensidade e timbre); elementos da música (melodia, ritmo, harmonia); instrumentos (percussão, sopro e cordas); gêneros; estilos e movimentos locais, regionais, nacionais e internacionais;</p> <p>Música erudita, popular e étnica;</p> <p>Música Pop, eletrônica; MPB : (Tropicália, Jovem Guarda, Bossa Nova); Rock Nacional e Internacional; Jazz, Rap; Repente, entre outros;</p> <p>Música Fusion e a Música e o Som nas Artes Híbridas</p>	

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
<p>QUADRO 25 Teatro (5º ano) <i>continua</i></p>	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro e do uso das novas tecnologias como ferramenta para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los como patrimônio cultural</p> <p>Amplicar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística e conhecimento construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais tendo como base os seus elementos constitutivos</p>	<p>Participar dos jogos dramáticos e teatrais respeitando suas regras</p> <p>Concentrar-se para assistir produções teatrais e expor seus pontos de vista nos momentos de avaliação e autoavaliação</p> <p>Conhecer aspectos da vida e obra de alguns artistas e/ou grupos de teatro e de manifestações da tradição cultural de sua região</p> <p>Explorar possibilidades expressivas dos elementos do teatro</p> <p>Improvisar cenas com diferentes personagens das manifestações culturais de Pernambuco (capitão do cavalo marinho, pastoras, Tiridá)</p> <p>Improvisar cenas a partir de cenários construídos e imaginados, produzidos com o corpo, pintados, usando objetos, entre outros</p> <p>Apresentar produção teatral com base na observação de cenas do cotidiano</p> <p><i>continua</i></p>	<p>Personagens das tradições culturais: Cavalo marinho, Pastori, Mamulengo e outros do Estado de Pernambuco; Contexto social, cultural, histórico; Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal), espaço cênico, ação, figurino</p> <p>Cenário construído por meio da observação de paisagens: Cenário imaginado; Cenário construído; Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal), cenário, espaço cênico, ação, dramática</p>	
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR				

EIXOS	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS/ SABERES	BIMESTRES
<p>QUADRO 25 Teatro (5º ano) <i>término</i></p>	<p>Ter acesso à leitura de representações teatrais a partir da visitação a espaços de veiculação do Teatro e do uso das novas tecnologias como ferramenta para a pesquisa e construção de conhecimentos</p> <p>Visitar teatros da cidade do Recife e/ou outras localidades, para ampliar conhecimentos sobre esses espaços e reconhecê-los como patrimônio cultural</p> <p>Ampliar suas possibilidades de percepção e compreensão sobre os fazeres teatrais a partir da interação com diferentes tipos de produções cênicas</p> <p>Reconhecer o teatro como linguagem artística e conhecimento construído histórico e culturalmente</p> <p>Expressar suas sensações, percepções, pensamento e sentimentos ao interagir, dentro e fora da escola, com produções teatrais</p> <p>Experimentar e explorar possibilidades de comunicar-se e expressar-se através da linguagem teatral</p> <p>Realizar produções teatrais tendo como base os seus elementos constitutivos</p>	<p><i>continuação</i></p> <p>Analisar e refletir coletivamente acerca de questões relativas aos direitos e diversidade humana</p> <p>Conhecer as características do texto teatral e participar da leitura dramatizada de texto de autor/a pernambucano/a</p> <p>Produzir coletivamente um texto teatral e apresentá-lo através da improvisação planejada</p> <p>Ampliar a capacidade de expressar-se pela linguagem corporal através da exploração de movimentos, da gestualidade e da espontaneidade viabilizada pelos jogos teatrais e improvisações</p> <p>Cuidar do ambiente e dos materiais de uso individual e coletivo</p>	<p>Cenas do cotidiano, fonte de pesquisa para o fazer teatral: Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal, facial), cenário, figurino, espaço cênico, sonoplastia</p> <p>Texto teatral: características e produção: Elementos do Teatro: personagem (expressão gestual, vocal, corporal, facial, figurino, espaço cênico, texto</p>	
LER - FAZER - CONTEXTUALIZAR				