

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**RENATA PEREIRA NAVAJAS MANCILHA BARBOSA**

**ARTECONTEMPORÂNEA E SUAS MATERIALIDADES: UM PROJETO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM**

São Paulo  
2013

**Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa**

Arte Contemporânea e suas Materialidades: um Projeto de Ensino e  
Aprendizagem

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientador: Prof.Dr. Marcos Rizolli.

São Paulo  
2013

B228a Barbosa, Renata Pereira Navajas Mancilha.

Arte Contemporânea e as suas materialidades: um projeto de ensino e aprendizagem / Renata Pereira Navajas Mancilha Barbosa – 2013.

160 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

Bibliografia: f. 141-145.

1. Ensino de Arte. 2. Experiência. 3. Arte. 4. Conceitos e técnicas. 5. interdisciplinaridade. I. Título.

CDD 700.7

RENATA PEREIRA NAVAJAS MANCILHA BARBOSA

ARTE CONTEMPORÂNEA E SUAS MATERIALIDADES: UM PROJETO DE  
ENSINO E APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marcos Rizolli – Orientador

---

Prof. Dr. Norberto Stori

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sueli Galli

Aos meus alunos e aos alunos de todas as escolas brasileiras, a quem eu desejo que a Arte faça, intensamente, parte de suas vidas.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder a sabedoria e o vigor necessários para conduzir o estudo, conciliando os percalços da vida profissional e de estudante e as responsabilidades com a família.

Ao meu orientador, pela sua paciência, carinho, respeito e generosidade em acolher e suportar as minhas dificuldades, desesperos, limites.

À minha professora de Língua Portuguesa, Maria de Lourdes Arruda Guerra, pelo seu empenho e carinho com os quais me auxiliou em todos os momentos; pelas palavras de estímulo e pela solicitude em todas as horas de insegurança e desespero; e ainda, por corrigir, sugerir, melhorar, organizar as ideias e todo o texto desta dissertação. Nunca poderei retribuir tudo o que fez por mim.

## RESUMO

O presente estudo aborda a realidade do ensino de arte em escolas da educação básica e tem como ambiente de aderência uma instituição da rede privada de ensino do município de Jacareí – SP, o Centro Educacional Mello e Arice. Tem como objetivo apresentar novas possibilidades de fazer arte por meio de avançadas linguagens e referências artísticas, com vistas a ampliar o repertório sensível e expressivo de professores e alunos, bem como reorientar a prática do ensino de arte. Apresenta uma oficina de arte destinada aos educadores da referida escola, conduzida por um artista local, por meio de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa que permite a intervenção do pesquisador com o intuito de produzir conhecimentos e informações junto do campo pesquisado. A relevância da pesquisa se estabelece em dois aspectos básicos: o pedagógico e o social. Do ponto de vista social, reconhece-se o trabalho de um artista local e representa uma imensa possibilidade de ampliação de conhecimento cultural. Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa se volta para a confirmação de que quanto mais se promove o ensino de arte e os seus modos diversificados de aprendizagem mais se produz melhoria na qualidade de ensino e na vida das pessoas por meio da oferta de uma proposta pedagógica que visa unir a teoria e a prática. Conclui-se neste estudo que com a oferta de um projeto de formação por meio de propostas interdisciplinares, que mesclam o artístico e o social, haverá o desencadeamento de boas situações que bem podem ampliar as bases epistemológicas dos educadores levando, assim, ao repensar e analisar a prática docente em experiências de formação por meio de oficinas que tornam intensos e vivos o agir com a arte, sem precisar buscar respostas prontas para realizar as ações.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; Artista; Experiência; Arte: conceitos e técnicas; Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This study addresses the reality of teaching art in schools of basic education and its environment. The study is conducted in a Centro Educacional Melo e Arice, an institution of private schools in the city of Jacarei – SP. Aims to present new possibilities of making art through advanced languages and artistic references, in order to broaden the repertoire sensitive and expressive of teachers and students, as well as reorienting the practice of teaching art. Presents an art workshop aimed at teachers of that school, led by a local artist, through action research, qualitative approach that allows the intervention of the researcher in order to produce knowledge and information from the field of research. The relevance of the research is established on two basic aspects: the pedagogical and social. From the social point of view, it recognizes the work of a local artist and represents a huge potential for expansion of cultural knowledge. From the pedagogical point of view, the research turns to confirmation that the more it promotes the teaching of art and their diverse modes of learning more is produced improvement in the quality of teaching and in people's lives by offering a proposal pedagogical aims to unite theory and practice. It is concluded from this study that with the offer of a training project through interdisciplinary proposals that blend artistic and social, will be unleashing good situations that may well expand the epistemological foundations of educators leading thus to rethink and analyze teaching practice in training experiences through workshops that make the action intense and alive with art without seeking answers ready to perform the actions.

Keywords: Teaching Art, Artist; Experience; Art: concepts and techniques; Interdisciplinarity.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
1 ENSINO DE ARTE: DA LEGISLAÇÃO À ESCOLA.....	15
1.1 ARTE NO ENSINO.....	16
1.2 O LUGAR DA ARTE NO CENTRO EDUCACIONAL MELLO ARICE.....	30
1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	32
1.4 O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA. ....	39
2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE ARTE.....	44
2.1 CONTRIBUIÇÕES DE READ PARA O ENSINO DE ARTE .....	49
2.2 NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DE ARTE .....	51
2.3 METODOLOGIA DE PROJETO E O ENSINO DE ARTE.....	62
3 O ARTISTA, SUA VIDA E A SUA OBRA.....	77
3.1 DESPONTAR DAS ARTES NA VIDA DO ARTISTA .....	79
3.2 WALDELAN E A ARTE DO SÉCULO XX.....	84
3.3 MATERIALIDADES: CONTEÚDO E FORMA .....	85
3.4 OBRAS DE WALDELAN X TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS.....	87
3.5 WALDELAN E SUA CRIATIVIDADE PARA A SUSTENTABILIDADE .....	95
3.6 WALDELAN E A ESCOLA PESQUISADA .....	99
4 METODOLOGIA: DA ARTE À PESQUISA.....	106
4.1 TÉCNICA DE QUESTIONÁRIO.....	107
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA....	107
4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	108

4.4	DESENVOLVIMENTO DA OFICINA .....	108
4.5	DISCUSSÃO E ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS... ..	118
4.6	PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	124
	CONCLUSÃO .....	135
	REFERÊNCIAS.....	141
	APÊNDICES.....	146

## INTRODUÇÃO

Na infância eu adorava desenhar, pintar, e principalmente observar as coisas ao meu redor. Às vezes, me perguntava: “– Será que as pessoas veem as coisas como eu vejo? Será que todos percebem desenhos nas nuvens? Enxergam possibilidades de criar coisas diferentes com as caixas de embalagens?”. Meus olhos viam objetos, imagens e tudo ao meu redor, de uma maneira muito peculiar. O tempo passou e nada mudou; continuei olhando, observando, pensando e me deslumbrando com tudo o que é visível e, mais ainda, com o invisível possível de ser “visto” a partir do visível.

Um estranho prazer! Uma verdadeira paixão pelas coisas ligadas à arte.

Hoje sou professora do ensino Fundamental da rede pública estadual e da Educação Infantil, na rede municipal, em São José dos Campos – SP, graduada em Pedagogia, estudiosa e curiosa dos assuntos relacionados ao ensino de arte na escola. Durante toda a minha carreira docente exerci várias funções como coordenadora, diretora, além de professora. Sempre estive envolvida com as propostas de ensino de arte. Sempre acreditei que a oportunidade de fruir arte e a participação em situações que envolvem conhecer e vivenciar arte propiciam aos seres humanos experimentar, de forma ímpar, o contato com o mundo, com a sua história, e assim, desenvolver sua sensibilidade e sua competência cognitiva, ampliando o seu repertório estético e visual.

Decidi perseguir minha paixão e aprofundar os estudos em arte no campo da educação. Foi muito difícil, pois foi preciso fazer rupturas, isto é, tive que me afastar de uma das escolas em que trabalhava para me dedicar a esse estudo. Idealizei uma proposta de pesquisa em arte e resolvi me inscrever no programa de Pós- Graduação interdisciplinar da Universidade Mackenzie, que considerei ideal para a minha busca. Enfrentei muitas dificuldades, de ordem pessoal e profissional, pois não tive incentivo algum, nem mesmo complacência por parte dos sistemas públicos de ensino aos quais estou ligada profissionalmente, em relação ao fato de querer voltar a estudar.

O ano de 2011 foi muito importante e marcante em minha vida. Foi o início da minha trajetória como mestranda na cidade de São Paulo. Assim, em contato

com os colegas de turma e participando das disciplinas oferecidas no curso de Pós-Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie ampliaram meus conhecimentos e o meu olhar sobre a importância e a necessidade da arte na vida das pessoas. Havia definido que desenvolveria a minha pesquisa focando o ensino de arte em escola por perceber que esse ensino só produz conhecimento de verdade quando se somam conteúdos trabalhados em sala de aula com os revelados pela arte local, e quando são feitas visitas a museus e a outros espaços que apresentem produções artísticas, como exposições, saguões de prédios, praças, jardins e outros. Penso que é dessa forma que os alunos podem experimentar, de fato, uma relação com a arte, e que é assim que podem vivenciar experiências estéticas, descobrir novos contextos e ampliar conhecimentos.

O significado que a arte tem na minha vida, somado à crença de que, na prática escolar, a arte deve ganhar relevância e ocupar espaço de construção de conhecimento representaram pontos importantes para a elaboração da pesquisa. A concepção de que a arte é fundamental para o desenvolvimento, nos aprendizes, de diversas funções mentais como a sensação e a percepção, bem como de que ela é essencial para a ampliação de conceitos estéticos foram fatores que confirmaram o desejo de pesquisar sobre o trabalho referente à arte realizado em âmbito escolar. Além disso, acredito que o conhecimento sobre produções de artistas locais ajuda os alunos a ampliarem seu próprio repertório artístico e cultural, pela proximidade e facilidade de acesso que essas produções propiciam e por serem saberes que refletem sentimentos e tradição do grupo social a que pertencem. Todos esses aspectos culminaram no desenvolvimento de ideias que delinearam a escolha do tema do presente trabalho, qual seja Arte Contemporânea e suas materialidades: um Projeto de Ensino e Aprendizagem.

A escolha do tema se justifica, portanto, na medida em que percebi a necessidade de se articular teoria e prática, relacionando o “pensar” e o “fazer” arte, uma vez que, até onde pude conhecer as práticas pedagógicas referentes ao ensino de arte na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não têm sido suficientemente enfocadas em estudos acadêmicos. Além disso, minha experiência como educadora tem me mostrado uma fragilidade de conhecimentos por parte dos professores dessas etapas escolares, na maioria

das vezes sem especialização alguma para a disciplina escolar conhecida como Artes ou Educação Artística.

O problema levantado nesta pesquisa e que permeia todo o trabalho é: como o ensino de arte praticado nas escolas pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ética, ecológica nos alunos de modo a produzirem mudanças na realidade?

Buscando definir mais nitidamente caminhos significativos no trabalho com arte, procurei levantar hipóteses sobre a atuação do educador nessa área, tendo sido destacadas algumas proposições como: a) Propostas interdisciplinares de formação docente podem auxiliar para um ensino de arte mais expressivo e comunicativo; b) Os educadores carecem de aprender a explorar novas materialidades e de rever as formas de trabalhar com arte, utilizando-se de materiais de baixo custo, com vistas a desenvolver a sensibilidade e a criatividade; c) A arte pode contribuir para desenvolver processos criativos e de conscientização nos professores e alunos.

Para responder às hipóteses levantadas, foi realizada uma experiência de arte numa escola de Ensino Fundamental e de Educação Infantil com sede no município de Jacareí, no interior paulista, que atende a crianças de seis meses a 14 anos. A experiência, que foi chamada de oficina com o título “Criando a partir de resíduos e reciclós”, foi programada para os educadores da escola. Consistiu em uma intervenção investigativa e teve como objetivo ampliar o repertório conceitual e estético dos professores, desenvolver a sensibilidade e a criatividade e valorizar a produção cultural local da cidade de Jacareí. Contou com a presença de um artista local, conhecido como Waldelan de Paula que trabalha com resíduos e reciclós. Waldelan captura da cidade as suas materialidades, traduzidas pelos descartes e reciclós da sociedade contemporânea. O método criativo utilizado por ele se assemelha procedimentalmente, com parte das tendências expressivas da arte atual.

Para este trabalho foi utilizada a metodologia de pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2011), é muito apropriada para pesquisas educacionais por permitir uma orientação metodológica em que os pesquisadores tenham condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, principalmente em nível pedagógico. Tal orientação contribui para o esclarecimento das

microsituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Também foi utilizada a abordagem quantitativa para organizar os dados coletados por meio de um questionário, originando gráficos representativos dos resultados.

O objetivo geral desta pesquisa é apresentar novas possibilidades de fazer arte por meio de diferentes linguagens e materiais, além de trazer referências artísticas baseadas em obras de arte, com vistas a ampliar os olhares dos professores da escola estudada, incentivando-os a reorientarem sua prática de ensino de arte. Quanto aos objetivos específicos, este estudo pretendia: a) Apontar novas possibilidades de intervenção em sala de aula, que valorizem e desenvolvam a criatividade e a sensibilidade nos alunos, numa relação construtiva com os saberes que envolvem a arte e que lhes ampliem as capacidades de ver, observar, apreciar, criar e perceber. b) Valorizar a produção cultural local por meio da presença de um artista da cidade na escola, aproximando os conteúdos escolares da produção artística da comunidade. c) Ampliar os conhecimentos e a experiência sensorial dos professores em confronto com questões ambientais, sociais e ecológicas, de modo a unir arte à educação.

A relevância da pesquisa se estabelece em dois aspectos básicos: o social e o pedagógico. Do ponto de vista social, reconhece-se o trabalho de um artista local que realiza a sua arte utilizando-se de materiais residuais e reciclados, representando uma imensa possibilidade de ampliação cultural, social e estética para toda a comunidade da escola e da sociedade. Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa aponta para a confirmação de que, quanto mais se promove o ensino de arte por meio de modos diversificados, mais se produz melhoria na qualidade de ensino e na vida das pessoas e oferece uma proposta de ensino e aprendizagem que visa a unir a teoria e a prática.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, obedecendo a uma organização dialógica em que trata conteúdos teóricos confrontados com a realidade da escola pesquisada. O primeiro capítulo – Ensino de arte: da legislação à escola – remonta ao cenário educacional do ensino de arte baseado nos aspectos legais presentes na legislação educacional vigente, Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que define o papel da arte na escola, a sua abrangência e complexidade no currículo escolar. Também discute

as novas finalidades e propostas pedagógicas estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), além de apresentar a escola, cenário da pesquisa, e o ensino de arte ali praticado.

No segundo capítulo – Tendências Históricas do Ensino de Arte – são abordadas as principais tendências históricas sobre o ensino de arte, novas metodologias e finalidades de propostas educativas em arte e a relação do ensino de arte com as mudanças paradigmáticas estudadas nas ciências humanas. Além disso, apresenta a metodologia de projetos de Hernandez (1998) que foi tomada como aporte teórico para a elaboração da proposta de formação de professores apresentada no capítulo quatro.

No terceiro capítulo – O Artista, sua vida e sua obra – é apresentado o artista Waldelan, residente em Jacareí – SP, aspectos significativos de sua vida e sua obra, que está diretamente relacionada com criações a partir da apropriação de materiais descartados, além da explicação do seu percurso criador, bem como a relação de sua arte com os movimentos artísticos do século XX.

O quarto capítulo – Metodologia: da arte à pesquisa – trata da apresentação da metodologia utilizada no trabalho, dos caminhos e dos instrumentos usados para a análise dos resultados revelados; apresenta também uma proposta de formação de professores a ser oferecida à escola pesquisada. A proposta consiste em um projeto de formação docente com vistas a colaborar no enriquecimento do repertório de conhecimentos conceituais e procedimentais dos professores, e à desautomatização de conceitos e práticas artísticas no ambiente escolar.

Finalmente, após o quarto capítulo, este trabalho trará os resultados obtidos na pesquisa.

## 1 ENSINO DE ARTE: DA LEGISLAÇÃO À ESCOLA

No Brasil, nas últimas décadas do século XX, ocorreram consideráveis transformações no ensino escolar de arte. Os discursos sobre tendências pedagógicas e finalidades de ensino passaram por significativas revisões. Essas mudanças têm suas origens em movimentos políticos, sociais, culturais, históricos e econômicos que influenciaram o ensino de arte. Destacam-se dois documentos oficiais que modificaram o tratamento destinado à arte no currículo nacional: a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são os princípios norteadores de uma nova concepção sobre a arte.

A promulgação da LDBEN sancionada em 20 de dezembro de 1996 traz novas questões e reformas, regulamentadas através de uma série de normas que se fazem notar mais claramente a partir da segunda metade da década de 1990, visando à adequação do sistema educacional brasileiro ao novo cenário econômico e social. Para compreender essas transformações do ensino de arte no contexto contemporâneo é necessário revê-lo a partir de uma retomada histórica. A primeira etapa das reformas e mudanças foi caracterizada pela gestão democrática nos anos de 1980, marcada pela descentralização. A constituição de 1988 estabeleceu o regime de colaboração entre estados e municípios, a participação de professores, alunos e comunidade e certa autonomia pedagógica das escolas. Nos anos 90, a política educacional foi marcada por inovações curriculares. Além disso, foi conferida autonomia mais concreta às escolas: financeira, administrativa e pedagógica. A proposta pedagógica seria elaborada pelas escolas e os docentes seriam os responsáveis pela aprendizagem dos alunos através da aquisição de competências básicas essenciais para uma inserção na sociedade de forma justa e igualitária. O Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério de Educação, aprovado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, foi instituído visando a assegurar a elevação do nível de escolaridade da população, bem como a democratização da gestão do ensino público. Visa, ainda, a promover a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência nas escolas, além de estabelecer a melhoria da qualidade de



ensino em todos os níveis de escolarização. Cria-se, ou tenta-se criar, condições para isso. Outro fato importante que marcou uma mudança significativa nos currículos foi o retorno dos conteúdos escolares embasados em relevância social, de tal forma que possam ser vinculados a contextos regionais sem que se perca de vista as diretrizes curriculares nacionais.

## 1.1 ARTE NO ENSINO

Desde o início das civilizações, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as manifestações culturais. O homem desenha, enfeita, colore, orna, e cria formas representativas da realidade e do sonho, impulsionado por motivos, causas e razões as mais variadas; pelas emoções, pelos sentimentos, sensações e percepções do mundo e da existência humana, as mais distintas e inusitadas, gerando processos e diferentes movimentos, que surgem em diferentes espaços físicos e geográficos, contextos socioculturais e períodos históricos. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com as normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos. Explicita-nos o PCN:

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores, e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida (PCN, Ciclo I, 1997, p 21).

No entanto, a área que trata da educação escolar em arte tem uma trajetória recente e coincide com as transformações que caracterizam o século XX.

A legislação que antecedeu a lei vigente foi a Lei 5692/71, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela a arte era incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo considerada atividade artística sem valor de disciplina. O conteúdo ali contemplado era voltado aos trabalhos manuais,

desenho geométrico, canto, coral. Antes do surgimento do curso de licenciatura em Educação Artística, essas aulas eram ministradas por pessoas ligadas à área da arte, como artistas, professores formados em cursos de Belas Artes, escolas de arte, Arte Dramática.

A nova lei LDBEN (9394/96), possibilita às unidades escolares uma maior autonomia na elaboração e execução do Projeto Político - Pedagógico, que é o documento norteador das ações, elaborado pelas instituições escolares. Possibilita também a flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio de base nacional comum a ser complementado por uma parte diversificada de conteúdos de ensino e atribui à escola a responsabilidade sobre as aprendizagens dos alunos, favorecendo a expansão de novas tecnologias. A lei aponta para aspectos orientadores dos PCNs como a atenção à diversidade cultural, obrigatoriedade da escolarização até o Ensino Médio, estabelece normas para inclusão de alunos portadores de deficiências e propõe a articulação de políticas e esforços entre os níveis da federação, a fim de obter melhores resultados, bem como determina mudanças para o ensino de arte, as quais estão dispostas nos artigos selecionados abaixo:

Art.24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

Art.26 § 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.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (LDBEN 9394/96).

A partir da nova legislação o ensino de arte é incluído em todos os níveis da Educação em território nacional iniciando-se na Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, estendendo-se ao Ensino Médio, contribuindo, assim, para a compreensão da sociedade e para a formação do cidadão. A LDBEN

9394/96 reflete novas concepções e metodologias para o ensino da arte que estão consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apresentam uma política educacional comprometida com uma renovação e reelaboração da proposta curricular estabelecendo novas formas de entender e ensinar arte.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – foram elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1997 com a contribuição de pesquisadores e especialistas das universidades e de secretarias de educação, apoiados em experiências educacionais. O documento oferece respaldo teórico e prático ao educador em relação à prática pedagógica e ao planejamento em arte, indicando os objetivos, os conteúdos e os critérios para a seleção de conteúdos e avaliação. Desde sua publicação e distribuição os PCNs constituem uma referência de qualidade para o ensino em âmbito nacional. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando e auxiliando na melhoria da qualidade do ensino de arte. Propõe quatro modalidades artísticas para todo o ensino fundamental: Artes Visuais, não mais voltadas, apenas, para as Artes Plásticas, mas também para as demandas da cultura visual em geral: publicidade, cinema, televisão, histórias em quadrinhos, fotografia, artes gráficas, produções com novas tecnologias, etc.; Música; Teatro e Dança. Esta mudança traz novas demandas em relação à formação de professores nas diversas linguagens citadas.

A arte nos PCNs é compreendida como área de conhecimento (e não mais como educação artística) sendo inserida na grade curricular como componente curricular, com conteúdos ligados à cultura artística. Tratar a arte como conhecimento é o ponto principal desse novo enfoque, que valoriza a importância do ensino de arte respeitando as suas especificidades.

Também para a Educação Infantil, considerada na LDB 9493/96 como a primeira etapa da Educação Básica, foi criado pelo MEC, em 1998, um documento específico, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, conhecido como RCNEI. Este documento também incluiu inúmeras inovações para o ensino da arte. Conforme o RCNEI, todas as modalidades artísticas devem ser contempladas no trabalho realizado, a fim de diversificar a ação das crianças na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo. Destaca-se o

desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico e na construção das demandas visuais (pintura, colagem, escultura, modelagem e construção). Considera-se a importância da arte popular e do seu valor enquanto objeto de arte. Assim os RCNEI valorizam as produções artísticas locais, regionais e nacionais. Sobretudo reconhece a arte popular como um saber que reflete os sentimentos e a tradição de um povo. A escola é considerada um espaço privilegiado para criar oportunidades onde a criança possa perceber sua identidade cultural. O papel do professor é o de compreender a expressão artística da criança e saber trabalhar com ela, percebendo sua bagagem cultural. Caberá ainda ao educador intermediar os conhecimentos existentes e oferecer condições para o aprofundamento de novas vivências, e o desenvolvimento das expressões e das percepções infantis. Nesse contexto, o professor precisa ser capaz de elaborar boas propostas para o ensino de arte com vistas à ampliação do repertório imagético e percurso criador de seus alunos.

A concepção de arte na ótica do PCN, no volume dedicado à Arte para o Terceiro e o Quarto ciclos do Ensino Fundamental, que correspondem ao que se costuma denominar de Fundamental II e que inclui a escolaridade de 6º a 9º anos, tem como eixos importantes as dimensões social, cultural e histórica. O documento aponta que, através de manifestações artísticas, os alunos podem compreender sentir, perceber e articular os significados e valores que orientam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade, além de compreender, relacionar e respeitar a diversidade cultural de outros povos.

Os PCNs assumem uma posição em defesa de uma arte social, oferecendo ao aluno o conhecimento da arte que é produzida em sua comunidade. É importante que o estudante comece a ter contato com a arte e com seu contexto de produção, iniciando esse conhecimento pela arte local e relacionando-a com as demais manifestações culturais: obras de museu, óperas, músicas entre outras.

O ensino de arte previsto no PCN Arte não se limita a analisar a obra de arte ou ao mero fazer artístico. Os trabalhos produzidos pelos alunos desenvolvem elementos essenciais da criação, percepção estética e contexto histórico: fazer, apreciar e contextualizar. Assim os PCNs valorizam os artesanatos, as cantigas de roda, as danças folclóricas e o teatro de fantoches, privilegiando as manifestações artísticas da comunidade.

Os Parâmetros Curriculares propõem mudanças de conceitos e da função da arte na formação do aluno. Destacam que a arte desenvolve a sensibilidade, a capacidade cognitiva, a percepção e a imaginação dos alunos e que, através dessas habilidades é possível uma melhor compreensão da sociedade e o desenvolvimento da capacidade de crítica, tornando o aluno um agente transformador:

Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, relações humanas, de sonhos, medos, perguntas, e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais ((PCN ARTE- TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998, p 37).

O ensino fundamental configura-se como um período escolar especial na vida dos estudantes, pois é nessa fase de seu desenvolvimento que eles tendem a se aproximar mais das questões do universo do adulto e tentam compreendê-las dentro de suas possibilidades. Ficam curiosas sobre temas como a dinâmica das relações sociais, as relações de trabalho, como e por que as coisas são produzidas. No que se refere à arte, o aluno pode observar que os trabalhos artísticos envolvem a aquisição de códigos e habilidades, os quais passam a querer incorporar aos seus feitos, além de tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e perceber que essa produção tem história.

O ensino de Arte previsto nos PCNs, além de visar a uma formação social e cultural, tem como objetivos que os alunos possam: desenvolver a expressão e a comunicação em arte mantendo uma busca pessoal e coletiva, articulando a percepção, a imaginação, e emoção, a sensibilidade para realizar e fruir produções artísticas; interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em Artes Visuais, Dança Teatro e Música, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos; valorizar as próprias produções artísticas pessoais e o conhecimento estético, com respeito à produção dos colegas; compreender e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças

nos padrões artísticos e estéticos; observar as relações entre o homem e a realidade, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível; compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, reconhecendo sua própria experiência de aprendiz, aspectos percorridos pelo artista; buscar e saber organizar informações sobre a arte em contato com artistas, documentos, acervos, nos espaços da escola e fora dela, em livros, revistas, ilustrações, vídeos, cartazes, e em acervos públicos como museus, galerias, centros de cultura, bibliotecas, fonotecas, videotecas, cinematecas e outros, reconhecendo e compreendendo a variedade dos produtos artísticos e concepções estéticas presentes na história das diferentes culturas e etnias. Por meio desses objetivos, o documento propõe o desenvolvimento do universo imaginário do aluno, que é ocasionado pela representação lúdica das atividades. Quando brinca o aluno desenvolve atividades rítmicas, melódicas fantasia-se de adulto, produz desenhos, danças, inventa histórias, ampliando, assim, seu universo imagético.

Na etapa escolar representada pelo Ensino Fundamental espera-se que a escola ofereça e relacione as informações sociais e artísticas produzida nos âmbitos local, regional, nacional e internacional, de modo a construir uma integração entre o individual, o social e a escola, e, ao mesmo tempo garantir ao aluno a liberdade de imaginar, edificar propostas artísticas pessoais e grupais. Assim afirmam os PCNs de Arte para o Ensino Fundamental II:

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como pensar sobre a arte que vem sendo produzida na história, pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação aos valores e modos de produção artística nos diversos meios socioculturais. [...] Neste contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras (PCN ARTE-TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998, p 44).

Cabe ao professor, segundo os PCNs, a organização do trabalho pedagógico com objetivo de impulsionar as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem, com vistas a estimular a autonomia do aluno. Assim o ensino de arte vislumbra a formação do cidadão a partir de conteúdos que priorizam as

temáticas sociais. A ação artística também costuma envolver criação grupal e, nesse sentido, a arte contribui para o fortalecimento do conceito de grupo como socializador e criador de um universo imaginário.

Em todos os volumes dos Parâmetros Curriculares relativos à Arte, sejam o dedicado aos Ciclos I e II, referente à etapa chamada de Fundamental I, que correspondem ao ensino de 1º ao 5º ano, como o dedicado ao Fundamental II e o do Ensino Médio, o eixo central é do ensino de Arte é a formação do cidadão sendo que os conteúdos baseiam-se sempre em questões de relevância social. Diz o documento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (PCN ARTE- PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS, 1997, p 55 e PCN ARTE, TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998, p.49).

Numa leitura mais atenta sobre os PCNs, Lavelberg (2003) destaca que uma proposta curricular voltada à cidadania precisa priorizar conteúdos e temas como prática de inclusão, participação social e respeito à pluralidade cultural.

Uma vertente importante para edificar as relações entre os indivíduos e a sociedade é a inserção dos temas transversais que colaboram para construir o elo entre a arte e a sociedade. Os temas sugeridos pelo documento são: Saúde, Meio ambiente, Trabalho, Consumo, Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural. Com base nos PCNs, através dos temas transversais o professor poderá:

Problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética, meio ambiente; orientação sexual; trabalho; saúde; consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. (PCN ARTE, TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998 p 38).

Os professores podem planejar intervenções eficientes que ajudem os alunos a posicionar-se com sensibilidade e critérios éticos, diante de uma série de circunstâncias, por vezes contraditória, que existem na vida das pessoas. Incluem-se aqui situações relacionadas à responsabilidade de todos quanto à conservação e degradação de patrimônios artísticos existentes em locais onde as pessoas convivem, ou em outras regiões e manifestação de respeito ou desrespeito às produções artísticas de diferentes grupos étnicos, religiosos, culturais. O intuito do ensino e da aprendizagem de arte prevista nos PCNs é capacitar os estudantes a humanizarem-se, como cidadãos inteligentes, sensíveis, reflexivos, criativos, responsáveis, para melhorar as relações sociais, éticas e de respeito pela diversidade cultural.

Os PCNs representam uma mudança positiva para o ensino de arte. No entanto, o educador precisa de sólida formação teórica para desenvolver nos alunos as competências de sensibilidade, imaginação e da cognição estética em Dança, Teatro, Música e Artes visuais. De acordo com Lavelberg (2003), a formação docente na década de setenta já apresentava certas lacunas e deficiências quando a arte foi instituída na escola como disciplina nas quatro últimas séries do então chamado 1º grau (hoje Ensino Fundamental), em que a docência nessa área de ensino se baseava em desenvolver meras atividades artísticas. Hoje, quando o ensino de arte se direciona para a valorização dos conhecimentos específicos de cada linguagem, aumenta a exigência da presença do professor especialista em cada uma dessas linguagens citadas. O ensino e aprendizagem de arte não deve ser uma mera proposição de atividades sem fundamentos ao aluno e a instituição de ensino deve fazer entender que a disciplina de Arte tem objetivos e conteúdos específicos que sempre estão ligados a determinado espaço cultural, tempo histórico e condições particulares, envolvendo, portanto, aspectos sociais, ambientais, econômicos e éticos.

Esperam-se formar alunos que sejam participantes da história, protagonistas das escolhas que realizam comprometidos com os aspectos sociais e éticos. Os objetivos dos conteúdos são de atender os níveis de aprendizagem do aluno no domínio do conhecimento artístico e estético, bem como no processo de criação, seja no contato com as obras de arte, manifestações de cultura ou na natureza. Cada ciclo e cada dia na escola devem



ter sentido por si mesmos. Os conteúdos devem dizer respeito a cada momento da vida dos alunos. E esses conteúdos precisam ser-lhes úteis. Ninguém quer aprender sobre escultura se não encontrar um sentido para esse saber na sua prática em arte ou nas práticas sociais. Neste sentido os PCNs estabelecem a organização dos componentes curriculares de maneira significativas ao aluno, a partir da Metodologia Triangular de Barbosa (1991) na qual ensinar arte significa articular três campos conceituais: o fazer, o apreciar e o contextualizar. A articulação desses três campos é possível à medida que o conhecimento da produção artística e estética da humanidade vai sendo entendido histórica e culturalmente.

A nomenclatura dos componentes de aprendizagem que constituem a proposta triangular criada por Barbosa (1991) foi modificada no PCNs e designada da seguinte forma: o fazer arte foi denominado de produção; a apreciação foi chamada de fruição e a contextualização recebeu o nome de reflexão. Assim, os Parâmetros Curriculares adotam e definem as três vertentes como: produção, fruição e reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão (PCN ARTE- PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS, 1997, p 56).

A proposta triangular começou a ser sistematizada, segundo Barbosa (1991), inicialmente no departamento de educação do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo. Essa preocupação em torno do conhecer, do apreciar, e do fazer arte resultou no Brasil, na metodologia triangular que privilegia o fazer artístico, a fruição de arte e a análise da obra visando, não só ao desenvolvimento dos educandos, mas às suas necessidades e seus interesses. Para Barbosa (1991):

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. Temos que alfabetizar para a leitura de imagem através da leitura de obras de arte, plásticas, estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa, através da leitura do cinema e de televisão a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento de qualidade do que está sendo visto aqui, agora em relação ao passado. (BARBOSA, 1991, p. 34 -35).

De acordo com Barbosa (1991) a proposta triangular foi elaborada a partir das condições estéticas e culturais presentes na pós-modernidade, trazendo para a escola, através do ensino de arte, o trabalho com a imagem e a sua decodificação e interpretação como conteúdo a ser ensinado na sala de aula. Dessa forma as atividades de arte na escola passam a ganhar significado para o aluno, deixando de ser uma atividade incompreendida, desinteressante ou mero passatempo. A proposta triangular de Barbosa (1991) propõe os seguintes tópicos: a) Conhecer a arte (história da arte), que possibilita o entendimento de que a arte se dá num contexto, tempo e espaço onde se situam as obras de arte. b) Apreciar arte (análise da obra), que desenvolve a habilidade de ver e de descobrir as qualidades da obra de arte no mundo visual que cerca o apreciador. A partir da apreciação educa-se o senso estético e o aluno pode julgar com objetividade a qualidade das imagens. c) Fazer arte (fazer artístico), que desenvolve a capacidade de criação de imagens expressivas. Os alunos conscientizam-se das suas capacidades de elaborar imagens experimentando recursos de linguagem, as técnicas existentes e a invenção a sua expressão criadora.

Atualmente a proposta triangular de Barbosa é uma prática cada vez mais comum nas escolas brasileiras. O mais habitual é a utilização de imagens ou reproduções de obras de arte para a prática educativa comumente chamada de leitura de obra de arte. Ainda que realizada geralmente de forma simplificada, é a partir dessa proposta metodológica que a obra de arte passa a ser considerada mais seriamente como objeto de estudos na educação escolar.

Nos meios de ensino brasileiros, a obra de arte (ou a imagem dela) começa a ganhar evidência com a "Proposta Triangular". Essa metodologia postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há a interligação da

experimentação com a informação e com a decodificação. A tríade orienta para um ensino dialogal, construtivista, interacionista pelo qual se articula a arte com a expressão e a cultura. Nessa proposta ganham relevâncias ações de produzir arte, tanto quanto ver e entender o lugar da arte na cultura e no tempo.

Os conteúdos gerais do ensino fundamental em arte propostos pelos PCNs são: a) a arte como expressão e comunicação dos indivíduos; b) elementos básicos das formas artísticas modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; c) produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões; d) diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; e) a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos.

Além dos conteúdos gerais, as diretrizes para o ensino de arte propostas nos PCNs atentam para a multiplicidade de informações visuais ao redor do aluno instigando-o ao conhecimento, ampliando sua visão e posicionamento crítico. Uma educação para saber ver, perceber, distinguindo sentimentos, sensações, ideias e qualidades contidas na forma e no ambiente.

Nos conteúdos também estão inclusas as modalidades resultantes dos avanços tecnológicos visuais como: fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, computação, *performance*, vídeo, arte industrial, arte em computador. O objetivo é contextualizar o aluno facilitando a comunicação e expressão integrando-o socialmente.

Para o primeiro e segundo ciclos, os conteúdos da arte estão descritos separadamente para garantir presença e profundidade das formas artísticas nos projetos educacionais. No entanto, o professor pode reconhecer as possibilidades de interseção entre eles ao organizar e planejar o seu trabalho com arte em sala de aula. As ações dos professores, segundo os PCNs, devem estar ligadas à responsabilidade de ampliar o repertório de informações e de procedimentos em artes dos seus alunos e de saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando a eles a oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e coletivos.

A qualidade da ação pedagógica que considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto aquelas envolvidas no fazer artístico podem contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O estudante de primeiro a quinto ano do ensino fundamental deve aproximar-se da produção cultural da arte. Entretanto, os interesses não podem ser confundidos com submissão aos padrões adultos de arte. A vivência integral desse movimento autorizará o aluno a organizar trabalhos próprios, com marca individual, inaugurando proposições estéticas autônomas que assimilam influências e transformam o trabalho que desenvolvem dentro do seu percurso de criação nas diversas formas de arte.

Os PCNs orientam que se deve acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, trabalhar com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida e também que se introduzam informações da produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do aluno na sociedade como cidadão informado. Em relação às artes visuais, os PCNs apontam:

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, emoções, pensamentos, ideias. Por isso o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva a afetividade, expressividade e se posicione criticamente. [...]A educação visual deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta as possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área (PCN ARTE- PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS, 1997, p 61).

Os objetivos e os procedimentos didáticos, segundo as orientações presentes nos PCNs, devem ser considerados em conexão com os conteúdos e os modos de aprendizagem dos alunos, sendo assim, avaliar na ótica dos PCNs se torna também uma ação pedagógica que deve considerar os modos de ensinar os conteúdos, além de ser uma atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza a partir das atividades dos alunos.

Ao avaliar, o professor precisa considerar a história do processo pessoal de cada aluno e a sua relação com as atividades desenvolvidas na escola, observando os trabalhos e seus registros (sonoros, textuais, audiovisuais, informatizados). O professor deve guiar-se pelos resultados obtidos e planejar modos criativos de avaliação dos quais o aluno pode participar e compreender como, por exemplo: uma roda de leitura de textos de alunos ou a observação de pastas de trabalho, audição musical, vídeos, dramatizações, jornais, revistas, trabalhos realizados no computador, podem favorecer a compreensão sobre os conteúdos envolvidos na aprendizagem (PCN ARTE, TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998 p 54).

Assim, tanto o professor como o aluno podem orientar seus fazeres em função da avaliação.

Outro aspecto a ser considerado na avaliação, apontado pelos PCNs é:

... o conhecimento do professor sobre a articulação dos saberes pelo aluno e seus modos de representação dos conteúdos. A elaboração autêntica do aluno e as relações construídas por ele, a partir do contato com a própria experiência de criação e com as fontes de informação, valem mais como conhecimento estruturado para ele mesmo do que a repetição mecânica de frases ditas pelo professor ou escritas em textos a ele oferecidos (PCN ARTE, TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998 p 55-56).

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem de arte precisa ser realizada, conforme indicam os PCNs, com base nos conteúdos, objetivos, e orientação do projeto educativo na área e tem três momentos para a sua concretização: a) em situação prévia a uma atividade, quando se pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos; b) durante a própria situação de aprendizagem, momento em que o professor pode identificar como o aluno está interagindo com os conteúdos e em que medida ele está transformando seus conhecimentos; c) ao final de uma atividade ou de um conjunto delas, que compõem uma unidade didática, para verificar como ocorreu a aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação não é instrumento meramente quantitativo, de caráter objetivo e exclusivo do professor, que revela o que aprendeu, o que sabe, o que não sabe do conteúdo listado por área. Avaliação, além de revelar

resultados sobre a aprendizagem do aluno, também pode indicar as falhas na organização do ensino que precisam ser corrigidas pelo docente. Assim nesta proposta professores podem se avaliar enquanto avaliam seus alunos.

De acordo com os PCNs, no processo de avaliação, é importante que o aluno estabeleça confiança no professor e sinta que ele é um aliado que quer acompanhar e estimular o seu desenvolvimento, que se entusiasma quando ele aprende e que o anima a enfrentar os desafios do ensino da arte. “O acolhimento pessoal de todos os alunos é fator fundamental para a aprendizagem em Arte, área em que a marca pessoal é fonte de criação e desenvolvimento.” (PCN ARTE, TERCEIRO E QUARTO CICLOS, 1998 p 56).

Os PCNs destacam que a função da avaliação não se fundamenta no gosto pessoal do professor, mas deve estar baseada em critérios definidos a partir do que se esperava que o aluno aprendesse e os conceitos ministrados pelo professor não devem ser meramente mensuráveis e excludentes. De acordo com essa nova visão curricular o professor deve ser observador privilegiado das ações do aprendiz, pode avaliar o tempo todo, obtendo indicadores para as suas intervenções. As necessidades de aprendizagem dos alunos precisam ser detectadas e eles necessitam de apoio para que desenvolvam uma boa imagem de si mesmos como estudantes que conseguem aprender. O professor é o responsável pelas aprendizagens dos alunos. O entendimento da avaliação nessa concepção abre espaço para ações futuras na prática educacional, como a elaboração de sequências didáticas que podem ser pensadas e definidas a partir de dificuldades apresentadas nas avaliações. Tal compreensão impulsiona processos de criação e aprendizagem, definindo com especial tranquilidade a elaboração de propostas que promovam conhecimentos estéticos e artísticos. Para que a avaliação seja democrática e acolhedora é importante que o educador discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe da escola. Com efeito, o professor também precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza.

Os Parâmetros Curriculares contribuem grandemente para a melhoria da qualidade do ensino de arte porque nas suas orientações se leva em consideração um conjunto de princípios que ampliam a visão artística, pois se faz necessário a construção de uma proposta que não seja fechada ao ponto de condicionar as

práticas dos professores, mas que se responda às características da realidade local das escolas, às necessidades dos alunos e dos professores.

Em conformidade com a legislação nacional o ensino de arte é obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Por ser um conhecimento construído e acumulado historicamente pelo homem através dos tempos, a arte é patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito e acesso a esse saber. Os PCNs concebem a educação como comunicação e significação, e não simples transmissão de informação ou estímulos. É um processo em que ações com intenções educacionais podem ser decodificadas, assimiladas, recriadas, com sentido para o aluno. Sobretudo fortalecendo a identidade dos alunos para preservar suas escolhas pessoais e desenvolvimento de senso crítico.

Arte é componente curricular obrigatório nas escolas conforme determinação da LDB 9394/96. Cabe às equipes de coordenadores e educadores realizarem um trabalho de qualidade, a fim de que crianças e jovens se interessem e compreendam a importância da arte para a sociedade.

## **1.2 O LUGAR DA ARTE NO CENTRO EDUCACIONAL MELLO E ARICE**

A escola onde ocorreu a pesquisa aqui descrita tem sede em Jacareí, que se localiza na região do Vale do Paraíba, a 82 km da cidade de São Paulo. Esse município do interior paulista possui uma área de 463.077 km e uma população de aproximadamente 208. 934 mil habitantes (IBGE, 2010). Sua fundação é registrada com o início de um povoado em 1652 que recebeu o nome de Nossa Senhora da Conceição. Tornou-se cidade em 03 de abril de 1849.

A economia é historicamente fabril; o crescimento urbano se deu com as fábricas têxteis instaladas nas primeiras décadas de século XX. A partir dos anos 70 diversificaram-se os pólos industriais e cresceram os setores de serviços e comércio. Atualmente o setor predominante na economia ainda é o industrial.

Na escola pesquisada, a equipe gestora empenha-se na melhoria da qualidade de ensino e investe em projetos de pesquisa e formação contínua dos

educadores, para que sejam capazes de ampliar seus conhecimentos e desempenhar práticas atualizadas em sala de aula. Essa formação continuada, oferecida aos seus educadores é realizada nos momentos semanais do, assim chamado HTC, que significa Horário de Trabalho Coletivo do grupo.

O primeiro contato da pesquisadora com a escola ocorreu por conta do interesse da direção em busca de propostas atraentes para o ensino de arte. Dessa forma, decidiu-se que os educadores precisariam rever seus conceitos artísticos, por meio da experimentação de novas poéticas de criação, com a finalidade de alimentarem seus repertórios artísticos e estéticos através de uma oficina de arte.

Objetivando a ampliação dos conhecimentos estabeleceu-se que seria realizada uma oficina de arte para a formação docente, com presença da pesquisadora que, além de organizar, também conduziria o evento juntamente com o artista local escolhido, que executa seu trabalho a partir do uso de materialidades diversas, capturando-as do ambiente urbano.

A oficina, que teve um cunho de intervenção investigativa, visava à valorização da produção cultural local. Tinha, ainda, a intenção de despertar o interesse dos educadores por projetos interdisciplinares, contagiando os demais professores, além de ampliar a sensibilidade e o conhecimento no que se refere a conceitos artísticos.



### 1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA



Foto 1: Fachada externa do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

O Centro Educacional Mello e Arice trata-se de uma instituição particular, propriedade da educadora Eliana Maria Arice Gaudêncio de Mello, localizada no centro da cidade de Jacareí – SP, à Avenida Major Acácio Ferreira, 136. A instituição atende crianças na faixa etária desde os quatro meses de idade até os 14 anos, isto é, em Berçários, Educação Infantil e Ensino Fundamental, do primeiro ao nono ano (Ciclo I e Ciclo II). Seu horário de funcionamento se inicia às 7h30min e se estende até as 18h.

A escola foi fundada em 1997, tendo iniciado suas atividades apenas com alunos de Educação Infantil, e era situada na Rua Armando Sales de Oliveira, 95. Após sete anos de funcionamento, iniciou-se o trabalho com o Ensino Fundamental (Ciclo I) e ao final de cada ano organizava-se a incorporação da série ou ano escolar subsequente, até chegar ao nono ano. Para atender os alunos com qualidade foi necessário um espaço físico maior e deu-se a mudança de endereço, no qual a escola permanece até os dias atuais. A instituição conta com salas de aula amplas e arejadas, adaptadas para o ensino, obedecendo aos padrões estipulados pela legislação vigente. Possui sete salas de aula, uma sala

de arte, uma de vídeo, de Informática, uma biblioteca, um amplo galpão coberto, quadra para educação física e recreação, área para horta e jardim e área para parque; cozinha, seis banheiros para os alunos, sala de professores, sala de direção e secretaria; refeitório para almoço e lanche. É interessante perceber que todos os espaços da escola são aproveitados para atender aos alunos de forma pedagógica, bem como oferecer locais atraentes para os alunos, mesmo que não sejam amplos, traduzindo uma preocupação da direção.



Foto 2: Vista de um canto da Biblioteca do Centro Educacional Mello Arice. SP  
Fonte: foto da pesquisadora.

A biblioteca tem capacidade para atender pequenos grupos de estudantes e às sextas-feiras os alunos escolhem livros para levarem e lerem em casa com a família.

Atualmente a escola atende a um total de 220 alunos, distribuídos num total de dezessete classes nos dois períodos (manhã e tarde), com os seguintes agrupamentos de alunos: no período da manhã há uma sala de berçário, na qual as crianças permanecem em tempo integral, uma sala de Educação Infantil e sete salas de Ensino Fundamental; no período da tarde, quatro salas de Ensino fundamental e quatro salas de Educação Infantil.



Foto 3: Sala de aula do Ensino Fundamental (Ciclo I) do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP

Fonte: foto da pesquisadora



Foto 4: Sala de aula de Educação Infantil do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP

Fonte: foto da pesquisadora

O número de alunos por sala é definido considerando-se o atendimento à demanda e a qualidade de ensino, de modo que eles sejam agrupados em turmas de quinze a vinte alunos, sempre respeitando a faixa etária e o nível de escolaridade.

A estrutura administrativa da escola é composta por uma Diretora e mantenedora, com formação em pedagogia, que também acumula a função de coordenadora pedagógica.

Conta com uma secretária com especialização em contabilidade, uma auxiliar de serviços gerais e três professoras auxiliares com formação em normal superior.

O bairro no qual a escola está situada é composto de uma grande quantidade de estabelecimentos comerciais e as condições socioeconômicas dos moradores do bairro são de classe média e média alta, mas a escola atende uma pequena porcentagem de alunos pertencentes a bairros pobres com famílias em condições diferenciadas.

De acordo com as informações obtidas no Plano Escolar do Centro Educacional Mello e Arice, a proposta pedagógica do Berçário tem como meta relacionar as ações de cuidar e educar de forma lúdica, pedagógica e prazerosa, visando a propiciar o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo no educando



Foto 5: Sala de Berçário do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

Ainda em conformidade com os objetivos e metas descritas no Plano Escolar, a proposta pedagógica da escola, para a Educação Infantil, tem como objetivo oferecer aos alunos subsídios iniciais para a construção do conhecimento, baseada no desenvolvimento harmônico de habilidades físicas, sociais, emocionais e afetivas, com a finalidade da formação de cidadãos críticos,

sabedores dos seus direitos e deveres e comprometidos com o desenvolvimento da nação e de seus semelhantes

A proposta pedagógica do Centro Educacional Mello e Arice para o Ensino Fundamental objetiva a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como principais meios: o domínio da leitura, da escrita, dos cálculos; da compreensão do ambiente natural e social, das tecnologias, das artes, dos valores que fundamentam a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; a aquisição de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos com as famílias e dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ainda de acordo com o Plano Escolar, o processo de ensino/aprendizagem dessa escola está pautado em ações significativas, onde a teoria e a prática são inter-relacionadas, conduzindo o aluno à interpretação e análise de ideias e fatos da realidade e à resolução de problemas.

O processo de avaliação do desempenho do aluno é contínuo e sistemático. Na Educação Infantil são registrados os conteúdos trabalhados no bimestre nos vários Eixos Temáticos, conforme orientação do RCNEI. As atividades feitas em sala são entregues aos pais, acompanhados pelo relatório de observação de cada aluno, denominado ROI (Relatório de Observação Individual). Esse relatório apresenta as dificuldades e os progressos alcançados pelos alunos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

No Ensino Fundamental, além dos instrumentos já citados, são também realizadas e apresentadas aos pais provas escritas.

Comprometidos com uma boa qualidade de ensino, a escola oferece aos alunos espaços alternativos e atividades extracurriculares como jogos esportivos, recreativos e de raciocínio, que acontecem em horários opostos aos de estudo regulares, nos espaços da escola. As modalidades oferecidas são: xadrez, culinária, teclado, arte, filosofia, capoeira, dança, empreendedorismo, violão, *futsal*, *handebol*, *baby jazz*, bem como a realização de projetos especiais. Esses projetos desenvolvem o raciocínio lógico, a concentração, a comunicação, a agilidade de pensamento, a criatividade, a autoestima, a autoconfiança, a memorização, o companheirismo.



A escola possui uma sala que contém muitos objetos e fantasias, brinquedos, máscaras, diversos materiais e acessórios, desenhos que é denominada pela equipe escolar de Sala de Multimeios. Este espaço/cenário é coletivo e muito atraente, pretendendo-se com essa sala oferecer aos alunos um espaço versátil, confortável, prazeroso, onde as crianças possam interagir com o local, trabalhar em diferentes conformações e agrupamentos.

Para a escola, segundo a Diretora e Coordenadora Pedagógica, o mais importante é que os alunos se sintam confortáveis e acolhidos. A sala é utilizada por todos os alunos, principalmente os da Educação Infantil, com o objetivo de confecção de fantasias, máscaras e brinquedos, entre outros.

Embora não esteja planejada para ser um ateliê, a Sala de Multimeios funciona como sala de arte, onde muitos trabalhos de pintura e desenhos têm sido realizados. Após a realização dos trabalhos de colagem e pintura, estes são organizados na própria sala e tornam o ambiente mais pessoal porque são colocados em um varal ou mural.

A Sala de Multimeios é considerada um espaço lúdico da escola e todos os alunos gostam de realizar atividades neste local; como o espaço não é muito amplo, as crianças são organizadas em pequenos grupos, podendo, assim, atender a um número maior de participantes.

Os projetos especiais que a escola desenvolve, em geral, dizem respeito às datas comemorativas como: Festa Junina, Dia dos Pais, Dia das Mães, Semana das Crianças, Dia do Folclore, Festa da Primavera, além da Feira Literária e da Exposição de Arte. A escola também se preocupa com o aspecto cultural e esportivo. Para tanto, organiza passeios diversos, excursões a locais de acervo cultural, a exposições de arte, visitas a museus e a espaços culturais além de competições esportivas.



Foto 6: Sala de Múltiplos do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

A quadra de esportes da escola atende os alunos do ciclo I e do ciclo II, sendo um espaço de fundamental importância para a escola, uma vez que é ali que acontece a maioria das atividades desenvolvidas pela escola como um todo.



Foto 7: Quadra esportiva do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

Na quadra são realizadas as aulas de Educação Física, além de festas do calendário escolar como comemorações diversas, gincanas, jogos de futebol e outras atividades esportivas, recreativas ou culturais.

## 1.4 O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA

Na escola pesquisada percebe-se uma preocupação, por parte da direção, quanto ao ensino da arte. Porém, essa disciplina curricular não é muito valorizada pelos professores. A arte, que é compreendida como espaço de ampliação de conhecimento, deveria assim possibilitar acesso à produção artística e à cultura, no entanto, nessa escola, nem todos pensam assim. Essa falta de interesse pela arte e a pouca compreensão sobre o papel que a arte representa na formação humana, pode ser entendida à luz do pensamento de Barbosa, que afirma:

O papel da Arte na educação é grandemente afetado pelo modo como o professor vê o papel da Arte fora da escola (...). A estética contemporânea é a vinculação entre a forma e o conteúdo. Um dos papéis da Arte é preparar para os novos caminhos de percepção largamente introduzidos pela revolução tecnológica e da comunicação de massa (BARBOSA, 2002, p 45).

Observando a pouca importância destinada ao ensino de arte na escola, comenta Iavelberg (2003), que a história da arte configura-se como importante conhecimento de cunho histórico e social para alunos de todas as idades, sem preocupação de ordenação cronológica e memorização de estilos, mas com possibilidade de ser recriada, refletida pelas crianças.

Embora os professores apresentem um discurso em defesa de um ensino eficiente, as práticas educativas realizadas na escola estão voltadas para uma concepção ideológica com tendência à espontaneidade e apegada a propostas de atividades, comumente chamadas de livre expressão ou relativas a tentativas de cópias de obras de arte.

As aulas de arte consistem, geralmente, em solicitar desenhos. Em alguns momentos, são feitas pinturas a partir de obras de artistas da época do Renascimento, do Modernismo ou alguns contemporâneos, além de confecção de presentes para as festas previstas no calendário escolar. Percebe-se uma proposta curricular que não se preocupa em pesquisar conteúdos mais significativos e próprios da arte, e nem permite a ampliação de conhecimento que



a arte poderia proporcionar. Falta uma valorização das obras de arte, que poderiam constituir ótimos objetos de ensino e aprendizagem e propiciar ações interdisciplinares, uma vez que o artista, por intermédio de sua obra, pode ser um agente de conscientização das questões sociais de cada época.

Assim, uma análise das poéticas das obras de arte oriundas da produção local, regional, nacional ou internacional pode ser a porta de entrada para a discussão de temas instigantes.

Comumente, no Centro Mello e Arice, as professoras de arte elaboram seu Plano de Aula de acordo com os livros didáticos adotados. Estes contêm atividades de arte, supostamente de acordo com a idade e o nível de escolaridade dos estudantes. A apreciação de obras de arte está incluída no Plano de Ensino da Educação Infantil e do Ensino fundamental.

Em Educação Infantil, o trabalho com arte é realizado por meio de diferentes modalidades, como desenho, colagem, pintura e construção. Os conteúdos são distribuídos em sequências didáticas ou atividades isoladas, ao longo dos meses, incluídos nas rotinas semanais.

Os Objetivos que a escola procura atingir com o ensino de arte na Educação Infantil são: a) Conhecer: experimentar, explorar vários materiais que produzem diferentes marcas gráficas; b) Experimentar outros suportes para desenhar; c) Experimentar desenhar a partir da observação, de memória e de imaginação; d) Apreciar trabalhos realizados por artistas de renome; e) Explorar materiais de diversos tamanhos, formatos, cores, texturas; f) Construir com sucatas.

Os Meios e ferramentas utilizados são o “gizão” de cera, giz de lousa, caneta hidrocor grossa, carvão, lã e linhas, areia, areia de aquário.

Além dos trabalhos com artistas, a professora de Arte que atua junto à Educação Infantil dá, também, certa ênfase às propostas de construção com sucatas, pois ela acredita que atividades que priorizam o fazer estão mais adequadas aos alunos menores, ficando, assim, destinado aos alunos do Ensino Fundamental o trabalho de apreciação.

A escola conta com três professoras de arte, sendo que duas delas ministram aulas para as crianças de Ensino Fundamental de 1º a 5º anos, que são crianças numa faixa etária de 6 a 10 anos, do chamado Ciclo I. A terceira

professora ministra aulas de arte para os alunos dos anos finais, de 6º ao 9º ano, chamado de Ciclo II. Apenas a do Ciclo II possui formação acadêmica em Educação Artística; as outras que trabalham com o (Ciclo I) são artesãs consideradas artistas plásticas por pintarem lindas telas e ambas apresentarem excelente habilidade manual para confecção de arranjos de festa, lembrancinhas, ornamentação de salas para eventos da escola e toda a espécie de propostas artesanais.

O planejamento de arte do Ensino Fundamental (Ciclo II) apresentava-se em andamento, mas alguns artistas já haviam sido selecionados para o trabalho junto aos alunos: Alfredo Volpi, Mondrian, Cândido Portinari e VanGogh.



Foto 8: Produção de aluno do ciclo II, a partir de estudo da obra de Van Gogh, exposta em painel do Centro Educacional Mello e Arice. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

O resultado da produção do aluno, conforme mostra a foto número 8, revela uma proposta de mera cópia de obra de arte. Na verdade, ações desse tipo produzem pouco conhecimento e nenhuma criatividade. Por meio dessa atividade o professor trabalhou a proposta de releitura como cópia, simplesmente. Obviamente a proposta foi bem intencionada, pois, o educador parece acreditar que está contribuindo com a ampliação do repertório estético do aluno. Como proposta de trabalho, a professora de arte afixou uma reprodução da obra de Van

Gogh à frente, na classe. Conversou com os alunos sobre o que estavam vendo, contou alguns fatos da história do artista e do quadro e pediu para que os alunos criassem algo a partir do quadro. Essa ação didática foi denominada pela professora de abordagem triangular.

No entanto, ações desta natureza podem ser analisadas como uma redução simplificada de trabalho com arte e não como a ideia defendida na proposta triangular. De acordo com Barbosa (1991), o professor não deve exigir que o aluno faça representação fiel da obra, pois a obra observada é considerada suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem. Os resultados são trabalhos em que o aluno tenta agradar ao professor, copiando a obra ou o próprio professor acha que o melhor a ser feito é que se copie, porque é o que se encontra mais próximo da representação da obra em questão. Além disso, os trabalhos se tornam material a ser exposto à comunidade, mostrando o estímulo cultural do professor em trabalhar arte com os alunos.

Uma leitura mais atenta da obra de Barbosa (1991) permite perceber que essa autora propõe que o aluno, ao observar uma obra, deve ser estimulado e não obrigado a escolher. Precisa olhar o mundo a seu redor e criar a partir das muitas coisas que vê, ou seja, de tudo o que fica registrado na memória visual. Percebe-se que os artistas escolhidos para a apreciação, dificilmente fazem parte do contexto contemporâneo. Não se quer dizer com isso que os artistas clássicos não sejam importantes para o estudo de arte, mas a produção artística contemporânea permite uma ligação da vida, do cotidiano com a arte e com a cultura de massa e a partir dessa relação pode-se, através da arte, estabelecer vários pontos entre o universo cultural dos alunos e as obras da atualidade.

As professoras que ministram aulas na escola insistem em trabalhar com propostas que focam obras de clássicos. Nada contra esses artistas, mas é preciso inserir também a arte contemporânea no contexto da escola.

As propostas educativas culturais referentes ao conhecimento das produções culturais locais, do acervo e do patrimônio histórico, cultural, às vezes, são planejadas mediante visitas monitoradas ao Museu da cidade. As visitas são agendadas antecipadamente pelas professoras e, de acordo com a data e hora marcada, os alunos são conduzidos ao local, acompanhados pelo monitor e educadores.

Levar alunos a frequentar exposições de arte é muito importante, mas não é tarefa fácil. Segundo Coutinho (2009), deve haver parcerias entre o educador do museu e o professor da sala, sendo este o principal responsável pela construção de conhecimento por parte dos alunos. Contudo, essa relação não ocorre porque as visitas ao museu são realizadas em companhia do professor e guiadas pela monitora e em seguida retornam à escola, não havendo, geralmente, nenhum desdobramento da atividade com vistas a novas aprendizagens em arte, por parte dos alunos.

Na organização dos Planos de Aula, as áreas de conhecimento são colocadas separadamente. Não se prioriza um processo de planejamento interdisciplinar e articulado, sendo que cada professor faz o plano da sua disciplina. Há reuniões destinadas à elaboração do plano e toda a equipe é reunida. Nessas ocasiões, os professores preferem aprofundar suas práticas e reflexões nas áreas de conhecimento com as quais trabalham, não se interessando por práticas interdisciplinares. No final do ano letivo há uma exposição com os trabalhos feitos pelos alunos. Esse evento é muito importante para a escola porque os alunos mostram à comunidade as suas conquistas e avanços.

## 2 TENDÊNCIAS HISTÓRICAS DO ENSINO DE ARTE

Este capítulo traz uma breve revisão teórica, com enfoque nas principais tendências no ensino da arte. Além de rever abordagens históricas, aponta as mudanças nas finalidades do ensino de arte e nas metodologias pedagógicas que têm sido adotadas no cenário educacional. Esta reflexão é feita à luz da dinâmica histórica, relacionando o ensino de arte às mudanças de paradigma nas ciências humanas e na educação em geral.

De acordo com Buoro (1998), a arte tem sua importância devido à função indispensável que ocupa na vida das pessoas e na sociedade, o que a torna um dos fatores essenciais de humanização. Para Buoro (1998), a arte constitui modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos que interagem com o ambiente em que vivem, sendo, portanto, parte do movimento da relação do homem com o mundo.

Segundo Ferraz e Fusari (1999), para a construção de práticas de arte que garantam conhecimentos estéticos, artísticos e o diálogo com as necessidades e interesses dos alunos e da sua comunidade, há necessidade de que o educador cultive a consciência histórica e a reflexão crítica para entrelaçar teoria e prática.

Desde os tempos da colonização europeia no Brasil, recebem-se influências de várias culturas, que foram incorporadas ao repertório de conhecimentos dos indivíduos, configurando, assim, a diversidade da cultura brasileira que se expressa na singularidade nacional, regional ou local.

Uma das primeiras referências históricas para o entendimento do ensino de arte é, segundo Barbosa (1975), a missão francesa que foi trazida por dom João VI, em 1816. Naquela época houve a criação da Academia Imperial de Belas Artes. Mais tarde, com a proclamação da República, ela passa a ser denominada de Escola Nacional de Belas Artes.

De acordo com Barbosa (1975), a partir dessa época, desenvolve-se uma história de ensino de arte com ênfase no desenho, pautado por uma concepção de ensino autoritária, centrada na valorização do produto e na figura do professor como dono absoluto da verdade. Nas escolas dessa época ensinava-se a copiar modelos. O professor tinha como objetivos desenvolver no aluno uma boa coordenação motora e a precisão de movimentos; favorecer a aprendizagem de

técnicas diversas; desenvolver hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos, que, de alguma forma, fossem úteis como preparação para a vida profissional dos educandos, já que o que se ensinava eram, na sua maioria, desenhos técnicos ou geométricos. O desenho deveria servir à ciência e à produção industrial e utilitária.

De acordo com Martins (2010), o Brasil, naquela época, vivia o ápice do estilo barroco trazido pelos franceses, que foi assimilado pelas elites e classes dominantes. A arte adquiriu conotação de luxo e estava somente ao alcance das pessoas pertencentes a classes mais abastadas. Estas desvalorizavam as manifestações populares que fugiam ao padrão estabelecido para a arte.

A teoria pedagógica que se desenvolveu no século XIX, hoje chamada Tradicional concebia o professor como detentor único do saber e, por esse motivo, o responsável pela transmissão dos conhecimentos necessários, pré-selecionados por um currículo estável, cabendo ao aluno a assimilação passiva e automática dos saberes.

Martins (2010) comenta que nessa época a mesa do professor ficava sobre uma plataforma mais alta, para marcar bem a diferença entre o mestre e os aprendizes. Ensinava-se a copiar modelos e a classe toda realizava o mesmo trabalho. O professor se preocupava em desenvolver nos seus alunos uma boa coordenação motora, a capacidade de copiar, com precisão, os modelos que lhes eram apresentados. Assim, priorizava-se o ensino de técnicas e a aquisição de bons hábitos, sendo que a ênfase do trabalho estava no resultado obtido.

Entre os anos 30 e 50, com influências estendidas até os anos 60, se iniciam os estudos sobre a criatividade, decorrente do movimento denominado Escola Nova, que trouxe trazendo influências significativas para o ensino de arte.

Ferraz e Fusari (2001) trazem em sua obra valiosas contribuições acerca dos princípios do movimento Escolanovista, que tem suas origens na Europa e nos Estados Unidos. A Escola Nova fortalece o movimento de renovação da Educação, que passa a considerar relevantes as questões psicológicas, voltando o processo educativo para o desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno, em vez de se preocupar, apenas, com a apreensão dos conteúdos.

Nessa concepção mais democrática das relações entre as pessoas, o ensino de arte é direcionado para a livre expressão e passa a ser valorizado o processo de trabalho, não mais apenas o produto. O professor deveria oferecer

oportunidade para que os alunos se expressassem de forma espontânea, pessoal, enfatizando o valor da criatividade e da expressão como o máximo objetivo da arte. Dentre os teóricos que fundamentaram essa pedagogia, destacam-se John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. No Brasil podemos destacar algumas personalidades da cena cultural, tais como: Mário de Andrade, Anita Malfatti, Flávio de Carvalho e Augusto Rodrigues.

Na prática escolar, a adoção desses princípios centrados na valorização extrema do processo, com foco direcionando à livre expressão, sem preocupação com os resultados refletiam uma concepção espontaneísta. Como todo o processo deveria ser idealizado pelo aluno, o conteúdo era, prioritariamente, um deixar fazer, que na maioria das vezes não contribuía nada para o aprendizado do aluno.

O golpe militar de 1964 trouxe mudanças políticas que se refletiram no cenário educacional, e que retardaram ou impediram progressos em direção à democratização do ensino. Foi instaurado, a partir daí, um modelo educacional denominado Tecnicista. Este foi implantado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, que simplificou e enfraqueceu a qualidade do ensino no país. Foi nessa época que se introduziu no currículo escolar a componente Educação Artística, enfocando a arte como atividade. A Lei determinava que nessa disciplina fossem abordados conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos níveis escolares de primeiro e segundo graus.

Na Pedagogia Tecnicista o aluno e o professor assumem uma posição secundária na construção do conhecimento escolar. O papel principal é delegado ao sistema técnico de organização escolar. De acordo com esta tendência pedagógica, o uso de recursos audiovisuais e tecnológicos na escola assinalava para uma suposta modernização do ensino. Acreditava-se que, daquela forma, a escola atenderia melhor à finalidade de preparar o estudante para o moderno mundo do trabalho, centrado, cada vez mais, no uso das tecnologias. As finalidades do ensino de arte eram o “saber construir” e o “saber expressar-se” espontaneamente, com o uso de materiais diversos, como sucata, por exemplo. O ensino era totalmente descontextualizado e reduzido aos aspectos técnicos, (FERRAZ e FUSARI, 1999).

Ao lado das tendências pedagógicas Tradicional, Escolanovista e

Tecnicista, repercute no Brasil entre 1961 e 1964, o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, com a tendência chamada de libertadora no processo de ensino e aprendizagem na educação em geral. Assim, o ensino da arte, bem como o das demais disciplinas curriculares, assumiu uma tendência dialógica.

Segundo Ferraz e Fusari (2001) a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, educador brasileiro internacionalmente reconhecido, objetivava a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento era conduzir o povo para uma consciência mais clara e crítica dos fatos vividos na sociedade e, propunha uma alfabetização de adultos que os conduzia à conscientização política, a partir da realidade em que estavam inseridos.

Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações problemáticas ou problematizadoras, às quais deveriam compreender e para as quais deveriam buscar soluções. A Pedagogia Libertadora enfatiza a importância das experiências de autogestão do conhecimento, a não diretividade e a autonomia vivenciada por alunos e professores. O processo educacional, para Paulo Freire, é essencialmente político e envolve a conscientização, por parte de educandos e educadores, de pertencimento histórico e cultural.

Lavelberg (2003) revela que a Pedagogia Libertadora trouxe contribuições para a prática do ensino de arte por meio de ações interdisciplinares em torno de um, assim chamado, tema gerador, possibilitando acesso dos alunos às questões da realidade. As práticas não são mais diretivas e os conteúdos de Arte popular, com conteúdo político, eram forte presença nas escolas.

A educação nessa perspectiva visava à conscientização do povo para a importância de uma educação democrática e de qualidade, com vistas a redimensionar o trabalho da escola pública, tornando-a acessível a toda a população.

Inspirados nos ideais de Paulo Freire, aos poucos, alguns arte-educadores passam a rever suas práticas, apostando no papel da escola e da educação como agentes de transformação sociocultural e política. Os professores, dentro dessa perspectiva, começam a ter seus papéis revistos. Já não são considerados meros transmissores ou facilitadores de conhecimento, passando a assumir um papel de animador e estimulador de aprendizagens, com ênfase nos saberes dos alunos,



devendo manter uma postura dialógica na relação com o alunado.

A aprendizagem ocorria a partir de situações-problemas que incentivassem os alunos a refletirem de forma crítica sobre a realidade. O ensino da arte passa a ser concebido como área de conhecimento. Segundo Barbosa, “começamos a entender o conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou a arte-educação como intermediária entre arte e público” (BARBOSA, 1991, p. 17).

A Proposta Triangular para o ensino da arte (BARBOSA, 1991), valoriza o fazer artístico consciente e a reflexão, que se referem ao estudo de obras de arte e de sua ampla contextualização. No bojo dessa proposta nasce a idéia de que o ensino da arte bem orientado pode preparar os estudantes para desenvolver a sensibilidade e a criatividade através da compreensão das obras de arte como produção histórica da humanidade.

Cada novo paradigma ou cada tendência assumida no trabalho educacional propunha cancelar sistemas educativos que o haviam precedido, com a expectativa de provocar mudanças significativas nos objetivos e conteúdos do ensino da arte. No entanto, as práticas educativas apoiadas em tendências pedagógicas tradicionais, tecnicistas e escolanovistas permanecem até os dias atuais, mescladas entre si. Sendo assim, há tendências que influenciaram o ensino de forma positiva e outras nem tanto, porém todas representaram tentativas de progresso.

Martins (2010) comenta que alguns desvios comprometem o ensino de arte, o que se pode perceber pelas práticas ainda comuns nas escolas, em que as aulas de arte são confundidas com lazer, terapia, ou descanso das demais aulas, consideradas mais importantes. Aponta que, na maioria das vezes as aulas de arte tidas como momentos para se fazer decoração da escola ou da sala de aula, para confecção de painéis ou cartazes, para enfeites das festas comemorativas incluídas no calendário; ou, ainda, para fazer presentes ou “lembrancinhas” para o Dia dos Pais ou Dia das Mães, memorizar musiquetas para fixar conteúdos de outras disciplinas, fazer “teatrinhos” para entender o conteúdo de História ou “desenhinhos” para aprender a contar, pintar ou desenhar obras de arte. Há um número razoável de atividades sem objetivo educacional da arte propriamente dita.

## 2.1 CONTRIBUIÇÕES DE HERBERT READ PARA O ENSINO DE ARTE

O conceito de Educação pela arte foi desenvolvido na segunda metade do século XX, por Herbert Read na sua obra de 1984, intitulada *Education thought Art* em que tenta tornar visível o papel das artes na educação, bem como apontar caminhos que levem à sua aplicação. Para Read (1984), educar pela arte é educar para a paz.

Herbert Read (1984) contribui sobremaneira para a valorização do ensino de arte. Ele é considerado um dos maiores expoentes do movimento Educação pela Arte, e se impõe pelo seu espírito democrático e humanista, tanto no campo da Estética, quanto em Pedagogia, Sociologia, Filosofia e Política.

O autor defendia um processo educacional e de crescimento do indivíduo, fosse criança ou adulto e quando se referia à educação, apontava para um processo artístico e de autocriação. Dedicou-se a elaborar uma teoria psicológica da Educação apresentada em sua obra citada anteriormente. Enfatizava uma proposta de arte que discutisse a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deveria residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade.

Read (1984) afirma que é fundamental a inserção de uma Educação Estética em todo o processo de desenvolvimento que está além do conceito de Educação Artística e pode abranger todos os modos de expressão distintos como o musical, o verbal, o poético, o literário. A educação estética é compreendida por ele como uma Educação dos sentidos, pois a inteligência e as ideias do homem, bem como a sua consciência, baseiam-se nos sentidos.

Read (1984), referindo-se a importância dos sentidos e da inestimável sensibilidade estética de cada um, considera que uma personalidade só será integrada na sua plenitude se os seus sentidos estabelecerem uma relação harmoniosa e natural com um todo envolvente.

A arte abriga dois princípios fundamentais: a forma e a criatividade, sendo a forma definida como uma função da percepção. O princípio da forma resulta na nossa atitude em relação ao que nos envolve e se relaciona ao aspecto de todas

as obras e produções e a criatividade é vista por ele como uma função da imaginação. O princípio da criatividade, próprio da mente humana, leva à criação de símbolos, de mitos e fantasias. Para Read (1984), a arte integra um processo biológico da evolução humana, sendo por isso distinta das atividades de ornamentação, enfeites ou distração, sentidos que lhe foram atribuídos por alguns estudiosos, historiadores, psicólogos e outros, ao longo da História.

Read (1984) destaca que a finalidade essencial do seu estudo é atestar uma forma harmoniosa de desenvolver no indivíduo a Educação Estética, ou seja, a educação dos sentidos, na qual se fundamentam a consciência, a inteligência e o raciocínio, sob a forma de estabelecer uma conexão com a realidade.

Recuperou a valorização da arte baseada num processo democrático que desenvolve a expressão e a liberdade criadora. No pensamento de Read (1984) uma educação deve ser integradora e a aprendizagem passa pelos sentidos, mente e músculos. Não bastam, segundo Read (1984), muitas informações do mundo exterior para formar indivíduos, ou seja, apenas informações não são suficientes, é preciso associá-las ao seu mundo com função, habilidade imagética e criatividade, qualidades que dizia estarem presentes, não somente em artistas, mas principalmente nas crianças e podiam ser desenvolvidas a partir de um comprometido ensino de arte.

O autor critica o sistema educacional que estabelece estruturas isoladas e intransponíveis para o ensino. Educar significa cultivar modos de expressão. Afirma que educar “É ensinar crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios”. (READ, 1986, p. 12).

Todas as habilidades e competências cognitivas ou de pensamentos, tais como: criticidade, imaginação, percepção, memória, lógica, poder de análise, síntese e reflexão são inerentes ao processo de educar. A relevância, portanto, da teoria educacional fundamentada na arte está em compreender a importância de toda atividade artística no processo de apreender as coisas, o mundo, e através desse processo constante de aprendizado desenvolver o crescimento de indivíduos integrados, ou seja, que não separa a inteligência da sensibilidade; e capazes de relacionar-se dentro de um grupo, com confiança, e promovendo a colaboração, uma vez que cada indivíduo reconhece a sua contribuição enquanto algo único e enriquecedor dentro de um todo.

Pode-se pensar numa possível relação entre o pensamento complexo de Morin (2001) e a Educação pela Arte de Read (1984), pois há semelhança de ideias, como, por exemplo, a valorização de princípios democráticos e, também, no que tange a crítica sobre a fragmentação dos saberes.

Morin, um importante filósofo, tendo como um de seus temas principais a educação no novo milênio, indica em sua obra uma postura diferente diante dos exageros e das novas demandas para a atualidade. Aborda temas fundamentais para revisão das concepções e práticas pedagógicas. Tendo em vista que é preciso situar a importância e a necessidade da educação na contemporaneidade. Assim define que os aspectos essenciais de suas teorias e estudos são os esclarecimentos das finalidades e dos desafios da educação para o futuro.

## **2.2 NOVAS TENDÊNCIAS NO ENSINO DA ARTE**

Nossa sociedade tecnológica, consumista e materialista, conforme aponta Moraes(1997), apresenta-se em crise. Os modelos de desenvolvimento econômico e a própria sociedade valorizam tudo o que é quantificável, ou seja, a aquisição de bens materiais, a expansão, a competição e a obsessão pela tecnologia, decorrentes da valorização da racionalidade, do empirismo, do individualismo. Isto gera uma mentalidade em que as cotas, as metas, o nível de renda, os lucros obtidos, os aumentos e a razão são considerados mais importantes que o ser humano. Essa visão cartesiana traz implicações na vida das pessoas, no trabalho, na educação e leva a uma concepção de convivência social baseada na luta competitiva pela existência, à crença no progresso material ilimitado a ser alcançado através do crescimento econômico e tecnológico. Moraes (1997) afirma que a educação recebeu fortes influências desse paradigma que direcionou o processo educacional à supervalorização de determinadas disciplinas acadêmicas, à superespecialização, à falta de pensamento crítico, gerando padrões de comportamento preestabelecidos, embasado num sistema de concepções que ensina a não questionar, a não expressar o pensamento, aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas, a fragmentação e a

repressão conduz à caminhos pelos quais se torna mais seguro não correr riscos, temer o erro, e praticar ações repetidas.

De acordo com Moraes (1997), o modelo cartesiano é definido como um paradigma caracterizado por uma concepção, visão de mundo mecânica, determinista, material e composta, ou seja, parte do pressuposto de que o universo é uma máquina composta por "peças" menores que se conectam de modo preciso. E essa concepção de mundo teve um grande impacto na cultura, na educação, na visão antropológica do homem, na Biologia, na Medicina, na Psicologia, na Economia e na Política. A extrema fragmentação das especializações, a ênfase no racionalismo e na fria objetividade e a desvinculação dos valores humanos, a abordagem mercantil competitiva, a ideologia do consumismo desenfreado, as diversas explorações com fins de se obter vantagens têm sua fundamentação filosófica numa teoria "científica" de um universo mecanicista, reducionista, tecnicista, fragmentado, dividido e individualizado. Ainda de acordo com Moraes (1997) como consequência do êxito do paradigma cartesiano na sociedade foram gerados os atuais problemas críticos de ordem social, global e educacional, conduzindo a essa crise planetária, sendo necessário evoluir e reconstruir a humanidade em bases novas.

Uma das grandes contribuições de Edgar Morin (2001) para o momento contemporâneo é a crítica ao paradigma cartesiano, identificado por ele como inteligência cega. O paradigma cartesiano ofereceu contribuição muito grande à cultura ocidental, sobretudo na perspectiva das ciências e aplicações tecnológicas, no entanto, acabou facilitando a construção de uma visão de mundo redutiva, uma vez que promove a compartimentalização dos saberes.

Na era da informação, em que os recursos estratégicos são a informação, o conhecimento e a criatividade, o objetivo principal da educação deverá ser a valorização do ser humano e a integração dos saberes. Portanto requer-se uma reforma nas estruturas educacionais e nos procedimentos educativos, com vistas a uma transformação no ser humano, no sentido de promover o desenvolvimento da personalidade e também o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional.

Morin (2004) traz em sua obra importantes contribuições para compreender o contexto educacional complexo da atualidade. Propõe a religação

de saberes, isto é, que a escola busque operar de forma dialógica, integrando erros e incertezas, como também aceitando os contrários, ao invés de excluí-los.

O ensino não deve somente acenar para as certezas, mas, sim levar também às interrogações acerca da arte. Inúmeros fatos podem ser explicados unicamente e é essencial mostrar o que a ciência sabe e o que ainda não sabe. É preciso colocar o aluno no centro da escola e do sistema educativo e lembrar-se de despertar o espírito crítico, pois isto é uma das finalidades da educação. Não se trata de acumular conhecimento, mas de formar a capacidade de julgamento daquilo que se está aprendendo.

Morin (2001) define um conjunto de sete princípios básicos para a educação; são sete desafios que o educador encontraria, uma vez que é difícil se trabalhar com incertezas e com a proposta de construir novos conhecimentos a partir do que já existe. A escola se apresenta muito cristalizada, baseada em “verdades prontas”. É local de trabalhar a informação, mas deve ser também lugar em que se questionem as fontes de informação; em que se desenvolva o senso crítico, se acolha o diferente, seja qual for a natureza dessa diferença. O mundo precisa de uma visão, de um projeto que possa levar em conta todos os seres humanos.

A missão da escola, como tem apontado vários estudos, também tem que mudar, bem como o modo de trabalhar do professor. O contexto social já não é mais o mesmo das épocas passadas e a escola deixou de ser para poucos e se tornou direito de todos.

É com tais saberes que a educação poderá contribuir na construção de uma nova visão para uma vida melhor: 1) As Cegueiras do Conhecimento: Erro e ilusão; 2) Os Princípios do Conhecimento Pertinente; 3) Ensinar a Condição Humana; 4) Ensinar a Identidade Terrena; 5) Enfrentar Incertezas; 6) Ensinar a Compreensão; 7) Ética do Gênero Humano.

É importante enfatizar o terceiro saber apontado por Morin (2001), que é o resgate da complexidade da condição humana, pois ensinar essa condição parece ser exatamente a essencial tarefa da educação do novo milênio. Assim, a ação educativa comprometida com o futuro da humanidade, precisa respeitar a individualidade, desenvolver a sensibilidade e organizar o conhecimento. Para

tanto é preciso compreender como é constituída essa humanidade que é definida por Morin:

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofo propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado e gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real; que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas idéias mas que duvida dos deuses e critica as idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então, o *Homo demens* submete o *Homo sapiens* e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2001, p. 59-60).

De acordo com a definição de ser humano dado pelo autor, a grande questão é para onde se deve orientar essa complexidade, para que todas as contradições, das quais a humanidade é constituída possam ser canalizadas, orientadas para a construção de um ensino de qualidade. Há necessidade de extrapolar o ambiente escolar, uma vez que o ensino deva ser globalizante e valorizar o conhecimento do diferente.

Cada um desses saberes está interligado e todos representam importantes fundamentos para o trabalho de qualidade na educação. Além do conhecimento instrumental, científico, tecnológico, é igualmente importante trabalhar a formação humana nos alunos. Morin (2004) destaca que o principal objetivo da educação deveria ser contribuir para superar a crise da sociedade, denominada por ele de crise planetária, que representa as conseqüências de um progresso desenfreado com falta de solidariedade entre as pessoas, desequilíbrios ecológicos, entre outros. Um caminho possível seria desenvolver a habilidade de pensar e reconhecer o todo em partes e as partes no todo.

A questão fundamental que se apresenta à educação é a capacidade de organizar o conhecimento. É preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentido, não se apresentem como informações isoladas. Não se pode separar ou isolar; é necessário compreender as partes e

conjugar essas partes e informações em sua totalidade, pois o conhecimento não ocorre de forma isolada. Para se enfrentar os desafios da complexidade precisa-se de princípios organizadores do conhecimento.

Morin (2004) sugere uma proposta educacional responsável com o ser humano e com o futuro. Propõe uma transformação na educação, tendo na arte e na estética, um caminho para a transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Segundo o autor os problemas planetários são cada vez mais globais e complexos assim necessitam de soluções inovadoras e eficazes, a inovação e a imaginação são aspectos principais da criatividade que devem ser valorizados na educação.

A arte neste contexto deve ser valorizada, pois desenvolve a formação de um pensamento estético e sensível capaz de enfrentar as incertezas, de conceber o contexto complexo, de criar soluções inovadoras, sem temer o novo. Para corresponder às novas demandas da atualidade a educação deve empenhar-se em promover a integridade do ser responsável e solidário.

Transdisciplinaridade, na visão de Moraes (1997), pode ser compreendida como uma proposta de trabalho educativo que objetiva a integração dos conhecimentos e a humanização da ciência, assim como uma adoção de nova relação entre sujeito e objeto, propiciando um diálogo estreito com as outras disciplinas e também a abertura de novos espaços de reflexão acerca do conhecimento.

De acordo com Mello (2004), o mundo não é disciplinar, é complexo. Por isso a escola divide o conhecimento sobre o mundo em disciplinas como estratégia didática para que o conhecimento sobre o mundo transforme-se em conhecimento do mundo, em competência para compreender, prever, extrapolar, agir, mudar. É preciso articular as disciplinas em um conhecimento não fragmentado. Esse posicionamento é denominado de trabalho interdisciplinar que requer atividades de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida real.

O ensino de arte, segundo Read (1984), integra, organiza e oferece possibilidades de aprendizagens que são importantes para o ser humano perceber a vida com olhar mais ampliado e essas aprendizagens passíveis de serem desenvolvidas pelo ensino de arte são realizadas por meio das emoções,



das sensações e de vivências experimentadas como resultado da interação com os objetos, as ideias, os conceitos, os discursos e os espaços culturais.

Read (1984) considera relevante o ensino de arte na educação de forma que toda a proposta artística possa ser aplicada à vida, pois se trata de um processo de recuperação, reconstrução, reeducação do ser humano enquanto ser integrado e em harmonia com os aspectos sensíveis e racionais, por isso capaz de reconhecer sua singularidade numa unidade social, canalizando as suas contradições e ambiguidades a partir das possibilidades sensíveis e estéticas promovidas pela arte.

A criatividade e a imaginação, o pensamento divergente, a inovação, a sensibilidade, portanto, deveriam ser estimulados durante todo o processo de aprendizagem, e esse processo se daria principalmente através da arte, uma forma de educação estética defendida por Read (1984).

Essas novas maneiras de abordar o ensino da arte estão diretamente relacionadas às finalidades do ensino dos dias atuais. Nas tendências contemporâneas do ensino de arte, as finalidades da educação vão além do desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da percepção, do senso estético ou das habilidades técnicas para o mundo do trabalho (como quer a arte e a Educação Moderna). Nas tendências pedagógicas contemporâneas em arte e Educação as finalidades do ensino tornam-se mais complexas e mais alinhadas com os objetivos de toda a educação escolar. A principal meta do ensino de arte hoje é ajudar os estudantes a entender criticamente a sociedade e a cultura.

Arte-educadores contemporâneos defendem também a ideia de que o ensino da arte é um poderoso instrumento para resgatar a autoestima, fortalecer a identidade, ao mesmo tempo em que pode contribuir e propiciar a inclusão social, a educação para a cidadania e a democracia. Parece não haver dúvidas de que qualquer proposta para pensar as artes no ensino (e outro contexto) para o século XXI há de ser baseada também em pedagogias que visem a uma transformação pessoal e social.

O avanço tecnológico, a grande velocidade e o volume de informações que são rapidamente produzidas, o alargamento da comunicação por vias eletrônicas necessitam de novas modalidades de acesso ao conhecimento que devem ser abarcadas pela escola. Na educação se faz observar o descompasso do ensino

ministrado na escola com o avanço que vem se despontando na sociedade em especial no século XX, diante das exigências trazidas pela tecnologia.

Os professores que atuam nas escolas em sua maioria tendem a reproduzir as metodologias que vivenciaram no seu processo educativo. Nessa perspectiva parece residir a dificuldade do docente em alterar a sua prática pedagógica e buscar referências teóricas e metodológicas em novos paradigmas de trabalho educativo que embasem a sua ação e atendam as novas necessidades do mundo atual.

O rompimento com essa ótica reducionista e simplificadora, herdada de um paradigma educacional tecnicista, impede o vislumbrar de novos caminhos para o desempenho eficiente do professor para que possa ampliar seus conhecimentos e proporcionar a interação do homem com o mundo. Conforme Moraes (1997):

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. Aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana (MORAES 1997, p. 16 e 17).

A ação docente apresenta-se fragmentada, assentada na memorização, na cópia, na reprodução.

Ensinar, para Moraes (1997), é um trabalho cada vez mais complexo, exigindo padrões mais elevados de prática profissional para um desempenho adequado. Contudo torna-se relevante que os educadores reflitam sobre os paradigmas cartesianos e busquem metodologias que a transcendam.

Segundo Moraes (1997), com a chegada do novo milênio, a sociedade passa a exigir profissionais que tenham capacidade de tomar decisões, criar propostas de soluções de problemas, conviver com os outros; demanda pessoas que tenham iniciativas próprias. Para a autora, são necessários tipos diferentes

de escola e de sistemas, formas diferenciadas de manejar as informações e o conhecimento, tornando-o mais atraente ao jovem estudante. Para compreender as finalidades do processo educacional, que vive um momento de transição paradigmática, precisa-se de um novo referencial da ciência, gerado com base na teoria da relatividade e na teoria da Física Quântica, em que se repense o papel da educação na vida do homem. Trata-se de uma ideologia que rompa com essa ótica reducionista e simplificadora da humanidade, que descreva o processo de construção de conhecimento, pressupondo a existência da flexibilidade, plasticidade, interatividade e cooperação, conforme explica o novo referencial apontado por Moraes (1997):

...um novo modelo de educação mais atualizado. Um paradigma construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente. Construtivista porque compreende o conhecimento como algo que está sempre em processo de construção, transformando-se mediante a ação do indivíduo no mundo, a experiência do sujeito sobre o objeto, sua transformação em um sujeito ativo em processo de permanente construção com características multidimensionais [...]. Interacionista porque reconhece que sujeito e objeto são organismos vivos, ativos, abertos, em constantes intercâmbio com o meio ambiente, com estruturas dissipadoras de energia, mediante processos interativos indissociáveis e modificadores das relações sujeito-objeto e sujeito-sujeito, sendo que um modifica o outro e os sujeitos se modificam entre si. Sociocultural porque compreende que o ser se faz na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico e social com base no contato do indivíduo com a realidade, com os outros, incluindo uma dimensão social, dialógica [...]. Transcende, porque significa a tentativa de ir mais além, ultrapassar-se, superar-se, compreender-se como parte integrante do universo [...], como seres interdependentes, inseparáveis do todo cósmico (MORAES, 1997, p. 25).

Esses novos referenciais científicos, filosóficos, sociais e psicológicos defendidos por Moraes (1997) nos ajudam a entender melhor como a realidade se apresenta, a partir do que os seres humanos são capazes de ouvir, ver, interpretar; construir, reconstruir e desconstruir conhecimento. Revelando assim a inexistência de uma realidade única independente daquela que observamos e a existência de muitas realidades e das diversas interações entre sujeito e objeto, permitindo uma relação aberta e dialógica dos sujeitos com a diversidade de acontecimentos; assim a realidade física, a biológica, a cultural e a social do aluno e do ser humano são inseparáveis.

Os paradigmas emergentes apontam o desenvolvimento de práticas educativas que ampliem a capacidade de reflexão e criticidade dos alunos, ações que desenvolvam a autoestima, cooperação, respeito, solidariedade e prazer.

A Identificação de novos cenários leva-nos a compreender que os cidadãos devem estar preparados para agir no mundo de forma dialógica, inter-relacionada e participativa. Moraes (1997) que se deve tornar as pessoas suficientemente dotadas de capacidade para tomar decisões eficientes na vida, como cidadãos e cidadãs. Isto significa que a educação deve oferecer as condições instrumentais para o indivíduo atuar, pensar, agir, participar e transformar a sua realidade de acordo com o novo milênio.

Moraes (1997) traz novas pautas para propor nova organização da educação, da escola, do currículo e, principalmente, novas relações entre educador e educando.

Segundo Moraes (1997), o mundo se encontra em processo de mudança constante e tudo está em movimento, incluindo o pensamento, assim também o conhecimento, portanto muda-se o processo de ensino e aprendizagem, muda-se o papel da escola, mudam-se as relações entre aluno e professor. A ênfase se coloca na aprendizagem e não no ensino, como se costumava fazer na escola tradicional. A aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto que, solidários e relacionados entre si formam um todo. Valoriza-se o processo de aprendizagem e passa a ser necessário preparar o indivíduo para viver uma mudança comprometida com a evolução dos conhecimentos e da vida.

O ponto de partida para uma educação integral e reflexiva está nos indivíduos, e na relação destes com a realidade, agindo e refletindo sobre ela, porque não existem pessoas sem mundo, sem realidade, sem contexto, e é das relações com a realidade, com a vida, com o mundo que o indivíduo dinamiza a sua formação. Assim a escola deve formar para a vida e este pensamento está em sintonia fina com o educador Paulo Freire que compreende a relação da escola com a realidade e comenta:

Educação para não instrumentar, tendo como objeto o sujeito, ser concreto, deve estabelecer uma relação dialética como o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através do seu enraizamento nele. Superposta a ele, fica alienada e, por isso, inoperante (FREIRE, 1979, p. 61).

A tarefa da escola é, conforme o pensamento de Freire (1979), atender ao aluno, pois a escola tem estudantes específicos, singulares, que apresentam suas necessidades, aprendem, utilizam o conhecimento de forma diferente e devem ser acolhidos, tendo a sua individualidade e identidade respeitadas. Freire(1979) compreende que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e as mesmas habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira.

Com base na interpretação de novas visões, outros princípios e métodos decorrentes desse novo paradigma são necessários para uma nova organização curricular definida por Moraes (1997), que propõe um currículo regido por princípios de auto-organização e da interação sujeito e objeto. O conceito de auto-organização parte do pressuposto que a motivação é interna do indivíduo e reage com as informações trazidas do meio, as quais ocasionam o desequilíbrio e a perturbação ao indivíduo, que ao acolher as novas informações, precisam reorganizá-las com as outras existentes. Esse processo de desequilíbrio, para Moraes (1997), necessita de autorregulação para que a aprendizagem se efetive. Sob o enfoque auto-organizacional, o currículo não é um pacote fechado, mas em construção, que emerge da ação do sujeito em interação com os outros, com o meio ambiente, constituindo-se um currículo em ação que está em acordo com o pensamento de Freire (1979) no qual nada é estabelecido antecipadamente, mas surge da ação do sujeito no mundo. Para Moraes (1997) um currículo em ação é flexível e respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimento, está sempre em processo, em diálogo transformador, respeitando as peculiaridades locais.

Todos esses aspectos requerem que o currículo baseado num novo paradigma apresente-se rico em diálogos, em significados, em possibilidades de interpretações. É um currículo inter-relacionado, pensado a partir de processos reflexivos e de transformação que ocorrem na aprendizagem, é, portanto um currículo indeterminado, cujos limites levam em conta a relação concreta que se estabelece entre o sujeito participante e o meio onde está inserido.

É sugerida por Moraes (1997) uma nova relação entre educador e aluno. Parte-se da premissa de que quem educa também aprende e transforma-se no próprio ato de educar na relação que se estabelece entre professor e aluno. Essa abordagem exige do educador uma postura de colaborador para garantir a

ocorrência do processo de aprendizagem, por meio da manutenção de diferentes tipos de diálogo. O educador será a ponte entre os conteúdos e a realidade, auxiliando para que ocorra a integração nos mais diferentes níveis entre o sujeito e objeto, indivíduo e a realidade, mente e corpo, consciente e inconsciente, humanismo e tecnologia, professor e aluno, relacionando os diversos processos de interação que surgem no contexto a cada momento. O educador deixa de ser transmissor de conteúdos e passa a se dedicar à pesquisa e atualização constante de seus conhecimentos.

Valorizar o contexto dos alunos, para Moraes (1997), se constitui um eixo fundamental dentro desse novo paradigma porque os alunos estão sempre inseridos em um meio social, junto a uma comunidade, e essa realidade, quando considerada como suporte intelectual, torna-se fonte de conhecimento porque traz problemas e conflitos que devem ser pensados e resolvidos pelos alunos, abrindo espaço para novas discussões e transformação da realidade.

Segundo a autora, a criação de novos ambientes de aprendizagem que sejam mais dinâmicos, participativos e que respeitem as diferenças entre os sujeitos, apresenta-se como uma importante tarefa docente. Para se criar novos cenários educativos que atendam a essa nova abordagem dialógica e participativa de ensino, necessita-se de novas práticas que promovam um processo de ensino e aprendizagem integrados, contextualizados e ancorados na realidade, assim os projetos de trabalho podem corresponder com os novos objetivos e concepções para atender às novas exigências da contemporaneidade.

Para resolver o problema da complexidade da compreensão da arte no mundo contemporâneo, Fernando Hernández (1998), educador espanhol, titular da faculdade de Belas Artes de Barcelona, discute as concepções e reflexões sobre o ensino de arte e apresenta novas práticas, bem como, a proposta de organização curricular por projetos de trabalho, mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar da arte e da educação, que hoje se coloca entre as principais tendências pedagógicas no ensino.

### 2.3 METODOLOGIA DE PROJETOS E O ENSINO DE ARTE

A proposta educativa por projetos de trabalho busca responder às mudanças que acontecem no cenário mundial, na atualidade, a partir da interdisciplinaridade, que parte da necessidade de resolução de problemas e da cooperação entre as disciplinas.

Os projetos de trabalho constituem uma metodologia interessante no que se refere à realização da aprendizagem, pois propiciam atividade coletiva e participativa em sala de aula que auxilia no aprendizado do aluno, contextualizando os conteúdos, o que os torna significativas e relevantes. Conforme os PCNs, os projetos de trabalho configuram-se como uma forma de organização didática para ensinar conteúdos das áreas de conhecimento. Os projetos se diferenciam das sequências de atividades, nas quais o professor e/ou a equipe escolar definem conteúdos a serem ensinados. Os projetos apresentam-se mais abertos à participação dos estudantes e costumam ser mais atraentes como situações de aprendizagem.

Os projetos motivam os alunos, pois seus interesses e curiosidades têm espaço na sala de aula. Isso requer do professor postura aberta para orientar e replanejar as atividades. Assim conteúdos de várias áreas podem ser estudados em torno de um eixo central em práticas interdisciplinares. Os projetos de trabalho facilitam a inclusão dos temas transversais propostos pelos PCNs, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural, que trazem questões sociais da atualidade, visando a ampliar o conhecimento dos alunos.

Essa abordagem de trabalho por projetos representa uma proposta educacional que visa à articulação entre a pesquisa e o resultado coletivo em prol da aprendizagem e autonomia do aluno. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho docente favorece a perspectiva de construção do conhecimento, tornado o processo de ensino e de aprendizagem motivador e estimulador para novas buscas de conhecimentos e informações. Eles partem da

problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática.

.A metodologia de projetos tem se destacado nos últimos anos, sendo considerada uma forma de despertar o interesse dos alunos e promover a interdisciplinaridade. A proposta de trabalho de Hernandez (1998) é vista como uma releitura das propostas de projeto, pois cada tempo histórico exige uma concepção diferente. O autor pode não ter sido o único criador de modelos para projetos didáticos, mas oferece em suas obras referenciais teóricos e procedimentos metodológicos para a implementação dos projetos na escola.

O trabalho com projetos pode ser interpretado como uma metodologia favorecedora da escolha de uma prática docente que visa à integração da criação e da expressão do aluno, contribuindo afetiva e cognitivamente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A escola, como toda instituição social, tem que dialogar com os acontecimentos do seu entorno e os processos de globalização. Comunicação e informação implicam uma redefinição do seu papel, das suas funções e de seus objetivos. Dessa forma a definição sobre o sentido da globalização estabelece uma questão que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade receba um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar saberes, ao invés de preocupar-se com a acumulação de informações, como geralmente ocorre na escola.

Hernandez (1998) parte de dois pressupostos fundamentais que são: a) a indagação crítica, que parte da preocupação sobre os problemas reais; b) a educação para a compreensão, que é como o aluno aprende o que a relação do que foi aprendido pode ter com a sua vida.

O problema está em como articular a aprendizagem individual com os conteúdos das diferentes disciplinas e, assim, a globalização e torna uma problemática na organização e seleção desses conteúdos dentro da escola para responder a essas indagações. Na maioria das vezes, em nossas escolas os conteúdos estão selecionados de forma estática, trazendo a informação de maneira repetitiva por meio de uma organização disciplinar e fragmentada de saberes.



O trabalho didático realizado com base no projeto não prevê que a aprendizagem ocorra por estratégias de memorização e repetição, nem tampouco que a finalidade da educação seja preparar para o futuro, mas sim perceber as experiências e as necessidades que o aluno apresenta no momento.

Hernandez (1998) toma a globalização como ponto de partida, para introduzir a organização do currículo por projetos nas escolas. Para o autor, a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a 1) o tratamento da informação; 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno do problema ou hipótese que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos e 3) a transformação de informações procedentes dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio, como indica:

Um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma. Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo em sala de aula, se procede dando ênfase na articulação da informação necessária para tratar o problema objeto de estudo e nos procedimentos requeridos pelos alunos para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo. (HERNANDEZ, 1998, p. 61).

Assim, para Hernandez (1998), os projetos expressam uma vinculação entre a teoria e a prática, com a intenção de promover um saber relacional. A função do projeto é a de tornar a aprendizagem real e atrativa para o educando, englobando a educação em um plano de trabalho agradável, sem impor os conteúdos programáticos de forma autoritária. Para tanto o aluno busca e consegue informações, lê, conversa, faz investigações, formula hipóteses, anota, calcula, reúne o necessário, e por fim, converte tudo isso em ponto de partida para a construção e ampliação de novas estruturas cognitivas.

Neste enfoque curricular, os alunos trabalham de modo autônomo, tomando decisões e executando-as, fazendo escolhas, adotando estilos, que têm a ver com a sua experiência, os seus conhecimentos e os seus gestos. O professor pode fazer propostas e deve apoiar os alunos, mas não deve substituí-

los, não deve retirar-lhes a parte de responsabilidade que lhes cabe na concepção e realização do projeto.

Os projetos vão além dos limites escolares e implicam na realização de atividades práticas, pois os temas selecionados obedecem aos interesses dos alunos. Devem incluir pesquisas que desenvolvam no aluno a capacidade de trabalhar com ordenação, estudo de diferentes fontes de informação, implicando atividades individuais e coletivas, relacionando diferentes habilidades. Esta nova abordagem curricular propicia aos estudantes uma aprendizagem significativa, por promoverem a participação ativa dos estudantes com o tema escolhido, através de um processo de pesquisa na busca de informações.

De acordo com Hernandez (1998) é num contexto de reflexão de toda a comunidade escolar que deve surgir a necessidade de organizar os conteúdos, de planejar as ações e saber qual é o verdadeiro sentido da aprendizagem que é vista por ele como: “O aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula” (HERNANDEZ, 1998, p. 31).

Abordar o processo de aprendizagem a partir de uma posição significativa requer do educador o esclarecimento de dúvidas em sua concepção de aprendizagem, bem como na criação de situações de aprendizagem; sobretudo, quando se pretende conhecer o que cada um dos alunos está assimilando, que conceitos ou procedimentos trabalhados adquirem significação na situação proposta.

Nesse sentido, para trabalhar com Projetos estabelece-se vínculo com as teorias e estudos oriundos da Psicologia, Biologia e Neurociências. O desenvolvimento da criança e o seu processo de aprendizagem tornam-se o centro do processo de projetos de trabalho, tendo como fundamento a ideia de resolução de problemas. O professor necessita ter compreensão de conceitos sobre a construção de conhecimentos e uma concepção sobre aprendizagem dos alunos, fundamentada nas propostas construtivistas referentes ao desenvolvimento humano. Portanto é preciso introduzir espaços de formação para que o professor se empenhe em uma sistematização e realização de novas pesquisas a partir das teorias psicogenéticas, e, de maneira específica, em relação com outros conhecimentos e procedimentos que se estabelecem na

escola, incorporando as revisões em torno dessa explicação sobre o desenvolvimento humano, elaboradas nos anos oitenta, juntamente com outras teorias sobre a aprendizagem do aluno.

Hernandez (1998) prioriza os princípios educativos baseados na psicologia de Vygotsky, e os coloca em relevo, considerando que o indivíduo aprende em interação com a cultura e defende a ideia de que: “a noção de desenvolvimento proximal favorece as interações na sala de aula e fundamenta uma proposta de educação para a diversidade” (HERNANDEZ, 1998, p. 14).

Segundo Lave (2003), para Vygotsky, a intervenção educativa tem o objetivo de promover o desenvolvimento potencial do aluno, a partir de seu desenvolvimento real, favorecendo sua interação com os objetivos socioculturais. Essa autora aponta que Vygotsky considera uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança encontra soluções para problemas com ajuda do adulto ou de um colega mais avançado. Suas formulações sobre os fenômenos de influência da cultura e do outro no processo de aprendizagem esclarecem sobremaneira alguns fatores da aprendizagem escolar, como em aprendizagem extra escolar em que os aprendizes interagem com os adultos ou entre si.

A principal colaboração dessa perspectiva psicológica vygotskyana foi observar a relação entre a cultura e a aprendizagem que ocorre nas interações com os outros e com objetos da cultura, a partir da articulação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Lave (2003) explica sumariamente a teoria de Vygotsky, em que a aprendizagem acontece com a cooperação dos outros, através de uma mediação que amplia a zona de desenvolvimento proximal, à qual se internalizará a informação, tornando-se um desenvolvimento real. Nessa perspectiva de ensino os projetos de trabalho podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem porque favorece a cooperação, a busca de informações, a resolução de problemas em uma interação constante dos alunos entre si e dos alunos com os professores

Neste sentido os projetos são alternativas adequadas porque promovem uma integração do conhecimento e dos alunos, sendo que as áreas do conhecimento são correlacionadas e o ser humano aprende de forma

global. Portanto, na metodologia de Projetos o aluno aprende e apreende de forma significativa.

As Ideias que explicam a aprendizagem significativa estão presentes na teoria de Ausubel. Segundo Pelizari (2002):

...quando um conceito a ser aprendido não estabelece conexão com algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de Aprendizagem Mecânica, ou seja, quando as novas informações aprendidas não encontram interação com conceitos relevantes existentes nas estruturas cognitivas, o indivíduo memoriza, mas logo se esquece do que aprendeu. Para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso compreender um processo de modificação do conhecimento, em vez de um comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais representam no desenvolvimento humano. Também é preciso disposição para aprender e o conteúdo tem que ser potencialmente significativo. A noção de aprendizagem significativa para Ausubel é relacionada à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura, com ênfase à descoberta, propiciando uma aprendizagem receptiva. Assim esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabados, devendo o aluno defini-los ou descobri-los antes e assimilá-los. Portanto, a teoria de Ausubel proporciona resultados positivos no processo de aprendizagem porque o conhecimento que é adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; também amplia a capacidade de aprender outros conteúdos de maneira mais fácil, e uma vez esquecida a aprendizagem, facilita-se a lembrança ou a reaprendizagem, pois há uma interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o conteúdo de aprendizagem. Essa interação traduz o processo de modificação mútua tanto na estrutura cognitiva de início quanto ao conteúdo a ser aprendido (Pelizari *et al.* 2002).

De acordo com Lavelberg (2003), Ausubel concebe a aprendizagem através de uma perspectiva lógica e psicológica, mostrando que a assimilação de novas informações mobiliza grandes quantidades de conhecimentos prévios da criança.

O aluno constrói a realidade, atribuindo-lhe significado. Desta forma necessita de uma atitude favorável para aprender; o aluno deve estar motivado relacionando o que aprende ao que já sabe.

Nessa abordagem a aprendizagem está ligada à funcionalidade e à aplicação dos saberes e o aluno aprende para si e não para o professor ou para cumprir tarefas e atingir as metas estipuladas pela escola, com bons resultados nas provas.

Lavelberg (2003) explica que há uma interação entre conhecimentos novos potencialmente significativos e ideias básicas relevantes à estrutura do aluno, que dá origem a significados reais e psicológicos, sendo que cada estrutura cognitiva do aluno é singular, todos os novos conhecimentos são singulares. Assim, a aprendizagem significativa não é sinônima de aprendizagem de material significativo; o material da aprendizagem é apenas potencialmente significativo, deve haver uma disposição para a aprendizagem significativa.

O aluno como sujeito ativo, mobiliza seus esquemas de conhecimento para construir novas maneiras de agir e entender o universo. Não ocorre a aprendizagem acumulando-se informações, numa proposta somatória, mas colocando em contato por si ou por influência do meio, seus esquemas de conhecimentos (práticos e teóricos) com conhecimentos novos, realizando uma aprendizagem significativa.

Segundo Lavelberg (2003) os conhecimentos da situação de aprendizagem devem estar ao alcance do nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz, mobilizar os conhecimentos anteriores e despertar a disponibilidade e o desejo de aprender. Devem também provocar um conflito cognitivo, perceptivo, procedimental ou atitudinal e impulsionar a vontade de continuar aprendendo. Lavelberg (2003) aponta, ainda, que os conhecimentos da situação de aprendizagem devem possibilitar a construção da autoconfiança em relação aos processos de fazer, aprender, e refletir sobre os conhecimentos, favorecer ao aluno a possibilidade de construir e expressar-se, apreciar e aprender, a partir de informações da cultura, favorecer a estruturação progressiva de aprender por si, com autonomia.

Os projetos de trabalho partem de uma possível sequência que pode variar de acordo com o autor, mas comumente se inicia na escolha do tema, valorização do conhecimento prévio do aluno ou senso comum; em seguida, a definição do problema; um próximo passo é a coleta de informações, depois a sistematização dos conhecimentos. Assim, essa modalidade de trabalho oferece um alto grau de autoconsciência e de significado aos alunos com respeito a sua própria aprendizagem.

Segundo Hernandez (1998), há aspectos que devem ser considerados na elaboração de um projeto para que sua eficiência seja garantida. Um deles é a

escolha do tema, pois é o ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho. Em cada etapa e nível da escolaridade, essa escolha adota critérios diferentes. Dessa forma o tema pode pertencer ao currículo oficial da escola, originar-se da atualidade, surgir de um problema colocado pela turma ou por sugestão do professor.

De forma conjunta os alunos e os professores devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro tema; devem analisar como e quais ações serão necessárias para conduzir o projeto. É a turma, em seu conjunto, quem define o projeto, não só escolhe o tema, mas também uma série de conceitos que serão trabalhados nesse período, porque o tema não se define por si só, e sim segundo um roteiro de trabalho. Nessa opção metodológica precisa haver clareza da escolha para conduzir o grupo e permitir que se estabeleçam novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho.

Hernandez (1998) considera que o docente desempenha relevante papel nessa proposta e deve comprometer-se com muitas ações e dentre elas uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do Projeto proposto, para superar o objetivo de conhecer o que já sabem.

### **2. 3.1 O papel dos docentes**

O educador precisa segundo Hernandez (1998) estabelecer o fio condutor, o esquema cognoscitivo que permite que o projeto ultrapasse a fronteira dos aspectos informativos imediatos e possa ser aplicado em outros problemas.

Para realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais), Hernandez (1998) orienta que se deve buscar fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o projeto. Nesse contexto o educador precisa responder o que pretende que os alunos aprendam com o projeto.

Para tanto precisa estudar e atualizar as informações sobre o tema ou problema abordado, com o critério de selecionar as informações que apresentem

novidades, proponham perguntas, sugiram questionamentos, de maneira que conduza o aluno para ir criando novos conhecimentos. Deve também criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada aluno, reforçando e estimulando a consciência de aprender do grupo, além de fazer uma previsão dos elementos que permitem transmitir aos alunos a atualidade e funcionalidade do projeto.

Hernandez (1998) aponta ainda a necessidade de o professor planejar o desenvolvimento do projeto embasado numa avaliação sequenciada, de manter uma postura investigativa na condução do processo de ensino percebendo os avanços que os alunos apresentam, as dúvidas que surgem no processo, e ainda, de saber o que os alunos aprenderam, como o grupo está acompanhando o sentido do projeto, e se são capazes de estabelecer novas relações. Essa sequência avaliativa deve servir de pauta de reflexão e acompanhamento do projeto pelo professor.

A proposta por projetos requer do educador uma postura de pesquisador envolvido e que acompanha o processo de aprendizagem intensamente.

Esses passos de elaboração não obedecem a uma sequência rígida, mas norteiam o trabalho docente que parte da proposição de que o aluno aprende melhor quando a informação é significativa. O conhecimento prévio do aluno, sobretudo a teoria das aprendizagens significativas, auxilia no diagnóstico do conhecimento inicial do aluno sobre a informação que será trabalhada ou a questão que será resolvida na sala. Valorizar o que os alunos conhecem permite, segundo Hernandez (1998), a interação dos conhecimentos posteriores que vão sendo reposicionados e construídos, segundo a evolução e a necessidade do grupo, tornando possível atribuir-se significado à informação trabalhada.

Vários são os fatores que influenciam na programação da organização curricular num trabalho com projetos como alternativa metodológica para a educação. Uma delas é a formação do professor; que deve ser qualificado para que possa lidar com as inovações que a aplicabilidade da pedagogia traz. A pedagogia de projetos parece ser uma metodologia simples, mas na realidade ela requer um conhecimento amplo do contexto político e social, e requer também um grande domínio de sala por parte do professor para que este possa conduzir o desenvolvimento do projeto a contento; outro fator que corresponde a uma

dificuldade de implementação da pedagogia de projetos é a política pedagógica das instituições de ensino.

Hernandez (1998) afirma que algumas instituições nem possuem um Projeto Político-Pedagógico, o que acaba por dificultar a implementação de inovações na escola; outras instituições possuem uma política pedagógica tradicional, o que acaba por inibir a ação do professor dentro de sala de aula.

O papel do professor, para o autor, é indubitavelmente, de fundamental importância no trabalho com projetos: a ele cabe orientar todas as fases do projeto, esclarecendo dúvidas, sugerindo melhores estratégias, procurando a participação de todos, realizando sínteses integradoras. O trabalho com projetos é altamente enriquecedor para toda a escola. As tarefas que se destinam aos alunos não são as únicas que eles realizam e nem são realizadas sempre da mesma maneira. Porque senão o efeito inovador do projeto seria limitado. Depois da escolha do tema do projeto os alunos, cada estudante deve fazer o seu índice com objetivo de organizar as suas aprendizagens.

### **2.3.2 O papel dos alunos**

Aos alunos também compete a tarefa de busca de informações que complementa e amplia o campo das coletas de dados. Essa busca deve ser diversificada e pode constituir-se em mais informações, convite a pessoas de fora da escola, visitas a museus, apresentações de vídeos, programas de computador.

Realizar o tratamento das informações obtidas é uma das tarefas básicas da proposta por Projetos. Esse processo se realiza tanto individualmente como coletivamente como um diálogo conjunto com toda a classe.

O aluno deverá realizar um dossiê de síntese dos aspectos tratados no projeto, pois ele permite ao estudante organizar uma ordenação das atividades que se realizaram como sendo uma recapitulação. Por essa razão, a ordenação e a apresentação final de todos os materiais reunidos durante a execução do projeto vai além da intenção de realizar um evento de fachada para mostrar aos familiares que a escola trabalhou. De acordo com Hernandez (1998) a



recapitulação dos conhecimentos e das informações do projeto tem uma dimensão epistemológica, pois constitui o primeiro componente de avaliação que merece um papel relevante porque representa o resultado do conjunto e da imagem que o projeto transmite enquanto síntese e reflexo de seu conteúdo.

Esses procedimentos metodológicos proporcionam criar situações que realmente sejam concretas para desenvolvimento de um projeto, em que a localização do problema fique bastante clara para que ele seja tratado em forma de pesquisa, respondendo os questionamentos e fornecendo subsídios para ter uma avaliação da aprendizagem mais específica e completa. A idéia fundamental dos projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou problema. O principal objetivo do projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de recursos globalizadores de organização dos conhecimentos.

### **2. 3.3 A arte no ensino por projetos**

Segundo Martins (2010), ensinar arte por projetos reflete uma atitude pedagógica fundamentada numa concepção que valoriza a construção de conhecimento. É outra forma de planejar o ensinar/ aprender arte. Pensar o ensino de arte por meio de projetos é pensar outros modos de gerar processos educativos que promovam as ações de fazer, apreciar, e conhecer arte.

Martins (2010) defende a utilização dos projetos nas aulas de arte como sendo uma excelente atitude pedagógica para criar novas situações de aprendizagem em arte de forma eficaz e prazerosa. Segundo ela, um projeto é uma intenção que precisa ser continuamente avaliada e replanejada. Pode ser transformado durante a sua concretização, na medida em que novas ações precisam ser inseridas, a fim de que os objetivos e os conteúdos possam ser alcançados. Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar e aprender arte através de projetos, propicia novos caminhos de aprendizado

através de sequências articuladas continuamente planejadas, que se tornam atitudes pedagógicas eficientes.

Ainda conforme Martins (2010), esse modo de trabalhar tem dinâmica própria que poderá ser transformadora e adequada às diferentes realidades de cada turma. De acordo com uma intencionalidade que ainda é um vir a ser, os projetos vão além dos limites escolares e implicam na realização de atividades práticas, pois os temas selecionados obedecem aos interesses dos alunos. De acordo com as leituras feitas fica claro que Projeto não é um método, mas uma atitude pedagógica que envolve a investigação do professor, atento ao seu grupo e ao conteúdo. O trabalho com projetos deve incluir pesquisas que desenvolvam no aluno a capacidade de trabalhar com ordenação, estudo de diferentes fontes de informação, implicando em atividades individuais e coletivas, relacionando diferentes habilidades. Esse enfoque curricular propicia aos estudantes uma aprendizagem significativa por promoverem aos alunos um processo de pesquisa ativa e conduz à produção de conhecimentos com resultados positivos.

Lavelberg (2003) também considera que a apropriação de conhecimentos em arte pode ocorrer por meio de uma pedagogia de projetos. O trabalho com projetos segundo ela favorece a construção da subjetividade e identidade de cada aluno como sujeito histórico e cidadão, negando que a função da escola seja somente a de ensinar conteúdos. Também mobiliza o desenvolvimento de capacidades necessárias para atender às demandas atuais: autonomia, iniciativa, pesquisa, síntese, criatividade, capacidade analítica, diagnóstico de situação, poder de decisão. Contribuem ainda, os projetos, para a aproximação dos conteúdos das situações de vida dos alunos.

Para Lavelberg (2003), quanto mais clareza o educador tiver para priorizar um foco de estudo junto com o grupo de alunos, mais facilidade terá para processos educativos por meio de situações de aprendizagem.

Trabalhar com projetos, também para Hernandez (1998), impõe a relação dos temas com a vida dos alunos e os conhecimentos teóricos e reflexões constantes devem embasar a formulação de qualquer currículo. É por meio dessas reflexões que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados para dar andamento às ações. Essas ações, depois de operadas e recriadas na própria ação, possibilitam processo de reflexão do ensino e da aprendizagem.

De acordo com Iavelberg e Arslan (2006) observa-se no cotidiano das escolas que o ensino de arte, na maioria das vezes, tem sido ministrado sob o ângulo de atividade e não como uma linguagem que possibilita a construção da expressão e do conhecimento, o que acaba por sugerir um tratamento metodológico que lhe rouba ou, minimamente, lhe diminui a importância e em consequência dessa simplificação há possibilidade de a arte ser tratada como área generosa de estudos ou mesmo, momento de lazer na composição do currículo. Assim, em arte, o trabalho por meio de projetos impõe uma nova visão para o ensino e o educador assume uma postura ideológica com forte ligação com a cultura, levando os alunos a construir seus conhecimentos e compreenderem que a arte é um enorme campo a ser pesquisado.

Segundo Hernandez (1998) as propostas educativas de projetos de trabalho permitem que os professores repensem o processo de ensino e de aprendizagem e questionem toda a forma de pensamento único e estável da realidade, adquirindo uma visão crítica e sendo competente para elaborar propostas significativas de ensino. Para as aprendizagens se tornarem significativas, de acordo com Martins (2010), o educador deverá ser habilidoso na ação de ensinar, generoso na oferta de espera de quem acredita e confia na competência dos alunos e fraterno, amoroso para compartilhar saberes.

Um currículo integrado para Hernandez (1998) não significa deixar de trabalhar com disciplinas, ao contrário, um trabalho satisfatório implica entender bem do assunto a ser discutido e também de algumas questões que digam respeito à vida dos alunos e à nossa vida comum na democracia. O aluno deve ser capaz de comparar a realidade, os fatos que ocorrem e os que ocorreram e construir suas próprias opiniões a partir de diferentes pontos de vista. Nessa perspectiva ensinar é deixar que o outro construa sentido, isto é, viva intensamente e construa códigos e símbolos na busca de compreender conceitos, procedimentos e valores.

Quanto à avaliação Hernandez (1998) aponta que se trata de “um processo que pretende ser formativo, contínuo, global, adaptado à diversidade, autoavaliativo e recíproco dos alunos e do professorado” (HERNADEZ, 1998, p. 41).

Para Hoffmann (1999), a prática avaliativa nas situações de educação formal é elemento indispensável à promoção da aprendizagem, é sinônimo de constatação e mensuração de resultados obtidos, sendo considerada uma atividade de final de processo. A concepção avaliativa a partir da pedagogia de projetos adquire outros contornos, enriquecidos pelas discussões teóricas sobre desenvolvimento humano e das teorias de aprendizagem significativas. Hoffmann (1999) afirma que a avaliação é um processo complexo, dinâmico integrador, utilizado para levantar as informações, comparar a situação atual do aluno ao objetivo pretendido. Assim, a avaliação é realizada com vistas à autonomia e emancipação dos indivíduos sem o objetivo de classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos.

Hoffmann (1999) aponta que a avaliação pode ser reflexiva porque analisa as informações coletadas para poder conhecer as dificuldades e incompreensões dos alunos. Torna-se formativa e significativa, porque parte do reencontro com a situação-problema levantada inicialmente, tendo como base os comentários, depoimentos, descobertas, dos alunos e professores do que foi estudado. As análises desses elementos, segundo a autora, tornam-se subsídios para uma tomada de decisões e novo planejamento. Pode ser considerada uma fórmula para saber se os alunos aprenderam e o resultado é sempre o início de um novo modo de pensar e conduzir os estudos.

Segundo Hoffmann (1999), a avaliação formativa tem como características primordiais ser uma avaliação contínua e integrada ao fazer diário do professor, devendo ser realizada (sempre que possível) em situações normais, evitando a exclusividade de rotina de provas, na qual o aluno é medido somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que foi construído em sala de aula antes da prova. Para a autora, a avaliação deve ser global, na medida em que observa as várias capacidades e habilidades do aluno em diferentes âmbitos: cognitivo, motor, de relações pessoais, de atuação (participação), entre outras situações, devendo acontecer continuamente durante todo o processo, com a finalidade de possibilitar a auto avaliação do professor para melhorar as suas decisões e intervenções ainda no transcorrer do projeto.

Para Hernandez (1998), o processo avaliativo na metodologia de projetos é considerado parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, promovendo o enriquecimento pessoal e cognitivo entre alunos e professores. É preciso distinguir três fases no processo de avaliação da aprendizagem: avaliação inicial que deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos; avaliação formativa, que está ligada à exigência cognitiva e aos conhecimentos que foram trabalhados e a avaliação recapitulativa, que aborda a reconstrução do conhecimento, como uma revisão. O autor indica que os instrumentos avaliativos que apresentam os resultados variam bastante e podem ser: portfólios, depoimentos de experiências, exposições de materiais, elaboração de dossiês, apresentações feitas pelos alunos.

Enfim, a finalidade da avaliação, segundo Hernandez (1998) é promover nos alunos a compreensão dos problemas que foram investigados nos projetos e avançar além da informação dada.

### 3 O ARTISTA, SUA VIDA E SUA OBRA

Pássaros grandes, coloridos povoavam as enormes árvores do Parque Municipal, na região central de Jacareí-SP, numa manhã ensolarada. Agitando-se ao vento, chamavam a atenção dos participantes da caminhada ecológica promovida por ambientalistas da cidade, com o objetivo de recolher o lixo acumulado na mata ciliar, às margens do Rio Paraíba do Sul, que corta o município, pela sua exuberância e alegria que simbolizavam. De onde vinham? Qual sua origem? Algum lugar distante? Não! Simplesmente, vinham do lixo. Sim, dos resíduos reciclados por Waldelan, o artista em foco nessa pesquisa.

Waldelan trabalha com resíduos, materiais reciclados, elementos da natureza propondo soluções criativas ao combinar esses diversos materiais utilizados por ele de forma singular na construção de objetos dos mais variados, que compõem sua obra. Ele realiza a sua arte transformando coisas e ideias. Vem participando de um modo específico do mundo da natureza e da cultura, agindo em seu meio ambiente. Interfere participando de muitas ações, já que a verdadeira essência de seu ofício é reformar, colar, montar e modificar esteticamente os objetos, materiais, idéias dando-lhes novas formas e significados.



Foto9. Waldelan de Paula. O artista que adota objetos abandonados  
Fonte: foto da pesquisadora

Considerando-se um artista que nunca sonhou em ser artista, Waldelan de Paula nasceu no dia seis de novembro de 1941, na pequena cidade de Getulina, próxima de Lins, no interior de São Paulo.

Waldelan não conheceu seus pais biológicos, mas sabe que a sua mãe era descendente de índios e o pai era carioca. Ele foi filho caçula de uma família de três irmãos. Foi adotado por uma senhora que ficou no lugar da sua mãe, aos cinco meses de idade. Morava próximo de sua casa porque a sua mãe, logo após o seu nascimento teve graves problemas mentais e ficou impossibilitada de criar os filhos e cuidar da família. Seus novos pais eram o Sr Altair Gomes de Paula (mineiro) e dona Albina Gomes de Paula, (paulista) filha de fazendeiros com um bom padrão financeiro. Ele trabalhava como barbeiro e ela desempenhava a função de cabeleireira e costureira.

Conta o artista que viajavam de carro de boi por várias cidades do Brasil e se hospedavam em hotéis ou pensões. Quando necessitavam de dinheiro para continuar a viagem, trabalhavam nas cidades que estavam visitando e no prazo de um a dois meses, ou logo que adquiriam posses, a caminhada prosseguia, porém o seu pai era viciado em jogo de baralho e colecionador de pedras preciosas. Sempre ia aos cassinos para jogar e quando ganhava se hospedavam em hotéis de luxo.

Após a última guerra mundial a sua mãe veio embora e atravessaram Porto Seguro de lancha para tomar o avião no campo de aviação Porto Seguro. Ele voltou com a mãe para a cidade de São Paulo. Tomaram o trem para Campinas e foram morar com a numerosa família de dona Albina.

Ainda criança mudou-se para São Paulo com a sua mãe, estudou num colégio do bairro do Brás, num colégio interno, no bairro do Ipiranga, chamado instituto Cristóvão Colombo. Passou um bom tempo de sua vida estudando e morando nesse colégio até se formar no curso primário.

Já adulto, começou a trabalhar no DAE, que fazia ligação de água e esgoto e permaneceu um bom tempo nesse emprego e, na mesma época, conheceu a sua esposa e se casaram. Relembra a sua infância com saudade e afirma que foi muito feliz. Revela que a sua brincadeira preferida era a bola. Adorava jogar futebol, mas também, fazer carrinho de besouro, caçar passarinho, fazer bonecos com chuchu.

Nos anos setenta, o artista se mudou para a cidade de Jacareí, no interior paulista, pois o seu sogro era funcionário do Estado e tinha sido transferido de São Paulo para trabalhar na escola Profissional daquela cidade e todos foram morar ali.

Nessa época ele trabalhava numa indústria química. Finalmente foi trabalhar na indústria automobilística General Motors, em São José dos Campos e fazia trabalhos temporários como pintor de casa e consertava materiais elétricos. A vida foi passando, as crianças foram crescendo e se tornando independentes e ele se aposentou. Na verdade, o artista executou uma enorme gama de trabalhos bem diferentes de sua verdadeira paixão que era a arte, nunca havia realizado nenhum trabalho que se aproximasse da área de criação.

### **3.1 DESPONTAR DAS ARTES NA VIDA DO ARTISTA**

Já aposentado, o artista conta que recebeu um convite de uma assistente social que trabalhava na Casa de Convivência, em Jacareí, para ensinar um ofício aos moradores de rua, o qual poderia ser consertar objetos quebrados, pintar paredes, ou qualquer atividade que pudesse ocupar o tempo dos assistidos.

Numa de suas visitas ao local conheceu um professor que dava aula de pintura para os moradores. Tornaram-se amigos e o professor percebeu que Waldelan apresentava talento para trabalhar com arte. Diante dessa opinião, o artista resolveu desenvolver uma atividade para ensinar aos moradores de rua que passavam parte do dia nessa instituição e percebeu que poderia construir coisas, mas queria descobrir uma maneira diferente de trabalhar, não só com consertos ou reparos, que fazia muito bem, pois, desejava sentir prazer e alegria manipulando e descobrindo novas funções para objetos perdidos e descartados.

Foi quando se deu o encontro do artista com a arte, através de materiais como sucatas, objetos quebrados, galhos secos, fragmentos de objetos, enfim, materiais que são compostos numa nova ordem e relação, criando-se algo novo. O artista reconhece num conjunto de objetos, a possibilidade de uma nova poética, estimulando e aquecendo, assim, sua imaginação a partir de uma grande



diversidade de materiais residuais, abandonado pelas ruas ou jogados no lixo e recolhidos por ele.

Descobrir uma possibilidade de criação em materiais descartáveis, restos de equipamentos, elementos da natureza objetos, significa oferecer de forma criativa novas funções ao que estava abandonado.

### **3.1.1 A poética do artista Waldelan**

Seu conceito de autoria é muito interessante. Não costuma dar títulos às suas obras e nem assiná-las. Explica que faz tudo o que faz porque Deus o ensinou. Não se importa se alguém se declarar autor de uma de suas obras. Realiza sua Arte, mas raramente vende suas obras. Presenteia com elas as pessoas que se mostram interessadas ou que demonstram gostar daquilo que cria. Às vezes trabalha por encomenda, fazendo algo que pessoas lhe solicitam.

Sua criação é totalmente espontânea, trabalha com a intuição e a deixa fluir, e o resultado é uma obra bruta sem a preocupação com um acabamento refinado. Participa de todo o processo de criação de suas peças e trabalha, de maneira incessante, cada nova idéia que aparece.

Diariamente sai às ruas da cidade e, durante longas caminhadas, guiado por olhar seletivo e cuidadoso, traz para casa os objetos que lhe chamam a atenção. Diz que olha para os objetos, assim como é olhado por eles. Há uma reciprocidade, uma empatia, e, então, dá-se o encontro. Ele os recolhe e leva para fazer sua arte.

Não pode ser chamado um artista da sucata, mas alguém que constrói a partir dela e se utiliza de várias materialidades como: latas, galões, garrafas plásticas de todas as formas e tamanhos, além de todo tipo de resíduo sólido. Também faz uso de objetos como cestos de palha, pedaços de brinquedos, tampas, recipientes elementos da natureza, como sementes, cascas, frutos secos, gravetos, galhos e outros.

A sucata ou resíduos sólidos produzidos pela humanidade são considerados um dos grandes problemas dos dias de hoje e esse 'lixo' é

trabalhado pelas mãos do artista e visto por seus olhos como rico elemento plástico que pode ganhar a forma de uma obra contemporânea, sem modificar a sua origem.

A sensibilidade pela beleza plástica e a estética se manifesta de forma natural no trabalho de Waldelan e, diante de suas obras, as considerações são forçosamente elogiosas por conseguir surpreender.

O artista estabelece o elo perdido com a figura e para isso monta, cola, completa, prega, corta, modela, junta, pinta, acopla com massas e objetos e constrói criativamente a peça com os mais inusitados materiais. Aquilo que já foi inutilizado assume nova identidade nas mãos de Waldelan. Passam a exprimir uma nova poética, tornando-se um peixe, um grilo, uma tartaruga, uma borboleta, uma baleia, pássaros diversos, figuras humanas etc. Seus pássaros trazem alegria e paz, e seus bonecos denotam simplicidade e carinho movido pela bondade, amor, coragem e imensa criatividade.

Ao observar e tentar compreender a obra desse artista foi preciso buscar respaldo teórico numa abordagem que privilegia arte como linguagem e fenômeno de comunicação. Referimo-nos aos estudos que concebem a arte a partir de uma matriz da criatividade e materialidade, por meio de técnicas e procedimentos de colagem, de *Assemblage*, de *Land Art*. Como se vê nas propostas de arte de Waldelan, os objetos se organizam perceptivamente em uma estrutura complexa que por um lado determina a forma, a dimensão, o valor e as funções das partes e, por outro lado, é determinada pelas próprias partes e por sua relação, pois o artista é guiado e inspirado pelas formas dos objetos. Nesse sentido, estudar os conceitos de *Assemblage* permite compreender que entre o artista, pessoa concreta, e a obra, há uma semelhança de afinidade, continuidade que ultrapassa a retidão da lógica de perceber figuras ou parte delas, mas se expressa na intuição da arte.

Waldelan não concebe algo e sai à procura de materiais para construí-lo. Sua criação se dá a partir do cruzamento do seu olhar com, como ele costuma dizer, o olhar do objeto para ele. Ele se sente atraído por determinado material e nesse momento concebe a obra a partir desse objeto.

As constantes influências recebidas ao longo de sua vida, seus conflitos sociais e humanos, as dificuldades, os caminhos percorridos, as pessoas

encontradas, as experiências vividas adquirem sempre uma feição estética nos trabalhos que realiza. Estético, para Waldelan, esse artista das formas, não é algo que se basta em si, mas dialoga com os acontecimentos da vida e neles, e com eles, encontra um modo peculiar de fazer sua arte, com sua expressão mais sutil, alegre e criativa.

As atividades artísticas e estéticas do artista são resultados de determinantes sociais, culturais, por eles apreendidos, conservados, ou transformados. Acompanhando a vida e as trajetórias de suas elaborações artísticas, observa-se que ele é um ser social, histórico, não dotado de dons especiais, podendo assim ser considerado uma pessoa comum, humilde. Porém, as formas novas, as obras de arte produzidas por ele marcam sua presença na cultura, na vida da cidade na medida em que são resultados vivos de um trabalho criador.

Segundo Fischer (1981), a arte expressa uma relação profunda entre o homem e o mundo e satisfaz às mais variadas necessidades. Contudo, observam-se as suas origens e chega-se à sua função original, nota-se que essa mesma função se inicia, se modifica e dá origem a novas funções. Desse modo, a arte se revela necessária hoje e sempre, já que através dela não somente o homem se expressa, mas relaciona o “eu” com o todo, une-se a individualidade limitada para tornar essa mesma individualidade parte de uma existência coletiva. O homem anseia por associação e, sem dúvida, a arte se mostra um meio indispensável para a circulação de experiências e ideias.

### **3.1.2 Casa, Ateliê e Local de trabalho**

Em relação a projetos de trabalho, o local onde Waldelan trabalha é a sua própria casa, que é constituída de um cômodo apenas, mas o seu fazer artístico está em toda parte desse local. Ele mora sozinho, desde a sua aposentadoria, há muitos anos. Sua motivação é transformar o pequeno espaço em que vive num espaço didático, num espaço de pesquisa que mantenha a arte próxima do seu cotidiano.



Foto 10: Ateliê do artista Waldelan de Paula. Jacareí. SP  
Fonte: foto da pesquisadora

Waldelan vivencia todo o seu processo de criação: ele mesmo vai comprar o material nos fornecedores, lojas que vendem tintas plásticas, massas de biscuit, olhos de bonecos; cola, verniz, parafusos, pregos. Esses materiais, na verdade, são secundários, servem apenas para dar acabamento nas obras, pois a matéria prima do trabalho desse artista, isto é, as suas principais materialidades são elementos descartados e encontrados na rua e recolhidos por ele, que depois, higieniza limpa, corta, lixa, prega e prepara para uso. Quando são elementos da natureza, ele guarda em local separado. É cansativo e exaustivo para ele, mas é a maneira que ele tem de deixar a sua marca em tudo que faz. Assim, o trabalho ganha personalidade. Para o artista, o trabalho de uma pessoa, seja uma escultura de maior ou menor dimensão, ou uma simples peça tem que ter coerência, ou seja, um gesto que caracterize seu criador.

### 3.2 WALDELAN E A ARTE DO SÉCULO XX

O percurso artístico de Waldelan pode nos levar à percepção de paralelismo com alguns movimentos ou tendências da história da arte. Seu modo de coleta ou de apropriação de objetos descartados pela natureza ou pela sociedade, identificadas as mais variadas materialidades do cotidiano, nos permite aproximar sua poética intervencionista e procedimental das vanguardas próprias da arte do século XX.

Os primeiros artistas a utilizarem essa estratégia estavam buscando se expressar, resolver questões ou dar respostas à sociedade da época; havia uma necessidade de gerar ambigüidade no sistema tradicional das artes, bem como um estilo de vida da sociedade industrial. De acordo com Barbosa e Coutinho (2009), a condição moderna sofre novos deslocamentos decorrentes da segunda revolução industrial.

Nessa época, a Europa estava inserida num momento de efervescência e desenvolvimento, na busca de novidades e progresso, na crença na ciência e nos valores da razão. Esses novos modos de pensar influenciaram as maneiras de viver das pessoas.

Nesse campo de mudanças, prosperaram novas concepções estéticas, o cenário das artes passava por inquietações e mudanças, os referenciais artísticos da pintura se alteravam e novas ousadias e rupturas foram se adentrando conduzindo a busca por novos caminhos de fazer arte e novas categorias surgiram rapidamente movidos pelos acontecimentos da Europa e promovidos pelos intercâmbios culturais.

O cubismo, o futurismo, o dadaísmo, o surrealismo alteram e provocam as produções artísticas e poéticas, influenciando na arte contemporânea. Ao apresentar a obra de Waldelan, estabelece-se uma relação entre a gênese de criação do artista e alguns movimentos artísticos, com o intuito de mostrar que as suas produções pertencem ao universo da arte.

### 3.3 MATERIALIDADE: CONTEÚDO E FORMA

A obra do artista Waldelan nos revela um caráter executivo realizador, que mostra frequentemente um sentido das coisas e faz com que se perceba um modo novo e inesperado; ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade. A arte surge para Waldelan como uma inquietação perante as formas dos objetos que ele encontra em suas caminhadas e a busca exaustiva por uma solução é que mobiliza o artista a criar incessantemente até resolver o problema.

A materialidade é, portanto simbólica, sgnica na medida em que das combinações de materiais surgem as obras do artista. Cada material é uma matéria que dá consistência física à obra de arte. Garrafas, potes, caixotes, tecido, fita, feltro, pedra, parafina. Materiais que deixam de ser o que são quando sujeitos à pratica artística, perdendo sua materialidade cru pela passagem para o simbólico. Matérias são como revestimentos que cobrem dá suporte, significado na mesma relação de conteúdo e forma. (Martins 2010).



Foto 11. Materiais no ateliê do artista.  
Fonte: foto da pesquisadora

O estudo da materialidade das obras de artes nos aproxima das criações poéticas com os materiais. Matéria, procedimentos com a matéria, suportes, e ferramentas estão envolvidos inseparavelmente. Segundo Pareyson (1997) podem, entretanto, ser analisados diferencialmente, desde que não se esqueça de que separar a obra de sua matéria é impossível porque a matéria é insubstituível na feitura da obra. Ao analisar as obras de Waldelan, o primeiro olhar chama a atenção sobre o fazer, o executar, o realizar. É evidente um aspecto fabril e manual, mas diz respeito também a um aspecto invisível do pensar e do criar. Nesse agir, como afirma Pareyson (1997), a arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem inseparáveis e simultaneamente e assim: “A arte é fazer, construir, compor, produzir, isto é, formar uma matéria” (PAREYSON, 1997, p. 61).

A arte é fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e só escrevendo, pintando ou contando é que ela é encontrada é concebida e é inventada. Com base na teoria estética de Pareyson (1997), pode-se dizer que a atividade artística consiste propriamente no formar, isto é, exatamente num executar, produzir, e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.

Os conceitos de forma e formatividade de Pareyson (1997) parecem, portanto, adequados para qualificar, respectivamente a arte e o fazer em arte, que concebem as obras como organismos vivendo de vida própria e dotada de propriedade interna que propõe uma concepção dinâmica da beleza da arte.

Neste contexto Parayson (1997) discute essa questão de modo certo, afirmando que a forma é a expressão exterior do conteúdo interior. A junção entre forma e conteúdo revela identidades singulares, sentidos estéticos de expressão e produção. Para o autor o conteúdo nasce como tal no próprio ato em que nasce a forma, não é mais que a expressão acabada do conteúdo. O invisível do conteúdo se torna visível pela forma, isto é, pelos próprios elementos que compõem a visualidade.

A criação artística de acordo com Martins (2010) envolve aprendizagem, Todo fazedor de arte se forma trabalhando em processos de criação, com as informações, deformações e formações que os atos de criação propõem durante a procura incansável de uma poética pessoal, de tal forma que, enquanto a obra se faz, se inventa o seu próprio modo de fazer. É o que mostra a obra do artista pesquisado. Além de um trabalho de criação com formas, o artista se utiliza de um modo bastante singular de unir esses objetos coletadas para se tornarem novas composições estéticas. Essas colagens com várias materialidades utilizadas por Waldelan encontram compreensão artística nos procedimentos de *assemblages*.

### **3.4 OBRAS DE WALDELAN X DIVERSAS TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS**

A poética criativa de Waldelan sugere uma relação com diversas técnicas e procedimentos artísticos do século XX. Em muitos dos seus trabalhos é bem perceptível a aproximação com esses movimentos, técnicas ou procedimentos.

#### **3.4.1 Waldelan e a *Assemblage***

A proposta de *assemblage* pode ser observada na solução criativa que o artista realiza nas suas colagens e na maneira singular como trabalha com certas materialidades.

O termo *assemblage* é incorporado ao universo da Arte pelo pintor e gravador francês Jean Dubuffet (1901-1985) para fazer referência a trabalhos que, na ótica dele, vão além das colagens. O princípio que orienta a realização de *assemblage* e a estética da acumulação, método e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho artístico visa romper as fronteiras entre a arte e a vida cotidiana. Sobretudo pelo *ready-made* de Marcel Duchamp (1887-1948).

A principal ideia que ancora as *assemblages* diz respeito à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam novo conjunto,



não perdem o sentido original. Menos que síntese, trata-se da justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo. A referência de Dubuffet às colagens não é casual.

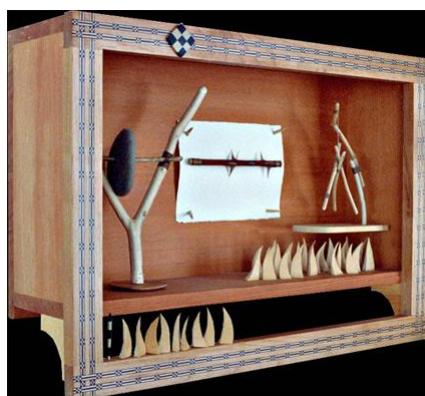


Foto 12. Assemblage – Jean Dubuffet  
Fonte: Internet



Foto 13: Urubu – Waldelan de Paula  
Fonte: Foto da pesquisadora

Nas artes visuais a prática de articulação de materiais diversos numa só obra leva a esse procedimento técnico específico, que se incorpora à arte do século XX. A *assemblage* como procedimento passa a ser utilizada nas décadas de 50 e 60, na Europa e nos Estados Unidos, por diferentes artistas.

Na obra de *Dubuffet*, a ênfase recai sobre a matéria, desde as texturas, produzida em fins da década de 1950, que se caracterizam como o título indica, pelas texturas experimentadas com cores e materiais diversos. Na sequência, o artista caminha na direção das *assemblages* pela incorporação de materiais não artísticos na tela como areia, gesso, asas de borboleta, resíduo industrial. Na Itália, Alberto Burri (1915-1995), autor de pinturas e colagens explora as potencialidades expressivas da matéria com resultados distintos. Os trabalhos são frutos do ato de soldar, costurar, furar, encaixar, colar sacos, madeiras, papéis queimados, paus, latas, e plásticos. Suas pesquisas com lixo e sucata prefiguram

a arte norte-americana *junk* e na Itália, a Arte Povera. Em outros países, artistas realizaram propostas semelhantes.

Entre os artistas que trabalharam com o procedimento de *assemblage*, pode-se destacar Arman (1928), conhecido por suas *assemblages* de objetos descartados (Arteriosclerose, 1961, e Acumulação de Bules Partidos, 1964); Domenico Rotella (1918), que trabalha com cartazes publicitários rasgados. No Brasil é possível localizar procedimentos próximos da *assemblage* em alguns trabalhos de Rubens Gerchman (1942-2008) como o Rei do Mau Gosto (1966), com tecido, vidro, asas de borboleta e tinta acrílica, Rochelle Costi (1961) Toalha, Vegetais Mofados e Toalha.

### 3.4.2 Waldelan e o *Ready-Made*

A solução criativa que Waldelan realiza com os objetos do cotidiano se assemelha com as propostas inventivas do Ready-made.



Foto 14. Robô, de Waldelan

Fonte: foto da pesquisadora



Foto15: *Ready Made*, de Marcel Duchamp

Fonte: Internet

O termo é criado por Marcel Duchamp (1887-1968) para designar um tipo de objeto por ele inventado, que consiste em um ou mais artigos de uso cotidiano produzidos em massa, selecionados em critérios estéticos e expostos como obras de arte em espaços especializados (museus e galerias). Seu primeiro Ready-Made foi uma roda de bicicleta montada sobre um banquinho (Roda de Bicicleta).

Duchamp chama esses *ready-mades* compostos demais de um objeto de *ready-mades* retificados.

Posteriormente expõe um escorredor de garrafa e, em seguida um urinol invertido, assinado por R. Mut, que dá título de Fonte (1917). Os *ready-mades* de Duchamp constituem manifestação cabal de certo espírito que caracteriza o Dadaísmo.

Ao transformar qualquer objeto em obra de arte, o artista realiza uma crítica radical ao sistema de arte. Assim objetos utilitários sem nenhum valor estético são retirados de seus contextos originais e levados à condição de obra simplesmente ao ganhar uma assinatura e um espaço de exposição.

Entre as vanguardas do início do século XX, segundo Giulio Argan, o dadaísmo apresenta-se como uma vanguarda negativa por demonstrar a impossibilidade de qualquer relação entre arte e sociedade.

A contestação de um conceito de arte leva a defesa, pelo grupo, de que a verdadeira arte é antiarte. Com isso o movimento Dadá nega as definições disponíveis de arte e o próprio sistema de validação dos objetos artísticos. Trata-se de produzir não obras, mas intervenções deliberadamente absurdas e inesperadas.

As ações perturbadoras do dadaísmo se revelam na recusa às técnicas propriamente artísticas e na utilização de materiais e procedimentos de produção industrial que são despídos de seus usos e objetivos habituais.

O *ready-made* criado por Duchamp sintetiza esse conjunto de princípios e o espírito crítico que alimenta o dadaísmo: um objeto qualquer pode ser alçado à condição de obra de arte. Duchamp afirma que os objetos não têm valor em si, mas que o adquirem em função de juízo de um sujeito e a validação conferida a ele pela definição de autoria.

Certo espírito de dadaísmo que o *ready-made* evidencia é o encontro aleatório de objetos díspares e a defesa de que o trabalho artístico visa romper com as fronteiras entre arte e vida cotidiana. Afinal, nesse contexto qualquer tipo de matéria pode ser incorporado à obra de arte.

### 3.4.3 Waldelan e a *Land Art*

Alguma aproximação entre a produção artística de Waldelan e a *Land Art* pode ser inferida devido à origem e tipo dos materiais utilizados em algumas das obras do artista estudado que podem ser encontrados na paisagem urbana, para a qual a sociedade oferece inúmeros dejetos e resíduos.



Foto 16: Jacaré, de Waldelan  
Fonte: foto da pesquisadora



Foto 17: *Land Art* de Robert Long  
Fonte: Internet

A Arte da Terra inaugura uma nova relação com o ambiente natural, sendo muitas vezes designado como ramo da *Environment Art* (Arte Ambiental). Não mais paisagem a ser captada e representada, nem manancial de forças e instintos passíveis de expressão plástica, a natureza agora é o local onde a arte finca raízes.

Desertos, lagos, planícies e planaltos oferecem-se aos artistas que realizam intervenções sobre o espaço físico. Há vários exemplos de obras de *Land Art*, como, o de Michael Heizer, que abre fenda no topo de duas mesetas no deserto de Nevada, Estados Unidos, com a remoção de 240 mil toneladas de terra. Um ano depois, Robert Smithson realiza *Spiral*. O trabalho artístico dirige-se à natureza, transformando o entorno com o qual se relaciona intimamente.

A *Earthwork* tem origem nos anos 60. A ela se filiam Carl André, Dan Flavin e Robert Morris. Referida a uma tradição que remonta aos *ready-made* de *Marcel Duchamp* e à esculturas de Constantim Brancusi, que testam explicitamente os limites da arte. Essa linhagem da *minimal art* coloca em xeque as distinções da arte e da não arte, denunciando o sistema institucional de validação dos objetos artísticos.

A recusa da rede organizada de museus, galerias colecionadores e outros se explicitam na defesa da indissociação da arte da natureza e realidade e na realização de trabalhos que não são feitos para vender, que não podem ser colecionados.

### 3. 4.4 Arte Povera

A experiência no ato de criar do artista em relação à inclusão de variedades de materiais na produção de objetos artísticos pode sugerir uma aproximação às obras de Arte Povera como universo materialmente criativo de Waldelan.



Foto18. Abajur  
Fonte:foto da pesquisadora



Foto 19. -Arte Povera – Giuseppe Penone  
Fonte: Internet

A arte Povera significa arte pobre. Foi um movimento artístico italiano de cunho político, cultural e social que se desenvolveu na segunda metade da década

de 60 entre os anos de 1967 a 1972. Tem como característica formal a utilização de materiais simples e artesanais nas obras de arte como madeira, jornal, espelho, vidro, terra, cordas, metais entre outros.

Segundo Lumley (2004), as obras são feitas com materiais incomuns e expressavam oposição aos padrões vigentes da arte. A arte deveria ser feita a partir de qualquer coisa, coisas vivas, produtos da terra, matérias produzidas industrialmente, substâncias irrelevantes. Artistas desse movimento também mantinham restrição aos aspectos tecnológicos e científicos que eles consideravam presentes na época.

Assim procuravam criar obras de contraste marcadas pela justaposição entre natural e industrializado, velho e novo. O uso de materiais pobres e sem valor era também uma reação revolucionária política dos artistas com as autoridades da época. As obras dos artistas, ao apresentar materiais ditos pobres, procuravam uma aproximação entre a arte e a vida cotidiana.

Outra característica de algumas destas obras era a incorporação de propriedades físicas dos materiais, como a oxidação do metal, apodrecimento de vegetais, uso de sangue evidenciando oposições entre o eterno e o efêmero. Os artistas empregavam uma vasta série de materiais crus como retalhos, carvão, farrapos, areia, sementes, vegetais, e ainda itens manufaturados sacos de estopa vidro, metal.

A arte é descrita como aberta, experimental, e dialoga com o desejo inquieto de buscar novas matérias, novos processos.

O principal crítico e estudioso do movimento de Arte Povera foram Germano Celant que usou pela primeira vez o termo para descrever o trabalho do grupo de artistas italianos como Mario Merz e Giuseppe Penone.

#### **3.4.5 Para além da arte do século XX: Waldelan e a Bricolagem**

Se por uma questão de rigor histórico em relação às técnicas de vanguarda da arte do século XX não se pode inserir Waldelan no contexto de artistas plásticos, devidamente percebidos pela história e crítica da arte ou até mesmo pelo mercado de arte, não podemos deixar de observar, também com rigor e



criticidade, que os atos inventivos de Waldelan sugerem formas de aproximação com os procedimentos de bricolagem com objetos do cotidiano.



Foto 20. Peixe e Pássaro - Waldelan  
Fonte: Foto da pesquisadora



Foto 21- Bricolagem - Barrão.  
Fonte: Internet

Jorge Borges Leão Teixeira (1959) pintor, escultor, desenhista, conhecido como Barrão é natural do Rio de Janeiro, é considerado um dos representantes do procedimento da bricolagem.

A bricolagem trata-se do reaproveitamento de restos e sucatas, conferindo-lhes novos sentidos. Desligados de seus contextos e usos originais, os objetos reaparecem transformados, embora tragam a memória do passado. Assim, itens cotidianos e domésticos (televisor, geladeira, brinquedo, liquidificador, bacia, fogão e outros) figuram como peças de composições diversas, ainda que teimem em figurar como peças de composições diversas, ainda que teimem em permanecer o que são: televisor, porta de geladeira, toca-disco etc. Grade de ventilador sobre pista de autorama, Autopista, 1987; bonecos de plásticos e motor de vitrola sobre sobre porta de geladeira, 1989; escada de

metal apoiada sobre carrinhos de ferro, 1992; estes são; estes são alguns engenhos do artista Um impulso lúdico e infantil parece animar toda essa produção; é possível identificar nela o espírito curioso do menino cuja brincadeira desmontar os objetos, ver como são feitos para, a partir daí, arriscar novas construções, indica o crítico Márcio Doctors Diante dos resultados de operações de encaixe e desencaixe, não há como deixar de perceber a crítica implícita à sociedade contemporânea.

O riso primeiro, inevitável, dá lugar, em seguida, a certa melancolia provocada pela identificação das peças desgastadas, parte de um mundo familiar, não tão distante, mas já completamente passado.

### **3.5 WALDELAN E SUA CRIATIVIDADE PARA A SUSTENTABILIDADE**

Assim como as manifestações de arte anteriormente apresentadas, a arte de Waldelan faz conexão com outras áreas de conhecimento e também traz em si as contribuições daquelas, atravessando fronteiras. Nesse sentido, a arte gera relações que podem abordar outros conceitos e conteúdos que ultrapassam os limites de suas especificidades. Os modos como o artista constrói sua obra dialogam com os conceitos da reutilização, reciclagem e sustentabilidade.

O lixo tem sido um dos grandes desafios da atualidade. Vive-se num mundo em que as relações de consumo tornam-se desenfreadas desembocando em um padrão de vida completamente degradante e insustentável. Boa parte dos atos que a humanidade pratica cotidianamente sem pensar é de usar e jogar fora, além disso, os produtos tornam-se inúteis na medida em que são oferecidos outros similares ou em versão mais apropriada.

A aceleração da economia está atrelada à produção de lixo, existe um vínculo com uma dinâmica econômica que se fecha, tendo a si mesma como um fim, pressionando para que haja aceleração de consumo que ocasiona o acúmulo de lixo, não se importando com os efeitos de sua produção, nem mesmo com sua degradação ambiental, sujeira deixada na natureza.

O volume de lixo produzido aumenta a cada dia, segundo a edição especial Sustentabilidade, da Revista Veja, (dezembro, 2011). De latinha em latinha, de



caroço em caroço, de celular em celular, diariamente cada brasileiro produz uma quantidade de lixo estimado em aproximadamente 1 kg, sendo um contingente de quase 378 quilos de lixo anuais por brasileiro. A visão do lixo como problema a ser enfrentado só se firmou com a industrialização que incorporou ao cotidiano das pessoas uma série de novos produtos, criando assim novas necessidades e esses novos produtos podem causar impacto ao meio ambiente. Mais que todos os produtos, o plástico é um dos grandes vilões porque demora um século para se decompor e nunca desaparecerá completamente.

O crescimento e a acumulação de sujeira são inevitáveis sendo preciso criar uma estrutura para suportá-la, de maneira a produzir mais, reciclar mais, propor maior conscientização da problemática econômica e ambiental e, sobretudo consumir menos.

Segundo Jacobi (1999), o quadro socioambiental que caracteriza a sociedade contemporânea revela que o impacto dos seres humanos sobre o meio ambiente está causando consequências cada vez mais complexas. O conceito de sustentabilidade surge como alternativas para enfrentar a crise ecológica. De acordo com Jacobi (1999) a crítica ambientalista ao modo de vida contemporâneo foi discutida na Conferência de Estocolmo em 1972, quando a questão ambiental ganhou visibilidade pública. Assim o desenvolvimento sustentável adquiriu relevância num espaço curto de tempo, assumindo um caráter diretivo nos debates sobre os rumos do desenvolvimento econômico, ecológico e social.

Dentre as transformações mundiais nessas últimas décadas, aquelas vinculadas à degradação ambiental e a crescente desigualdade entre as regiões assumem um lugar de destaque que reforçou a importância de adotar esquemas de ações integradoras. Esse contexto gerou condições de maior repercussão para um questionamento do processo em curso, que busca articular o desenvolvimento e o meio ambiente, dessa forma órgãos nacionais e internacionais passam a integrar a problemática da preservação e defesa do meio ambiente.

O ambientalista Jacobi (1999) comenta que em 1987 com a divulgação do relatório de Brundthand, também conhecido como Nosso Futuro Comum, a ideia de desenvolvimento sustentável é retomada, representando um ponto de reflexão no debate sobre os impactos no desenvolvimento. O relatório parte de

uma abordagem em torno da complexidade de causas que originam os problemas ambientais, sociais, econômicos, ecológicos da sociedade global. Como afirma ainda Jacobi (1999) há que se reforçarem as relações entre economia, tecnologia, sociedade e política e chama a atenção para uma nova postura ética em relação à preservação do meio ambiente, caracterizada pelo desafio de uma responsabilidade tanto das futuras gerações, quanto dos integrantes da sociedade do nosso tempo. O relatório apresenta uma lista de ações a serem tomadas pelos Estados e também, define metas em nível nacional. Na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecido como Rio 92, o tema que presidiu todo o debate foi a interdependência entre o desenvolvimento social e econômico e as transformações no meio ambiente.

A Conferência representou um passo inicial de um longo entendimento entre as nações, visando reconciliar atividades econômicas com a necessidade de proteger o planeta e assegurar um futuro sustentável para todos os povos.

O conceito de desenvolvimento sustentável representa um importante avanço na medida em que a agenda 21, como plano de ação para o desenvolvimento sustentável do século XXI. As dimensões apontadas pelo conceito de desenvolvimento sustentável contemplam o cálculo econômico, o aspecto biofísico e o componente sociopolítico, enquanto referenciais para possibilitar interferências na lógica predatória.

Para Jacobi (1999) o desenvolvimento sustentável não se refere especificamente a um problema limitado de adequações ecológicas de um processo social, mas a uma estratégia de modelo para a sociedade. Num sentido abrangente a noção de desenvolvimento sustentável liga-se à necessidade de redefinição das relações humanas, à natureza, a uma mudança substancial do próprio processo civilizatório. Isto implica uma política de desenvolvimento na direção de uma sociedade sustentável e equilibrada.

Para disseminar as propostas da agenda 21 e dos movimentos que contribuem para a preservação do meio ambiente através de ações sustentáveis, há uma política nacional de Educação Ambiental implantada por meio da Lei 9.795 de 27 de abril de 1999, com o objetivo de prover valores, atitudes, capacidades e comportamento essenciais para enfrentar os vários desafios dos

problemas ambientais e melhorar as relações entre a sociedade e o meio ambiente.

A arte no contexto interdisciplinar pode contribuir para conscientizar as crianças sobre a preservação ambiental, além de promover a reutilização criativa de muitos materiais que são jogados fora e ampliar a inter-relação entre a arte, a cultura e a sustentabilidade, com vistas à conscientização ecológica.

A sustentabilidade na arte está ligada a conteúdos e processos, aos modos como o artista constrói a sua obra e como o seu fazer dialoga com os conceitos de reaproveitar, reutilizar, recriar com os materiais considerados lixo. Com base neste raciocínio encontra-se um elo entre sustentabilidade e a arte encontrada na obra de Waldelan que desenvolve novas linguagens artísticas e estéticas, teóricas e práticas que ampliam o papel da arte, especialmente no desenvolvimento de uma cultura estética de conscientização planetária.

A fusão entre arte e sustentabilidade faz-se valer de linguagens e técnicas que ensinem a aproveitar os recursos materiais e locais sem causar impacto ambiental danoso à paisagem urbana ou natural, além de proporcionar uma ferramenta de pesquisa de novos procedimentos em Arte e da utilização criativa de recursos de baixo custo para execução de obras de arte.

A reciclagem tem seu lado lúdico e artístico. Em vários lugares do mundo garrafas, latas, tecidos e reciclados, renascem em objetos criativos, instigantes como as obras do renomado artista Vik Muniz. Algumas duram para sempre, outras desmontam em pouco tempo, mas enquanto estão presentes estimulam uma atitude a que as pessoas não estão acostumadas: pensar antes de jogar fora, reaproveitar os materiais ou, principalmente, criar com matérias de baixo custo.



Foto 22: Materialidades no Ateliê de Waldelan  
Fonte: foto da pesquisadora



Foto 23: Materialidades no ateliê de Vik Muniz  
Fonte: Internet

As produções artísticas de Waldelan estão relacionadas à reciclagem, enfatizando diretamente o residual, o recuperável, o reciclável, nos âmbitos da criação em arte contemporânea, as quais apresentam uma possibilidade de intervenção na sociedade.

As ações e concepções do artista a respeito dos resíduos e ciclos representam uma postura de conscientização das problemáticas ambientais e ecológicas, esboçando essas questões através da sua arte. É do interior desses dois ambientes de conhecimento da arte e da educação e com a criatividade e energia provenientes das obras dos artistas que se podem planejar as propostas de ensino e aprendizagem com vistas a desenvolver ações sustentáveis.

Nesse sentido, foi planejada uma oficina de arte na escola com a presença do artista local Waldelan.

### **3.6 WALDELAN E A ESCOLA PESQUISADA**

Dada a participação da pesquisadora na comunidade houve a oportunidade de conhecer vários artistas locais da cidade de Jacareí. Assim, foi convidado para visitar a escola e conduzir uma oficina com os professores, Waldelan de Paula, o artista local extremamente criativo que trabalha com materiais reciclados, sucatas e vários objetos.

A oficina teve como objetivo ampliar a sensibilidade e expressividade dos educadores do Ensino Fundamental do Ciclo I e do Ciclo II, com vistas a desenvolver uma proposta interdisciplinar para o ensino da arte. O artista demonstrou grande satisfação em ter sido convidado para apresentar sua obra e contar sobre o seu processo criador para os educadores do Centro Educacional Mello e Arice, dando a perceber o quanto se sentiu valorizado em participar de uma atividade destinada aos educadores.

### **3.6.1 Os Professores e o artista**

Mesmo que os professores gostem de estudar arte local é difícil convencer os artistas da comunidade a vir à escola. É um relacionamento marcado pela distância. Quando se convida o artista, geralmente escutam-se desculpas, como por exemplo: “Não estudei para dar aulas” ou “Não me sinto bem falando às pessoas”.

No entanto, o artista Waldelan aceitou prontamente o convite, demonstrando apenas certa insegurança em relação às críticas sobre o seu trabalho. Ponderou, de maneira humilde, que talvez não fosse bom o suficiente para ser apresentado a professores em uma escola.

De qualquer maneira, a distância entre o artista e os professores se esvaneceu no momento em que entrou na sala de aula, pois passou a se sentir bem à vontade. O artista disse que iria falar pouco, uns dez ou quinze minutos no máximo, que não teria o que falar com professores durante muito tempo. Então, começou a falar e os professores começaram a fazer perguntas, e acabaram conversando por muito mais tempo. A oficina foi muito além do horário previsto.

Apresentar aos professores um artista intimamente ligado ao reaproveitamento de resíduos permitiu acionar, mediante a oficina de arte, o diálogo, a pesquisa, o interesse a participação e a intervenção em relação a questões ambientais e ecológicas do cotidiano.

### 3.6.2 A participação dos professores

Os educadores participantes da oficina foram dez e trabalham com o ensino Fundamental Ciclos I e II. A formação acadêmica desses educadores é, em sua maior parte, na área de Ciências Humanas. Com graduação em Pedagogia havia seis educadores no grupo, um licenciado em História, outro em Letras, um educador com licenciatura em Matemática e um bacharel em Arte. Todos os educadores trabalham somente na esfera educacional. As idades dos sujeitos variavam entre vinte e quarenta anos.

A professora Rita nasceu em Jacareí e sempre viveu nesta cidade. Há seis anos trabalha na escola realizando trabalhos de artesanato com a comunidade e ministrando aulas para o Ensino Fundamental, Ciclo I. Não possui formação acadêmica em arte, já fez muitos cursos na área, como cerâmica, porcelana escultura, artesanatos em geral e atualmente estuda na cidade de Taubaté, na escola Maestro Fego Camargo, realiza vários trabalhos de técnicas de desenho, colagem e pintura. Iniciou seu trabalho no Centro Educacional Mello e Arice participando de um projeto social como professora de artesanato, oferecendo propostas artesanais para a comunidade, com objetivo de ensinar um ofício aos participantes. Há três anos professora ampliou sua carga horária e ministra aulas para os alunos do ciclo I, dividindo as turmas com a professora Sandra.

Rita acredita que as crianças precisam saber noções de arte, porém, não de forma aprofundada. Relata que começa seu curso ensinado as cores primárias, depois as cores secundárias e complementares. Afirma que as crianças precisam aprender a pintar bem forte, de maneira uniforme para adquirirem a noção de pintura bem feita. Prioriza também o ensino das linhas: curvas e retas, e para ensinar os conteúdos acima ela escolheu dois artistas: Romero Brito e Gustavo Rosa. O trabalho com o artista Romero Brito se refere às linhas. Assim, a professora conta que as crianças aprenderam a desenhar o gato de uma das obras de Romero Brito porque, a partir do desenho do gato, iriam aprender vários tipos de linha. Também está empenhada em ensinar as crianças a realizarem vários tipos de colagem com casca de ovo para aprenderem sobre o mosaico; para o bimestre final ela pretendia trabalhar com a

pintura em vários suportes e com muitos tipos de tinta como guache e tinta de tecido, tinta feita com elementos da natureza.

A professora Rita é muito alegre e extrovertida, adora contar sobre seus projetos com os alunos. Baseia-se na crença da sedução, por isso conta que em todas as suas aulas ela chega à sala cantando e envolvendo as crianças para depois começar com os conteúdos e abre espaço para que os alunos escolham o que querem desenhar ou pintar.

Sandra é nascida na cidade de São Paulo e compõe o quadro de educadores da escola Centro Educacional Mello e Arice há dezessete anos, ministrando aulas de arte para o Ensino Fundamental (Ciclo I), mas ao contrário da professora Rita, não gosta de falar de seu plano. Também não possui formação acadêmica em Educação Artística.

Conta que fez vários cursos de artesanato e realizou muitos trabalhos artísticos, tem formação em pintura, escultura e técnicas de empapelamento. Seu trabalho pedagógico na escola está pautado em práticas que desenvolvem a formação intelectual do cidadão por meio de atividades de construção com sucatas, aprimoramento do desenho, pintura e colagem. Revelou ainda que: *“Arte pra mim é a reflexão expressiva sobre os sentimentos do cotidiano, possibilita outra forma de observar o mundo” (Sandra).*

A escola conta ainda com mais uma professora de arte que trabalha com o Ensino Fundamental (Ciclo II). Além de trabalhar no Centro Educacional Mello e Arice, também é professora da Rede Estadual na cidade de Jacareí. Possui formação acadêmica em Educação Artística. Seu plano prioriza conteúdos de fácil assimilação. Afirmou que todas as atividades são fundamentadas na História da Arte, nos movimentos artísticos, do antigo ao contemporâneo e na contextualização das obras apresentadas. Seu objetivo é proporcionar ao aluno a vivência e o entendimento num processo de criação, opinião crítica e reflexiva.

É interessante observar a diferença de concepção, de pensamento e principalmente de ação que existe entre professores e artistas. A personalidade do artista é ingrediente que se transforma em gesto criador. As atividades artísticas e estéticas dos artistas são resultados de determinantes sociais, culturais, que são por eles apreendidos, cultivados, conservados ou modificados. Acompanhando a vida e a trajetória das produções de alguns artistas, observam-

se que eles são seres sociais históricos, comuns, não dotado de dons sobrenaturais.

O artista Waldelan nunca estudou arte,mas ele tem medo de ousar, descobrir, criar e suas obras são frutos de um trabalho criador. Waldelan se utilizou muito bem de técnicas pedagógicas na oficina e nunca oferecia nada pronto, tomando o cuidado de incentivar os educadores a criarem. Na opinião dele, mesmo sem nunca ter trabalhado na escola, a real importância da arte reside na capacidade de promover a criatividade e esse foi o seu papel naquele momento. Seu entusiasmo por arte, sua habilidade em lidar com qualquer material e principalmente a sua disposição em ajudar os professores tornou a experiência de grande efeito para a aprendizagem e propiciou a descontração dos educadores acerca de criar com materialidades distintas.

### **3.6.3 As obras de Waldelan**

Segundo Pareyson (1997) a relação entre o artista e a matéria é de absoluta criação, já que o artista a cria no próprio ato que lhe resgata a preexistência; por outro lado, é de determinação, no sentido de que o artista sofre as exigências da matéria e está obrigado a sujeitar-se a ela e a servi-la. De um lado, é preciso reconhecer que a matéria artística não é tal por si só, independente do ato com que o artista a adota é precisamente ele quem a constitui como tal, oferecendo-lhe uma disposição fértil de possibilidades e dela liberando uma multidão de sugestões criativas e de iniciativas de obras. Sem o olhar criador do artista, a matéria é inerte e muda. É apenas aquele olhar formativo que a desperta para a vida de arte. Assim que acontece com Waldelan de Paula. Suas criações são pensadas a partir da forma do objeto que ele encontra, como se a forma lhe proporcionasse a inspiração para realizar as suas peças. O artista apresenta em seu trabalho uma linguagem de colagem própria que se aproxima de padrões artísticos de arte contemporânea. Pode-se perceber em sua obra um aspecto rude, áspero, que ao mesmo tempo se torna gracioso e divertido.





Foto 24: Bicho feito de espanador de pó- Waldelan  
Fonte: foto da pesquisadora



Foto 25: Abajur feito de casca de árvore, pintado com tinta plástica  
Fonte: foto da pesquisadora :



Foto 26: Cadeira da mamãe, feita de restos de madeira e revestida com retalhos de tecido  
Fonte: foto da pesquisadora



Foto 27: Galinha feita de jornal amassado e massa  
Fonte: fotoda pesquisadora

#### 4 METODOLOGIA: DA ARTE À PESQUISA

O presente capítulo trata da pesquisa feita para este trabalho, que se utiliza de abordagens qualitativas e quantitativas. Essas abordagens refletem diferentes epistemologias, estilos de pesquisa e formas de construção teórica. No entanto os métodos quantitativos e qualitativos apresentam suas especificidades, mas não se excluem. Justifica-se a utilização de ambas como forma de atingir o objetivo da investigação. Para a organização e coleta de dados optou-se pelo uso de abordagem quantitativa, que segundo Richardson (1989), caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto na modalidade de coleta de informações quanto no tratamento dessas informações, através de técnicas estatísticas. Com objetivo de analisar os dados e inferir na realidade estudada optou-se também por uma abordagem qualitativa através do método de pesquisa-ação que segundo Thiollent (2011) consiste num tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A escolha pelo método de pesquisa-ação se justifica porque neste enfoque os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e as pessoas da situação investigada. Neste sentido não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal da pesquisa-ação é o caráter projetivo que remete à criação ou ao planejamento de ações necessárias para produzir conhecimento, adquirir experiências, contribuir para a discussão ou fazer avançar numa reconstrução dos fatos. Por meio da pesquisa-ação o investigador desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados, há uma ampla e explícita relação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação estudada.

#### 4.1 TÉCNICA DE QUESTIONÁRIO

Para contribuir um pouco mais com a compreensão do tema em questão, no desenvolvimento da pesquisa-ação recorreu-se à técnica de questionários que foram utilizados como meio para se obter informação complementar, com o objetivo de coletar e interpretar os dados, organizar as informações e verificar as opiniões e os saberes dos educadores pesquisados a respeito do trabalho com arte realizado na oficina.

As questões do questionário foram as seguintes:

- 1) *Quem é o artista Waldelan de Paula?*
- 2) *Que tipo de arte ele produz?*
- 3) *Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina?*
- 4) *Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?*
- 5) *Como você vê a arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável?*
- 6) *Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto.*

#### 4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola que oferece ensino desde Berçário, Educação Infantil e Ensino Fundamental- Ciclos I e II. Pertence à rede privada, e localiza-se no centro da cidade de Jacareí, no interior paulista.

Os sujeitos da pesquisa foram dez educadores que exercem a ação docente com crianças do Ensino Fundamental dos Ciclos I e II, em idades de 6 a 10 anos.

### **4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Em primeiro lugar foi agendado um encontro com a diretora da escola disponibilizando a oportunidade de apresentações pessoais e informações sobre os objetivos e metodologia do trabalho, ou seja, os caminhos da realização da oficina.

O contato com a equipe gestora despertou grande interesse e necessidade de se realizar a oficina destinada aos professores com objetivo de ampliar a sensibilidade, criatividade e conhecimento. A direção afirmou ser de grande valia na ampliação dos conhecimentos dos professores. Assim considerado, a coordenação pedagógica disponibilizou o HTC (Horário de Trabalho Coletivo) para a execução da oficina com a presença do artista Waldelan e dos professores sujeitos da pesquisa.

A organização da oficina ocorreu em parceria com a direção no que se refere à configuração dos materiais e do local, mas o contato e convite ao artista, a execução e a elaboração foram tratados pela pesquisadora.

### **4.4 DESENVOLVIMENTO DA OFICINA**

A oficina “Criar a partir de resíduos e reciclós” foi uma experiência artística e estética realizada no Centro Educacional Mello e Arice numa parceria estabelecida entre a direção da escola, a pesquisadora e o artista local Waldelan de Paula, com o objetivo de ampliar o repertório conceitual e artístico, desenvolver a sensibilidade explorando as linguagens artísticas a partir do uso de materiais não convencionais em arte.

O espaço para a realização da oficina deu-se numa das salas de aula da escola. As carteiras foram organizadas em círculo para que as obras do artista pudessem estar posicionadas em lugar de destaque no centro da sala para garantir sua plena apresentação pelo artista e apreciação pelos educadores. E, também, foram colocadas todas as materialidades a serem utilizadas num canto da sala.

O tempo didático destinado à oficina foi distribuído em três momentos: o primeiro esteve reservado para as apresentações das pessoas participantes (a pesquisadora, o artista, os educadores) além da explicitação dos objetivos do encontro; em segundo lugar, os professores foram convidados para a execução da proposta; por fim, abriu-se um espaço livre para observações, sugestões, dúvidas, agradecimento e encerramento.

O artista, de forma simpática e descontraída, apresentou suas obras e expressou grande satisfação em ter sido convidado a vir à escola conversar com educadores sobre o que mais gosta de fazer que é criar de forma espontânea, como um impulso pessoal, desinteressado de valor financeiro ou de status. A seguir, destaca-se uma parte de seu depoimento, após a realização da oficina:

Tem gente que faz tudo por dinheiro. Faço minhas artes quando quero porque não dá pra pagar as contas com esse trabalho, também compro o material para fazer as obras com o dinheiro de aposentadoria, então faço do jeito que eu quero, não copio nada de ninguém. Eu nasci, assim, com isso dentro de mim (WALDELAN).

A apresentação das obras de Waldelan trouxe à oficina a possibilidade de confronto das percepções e das posturas dos educadores ao refletirem sobre a natureza e a importância da arte como uma ferramenta poderosa para a criação.

O diálogo do artista com os professores e a apresentação de algumas de suas obras favoreceu a imaginação e também puderam experimentar a criação artística na prática. Assim a oficina foi um momento de ensino e aprendizagem tanto para os professores como para o próprio artista. Os sujeitos participantes tiveram uma postura crítica e de engajamento com a temática ambiental, além de uma abertura para ações docentes que se volte para a importância de saberes sobre o meio ambiente.

Demonstraram uma enorme curiosidade em conhecer o trabalho do artista e principalmente de tomar conhecimento de que se tratava de um artista local e desconhecido até o momento. Identificar um artista, sem dúvida foi um dos pontos relevantes da oficina, pois surpreendentemente nenhum dos professores presentes sequer tinha tido qualquer notícia sobre a existência de Waldelan, sendo um artista extremamente criativo, um cidadão da cidade de Jacareí, tão

próximo à escola. Dessa forma as ações durante a oficina se deram de forma viva, prazerosa num processo contínuo de ensinar/aprender em arte, pois o conhecer, o fazer, o apreciar entrou em jogo, somados às especificidades de repertório individual, fatos, atitudes, valores e procedimentos de cada educador.

Apresentar um artista intimamente ligado ao reaproveitamento de resíduos permitiu acionar, mediante a oficina de arte, o interesse por relação a questões do cotidiano. Contribuiu também para promover uma inter- relação entre a arte e o meio ambiente, além do desenvolvimento de sensibilidade e expressividade.

Com objetivo de ampliar a experiência sensorial dos sujeitos envolvidos explorando as linguagens artísticas em confronto direto com os problemas que afligem o homem contemporâneo, a oficina trouxe à tona a discussão sobre questões como o destino do lixo no dia a dia, consumo exagerado das pessoas.

A oficina oportunizou na prática, juntamente com o artista, a ação de reciclar reutilizar e usar os materiais descartados pela sociedade, incentivando os professores a darem soluções criativas às varias formas existentes. No momento em que os educadores foram convidados a realizarem uma peça houve muita agitação e euforia, sendo esse considerado um momento de criação, de abertura para discussão. Havia muito entusiasmo dos educadores que se agitavam em selecionar os materiais desejados para decidirem o quê e como fazer a sua peça artística.

Cada educador construiu uma peça com materiais descartados, levados pela pesquisadora, por meio do processo de *assemblage*. Todos comentaram e descreveram a sua criação. O uso de materiais não convencionais em arte, e a trajetória e o percurso criador do artista, possibilitaram uma reflexão sobre lixo, reciclagem, excesso de consumo, materiais recicláveis na vida cotidiana e meio ambiente.

No momento de avaliação da oficina novos posicionamentos foram revelados pelos sujeitos participantes que tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões e observações sobre o assunto abordado.

Conforme a professora Tássia, “o trabalho do artista pode ser considerado um ótimo exemplo, pois assim diminui o lixo produzido pelo ser humano”.

A fala da educadora reflete uma preocupação com o consumo de lixo exagerado e sugere que a arte possa ser repensada no espaço escolar como uma

prática do ensino que se utiliza de material de baixo custo e ganhe, assim, nova função.

A escola enfrenta hoje processos midiáticos e de globalização cada vez mais sofisticados e há uma impossibilidade de a escola, atuar sozinha para mudar posturas sem uma parceria com Cultura, com a comunidade e com outras instituições que possam contribuir para desenvolver um olhar crítico sobre a atualidade.

Os sujeitos participantes tiveram uma postura crítica e de engajamento com a ética e a cidadania, além de uma abertura para ações docentes que se voltem para a importância de saberes sobre o meio ambiente.

*De acordo com a professora Ana Paula: “todos nós somos capazes de criar e recriar a partir de coisas que muitos jogam fora”.*

A oficina possibilitou o confronto entre as percepções dos participantes e as do artista, permitindo, assim, que a reflexão sobre a natureza da arte e o uso de materiais não convencionais possa fazer parte de propostas mais criativa sem arte para os alunos.

Nem todos os professores se sentiram à vontade em relação à grande quantidade de materiais apresentados, mesmo a professora de arte, Sandra, que revelou: *“no começo fiquei muito perdida com a variedade de materiais e sem saber o que fazer”*. O posicionamento da educadora sinaliza uma fragilidade de formação dos professores, com base em Martins (2010) que destaca que o professor precisa ter conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas, autores, assim ocorre a ampliação de referências teóricas e práticas, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer arte. Criar nem sempre é fácil e prazeroso. A imaginação e a criação são modos de conhecer o mundo.

As propostas artísticas de Waldelan propiciam uma necessária reflexão sobre a criatividade no uso de muitas materialidades, suscitam a discussão sobre a preservação do meio ambiente, remontam questões sociais e discussões referentes as perplexidades do cotidiano.

Conforme a professora Flávia: *“Muitos ainda não têm a consciência de reciclar”*. Essa postura de reaproveitar e valorizar os reciclados propõe uma atitude de responsabilidade que está em consonância com os estudos feitos pelo



economista Leff (2000), que pondera que as ações responsáveis e sustentáveis impõem uma renovação para as formas de organização da sociedade e do consumo e abrem o caminho para a construção de bases políticas para um planejamento colaborativo em favor da preservação ambiental, da responsabilidade social e produção econômica.

Para focar o problema ambiental é preciso, segundo *Leff* (2000), dispor o problema numa esfera de dimensões planetárias que necessitam de ações urgentes de todos os seres humanos. Há que se ter ética e valores de humanismo. Nesse contexto a arte pode ganhar relevância nos processos de conscientização de uma sociedade que deve preservar o meio ambiente e reciclar mais.

Waldelan se utilizou muito bem de técnicas pedagógicas e nunca oferecia nada pronto, tomando o cuidado de incentivar os educadores a criarem. Na opinião dele, mesmo sem nunca ter trabalhado na escola, a real importância da arte reside na capacidade de promover a criatividade e esse foi o seu papel naquele momento.

Seu entusiasmo por arte, sua habilidade em lidar com qualquer material e principalmente a sua disposição em ajudar os professores tornou a experiência de grande efeito para a aprendizagem e propiciou a descontração dos educadores acerca de criar com materialidades distintas.

Teve cuidado em mencionar o nome dos educadores quando precisava falar sobre as peças. Seu respeito pelas ideias dos professores era evidente e sentia-se à vontade com os educadores e as várias materialidades disponíveis, atencioso no esclarecimento de dúvidas e habilidoso para indicar boas sugestões. A oficina representou um processo de conhecimento mediado pela descontração, alegria e criatividade.

#### 4.4.1 As professoras e as suas criações



Foto 28: “Boneca Negra “da educadora Caroline  
Fonte: foto da pesquisadora

Assim se expressou a educadora Caroline, da foto 28: “Foi excelente criar minha própria arte”

É interessante observar que a oficina trouxe bons resultados e ficou provado que a obra feita com os resíduos é bem aceita quando realizada com qualidade estética.



Foto 29: “Beija-Flor “ da educadora Viviane Lemes  
Foto 29da pesquisadora

Viviane Lopes afirmou que “Criar com materiais que ninguém dá nada por eles foi muito interessante!”



Foto 30: “Porta-joias da educadora Tássia Bernardo de Oliveira  
Fonte: Foto da pesquisadora

A professora Tássia destacou: “Todos participamos e cada um colocou sua ideia”.



Foto 31: “Brinquedo vai- e- vem” do educador Pedro Rachid da Costa  
Fonte: foto da pesquisadora.

O professor Pedro confessou: “Desperdiçamos muito material que poderia ser aproveitado”.



Foto 32: “Borboleta” da educadora: Flávia Mendes da Silva  
Fonte: fotoda pesquisadora

A afirmação da professora Flávia foi: “Somos capazes de construir usando a nossa criatividade”.



Foto 33: “Tartaruga” da educadora Neide Amorim de Campos.  
Fonte: foto da pesquisadora

“Na oficina valorizamos muitas coisas que normalmente jogamos fora”, foi o que afirmou a professora Neide.



Foto 34": Mesa e vaso de flor" da educadora Raquel A. de Oliveira Baccaro  
Fonte: foto da pesquisadora.

“Verificamos na prática que tudo é reaproveitável, basta ter boa vontade”, foi o que a educadora Raquel disse, após a oficina.

A relação entre os educadores e o artista foi extremamente pedagógica. Sem perceber, ele assumiu um papel didático na oficina, o que foi muito divertido além de extremamente importante para que os professores desenvolvessem os trabalhos da maneira mais criativa possível. Através da oficina percebeu-se que a arte representou um papel fundamental para a conscientização do cidadão, conhecedor de sua cultura e responsável por problemas ecológicos, ambientais e sustentáveis que afligem a humanidade.

#### **4. 4. 2 Resultados da Oficina**

Diversas são as observações tanto sobre reflexões feitas na oficina como a respeito dos resultados obtidos. Grande parte das criações produzidas pelos educadores teve impacto, mais por seu teor de discussão sobre os assuntos ecológicos que por sua organização e criatividade estética e plástica.

Observou-se que o exercício de sensibilidade e expressão plástica é pouco desenvolvido na escola Mello e Arice, revelando assim uma carência que merece maior atenção. A partir das ações, das impressões, das avaliações, dos depoimentos coletados na oficina, pode-se afirmar que o encontro entre o artista e professores representou um espaço dinâmico de conhecimento e ainda foi considerada uma experiência prazerosa e produtiva.

Outra observação refere-se ao debate que surgiu naturalmente sobre a tomada de consciência dos problemas do lixo, dos resíduos, do descarte, do consumo, e as relações, destas questões tão presentes no cotidiano com intervenções sustentáveis na sociedade.

Nesse âmbito a oficina sinalizou para que os sujeitos envolvidos possam tornar-se agentes de conscientização por meio de práticas educativas que ressignifiquem o papel do ensino da arte na escola, conforme a educadora Tássia salientou: *“Arte é um excelente exemplo para diminuir o lixo produzido pelo ser humano”*.

É significativo o fato de a proposta da oficina desdobrar-se na escola em novas modalidades de intervenções educativas sustentáveis. De acordo com a equipe gestora todas as ações da oficina e principalmente a oportunidade da confecção de peças criadas pelos educadores atingiram as expectativas de ampliação de conhecimento e sensibilidade; nessa direção o material descartado, a falta de atenção a essas materialidades, a sua origem, o processo criador do artista que se utiliza de resíduos, foram o foco de reflexão e o mote para as elaborações posteriores.

Como impulso para ações futuras a oficina trouxe a possibilidade de se observar as necessidades e as carências na formação do educador e assim a partir de dados coletados e analisados, foi possível perceber a necessidade de se elaborar uma proposta de formação continuada em arte destinada aos educadores do Centro Educacional Mello e Arice, com vistas à aprofundar o conhecimento sobre arte e melhorar as ações didáticas em sala de aula.

De acordo com os depoimentos dos professores, seus interesses, durante a oficina, verificou-se que a arte tem papel fundamental na sociedade e não apenas na escola, e que através do ensino de arte pode-se oferecer a oportunidade de construir saberes de várias áreas de conhecimento.

Garantir a oferta de ensino de arte numa escola não significa operar transformações na educação, mas promover a experiência com os processos de criação pode reorientar o sentido de ensinar, pode-se repensar o papel do professor pode ressignificar a imagem da escola como produtora de conhecimento, bem como propiciar a valorização das produções culturais locais, nas comunidades e na vida das pessoas.

lavelberg (2003) comenta que um ponto central na formação de educadores é enriquecer o repertório de conhecimentos culturais e artísticos, atrelando os conhecimentos à realidade e a experiências de vida.

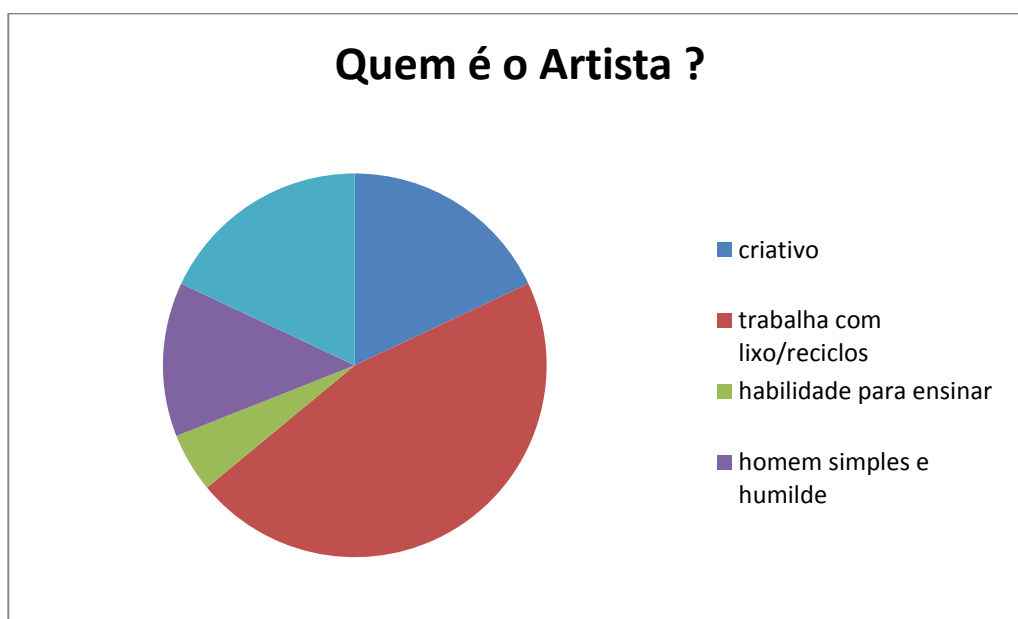
Outra ação de importância é enfatizar o trabalho em equipe no sentido de abrir novas possibilidades de discussão e reflexão sobre a prática pedagógica.

Desse modo, ainda de acordo com lavelberg (2003), as aulas e as experiências de vida não podem ser distanciadas. As vivências culturais do professor encontram motivação para ampliar o universo relacionando-os às aprendizagens escolares.

#### **4.5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA**

A idade e o tempo de trabalho no magistério levam a concluir que a escola conta com professores de pouca experiência profissional, sendo que de 5 a 10 anos se encontra a maioria dos professores, apenas 2% apresentam mais de 10 anos de atuação docente. As idades desses educadores giram em torno de 21 a 38 anos.

Gráfico 1 - Questão 1



### I – Quem é o artista Waldelan de Paula?

O artista Waldelan, de acordo com as respostas dos sujeitos participantes, foi identificado pela maioria dos professores como um artista popular dotado de criatividade, simplicidade, humildade e grande habilidade para ensinar. A presença do artista na escola ampliou as concepções dos professores sobre o fazer e o pensar arte.

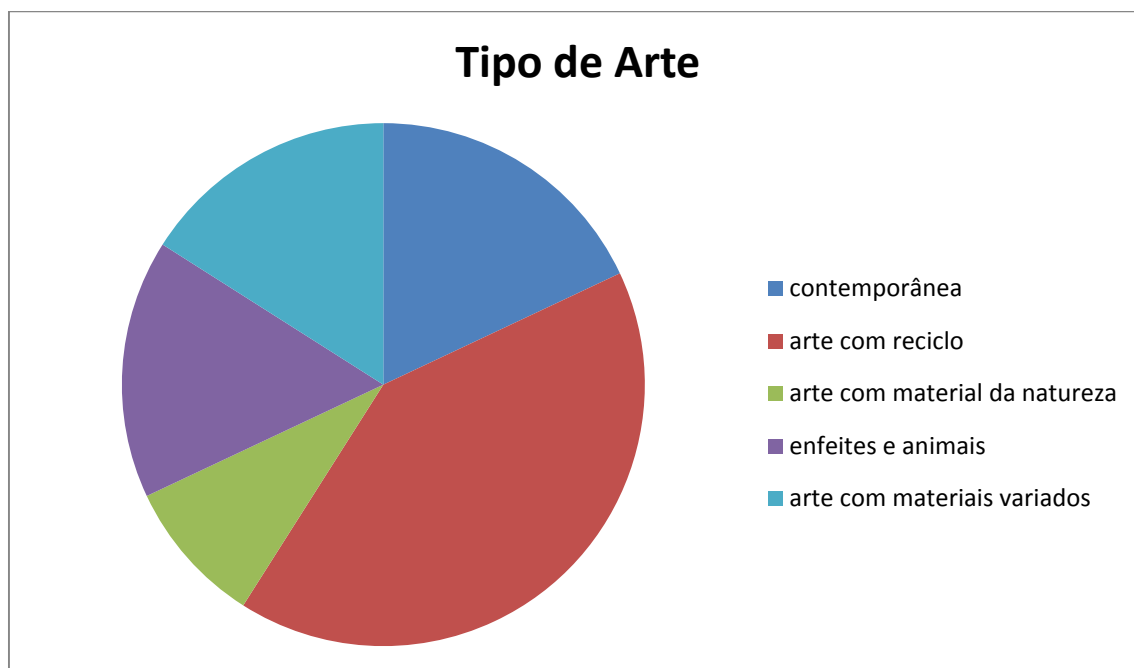
Suas produções trouxeram a certeza de que todos são capazes de criar e recriar com materiais existentes, sem a necessidade de se copiar modelos de livros didáticos. Nessa perspectiva, as peças do artista se tornaram um instrumento de ensino e aprendizagem para os professores e propiciou a ideia de arte como linguagem criativa e comunicativa com os reciclados e lixos.

A experiência estética com o artista trouxe a possibilidade de novos encontros, com novas referências práticas e artísticas, que além de desenvolver o repertório estético, melhoram a compreensão sobre o trabalho com o reciclado e o residual e o entendimento do mundo em que vivem. Conforme a professora Sandra afirma:



*“Waldelan, um senhor extremamente criativo que produz sua arte a partir de materiais que são jogados no lixo. Suas produções chamam atenção para o problema da produção e do acúmulo desordenado do lixo”.*

Gráfico 2 - Questão 2



### **Que tipo de Arte ele produz?**

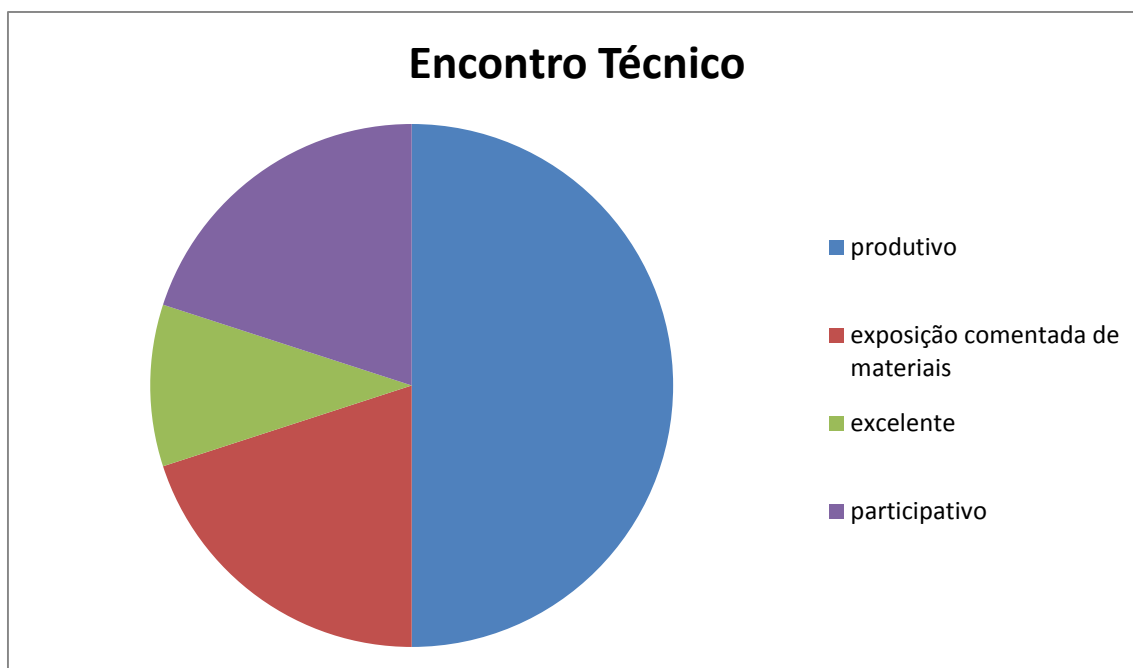
As respostas apresentadas no gráfico conferem às criações realizadas por Waldelan uma tendência contemporânea atrelada a um fazer artístico que busca na realidade e no cotidiano muitas materialidades que não pertencem ao universo da arte, para tornar visíveis as suas produções de arte.

Assim, de acordo com Martins (2010) o modo de produzir do artista é que caracteriza a criação de signos artísticos e a sua exploração, organização em relação ao uso de códigos da linguagem com a qual trabalha. Ainda conforme Martins (2010), a arte como toda e qualquer linguagem tem códigos e cada linguagem da arte tem o seu, isto é, um sistema organizado de signos. Dessa forma, o artista no seu fazer artístico, opera com elementos da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum.

Por não haver regras e normas estabelecidas no modo de produção de arte, o artista Waldelan desvenda e apresenta infinitas combinações num jogo

com a linguagem. Articulando os elementos que já fazem parte do seu repertório pessoal de uso de materiais às novas descobertas de sua pesquisa, o artista produz sua própria linguagem, na linguagem específica da arte. Cada artista e sua obra revelam muitas experiências em várias direções. O artista faz porque é sensível aos signos da arte. Por isso é que escolhe dizer, trazer suas reações às coisas do mundo através de sua criação artística.

Gráfico 3 - Questão 3



### Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina?

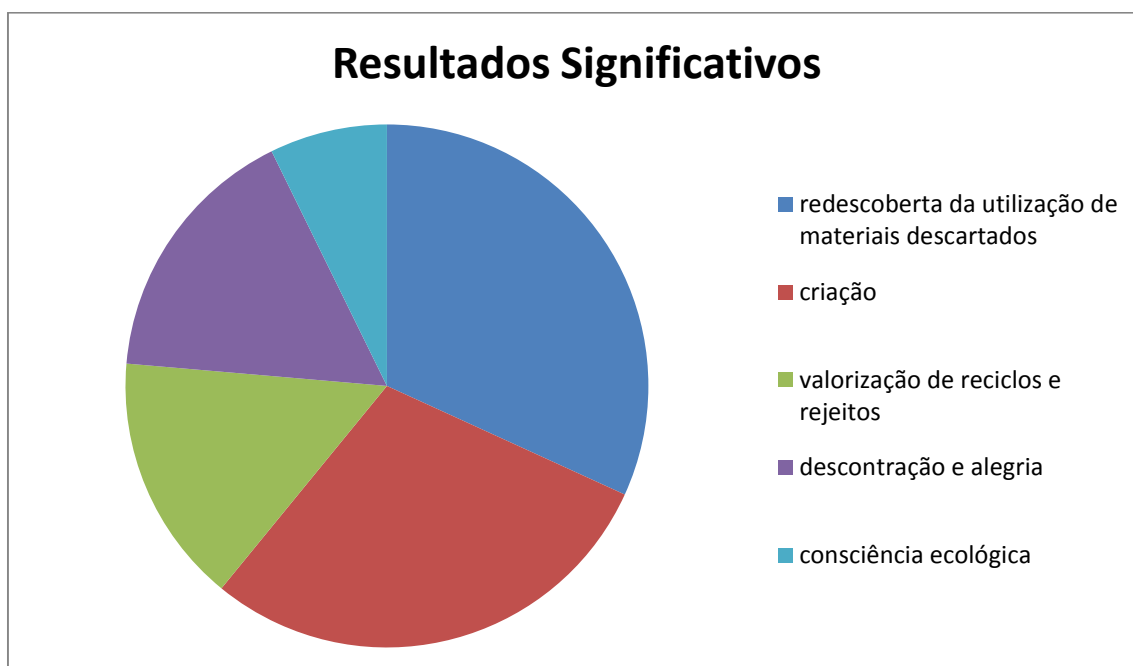
De acordo com as respostas obtidas no questionário a presença do artista na escola foi vista pelos participantes como uma experiência produtiva dos educadores com a arte guiado pelo método do artista Waldelan. Esse encontro foi considerado pela maioria dos sujeitos como uma situação propositora de questionamentos e criações em que vieram à tona outras questões relativas ao meio ambiente, uso criativo de materiais descartados, consumo e principalmente foi trazida para o debate a possibilidade de ampliar a imaginação e a capacidade inventiva desses professores.

Conforme Barbosa (2005) a imaginação tem seu propósito na educação e deve ser vista por meio de uma perspectiva cognitiva. Por essa razão, obras de

arte estimulam a inteligência. A apreciação das produções de Waldelan tornaram-se objetos de pensamento e reflexão para os professores que puderam atribuir um novo significado à arte.

Barbosa (2005) enfatiza que na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. Isso acontece nas atividades em que os indivíduos criam trabalhos de arte e a imaginação desempenha um papel na interpretação desses trabalhos. Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o propósito para se ter arte na educação.

Gráfico 4- Questão 4

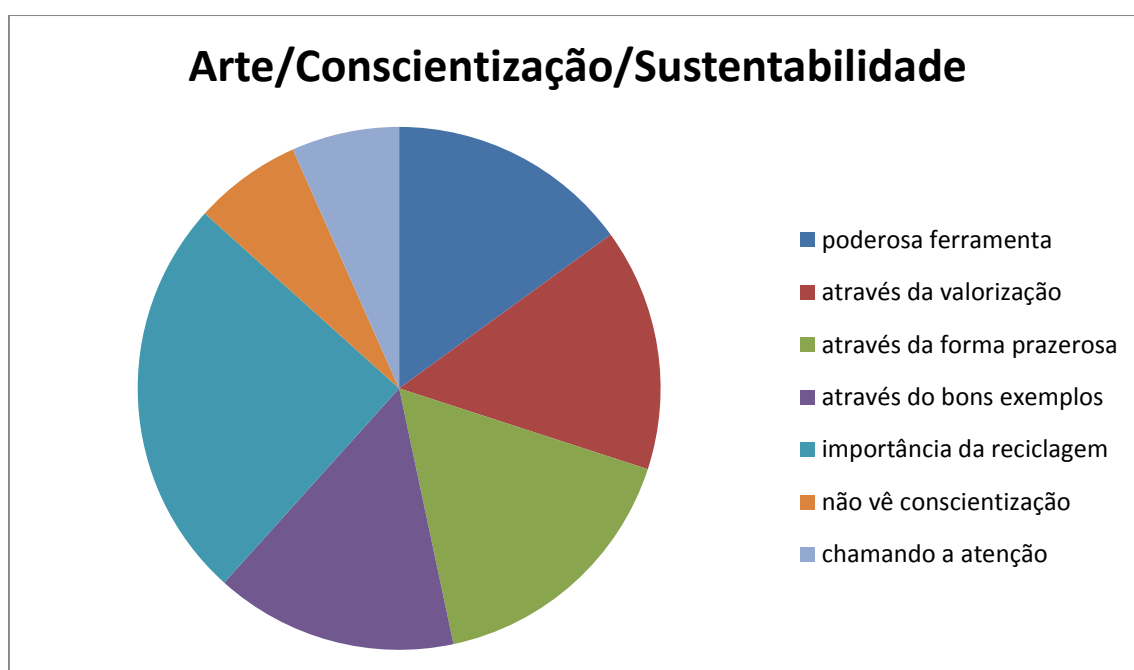


**Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?**

A experiência da oficina revelou resultados positivos no que se refere à conscientização ecológica, à valorização dos reciclados e resíduos, como uma redescoberta destes suportes para criação. Cada participante construiu uma peça feita com material desprezado ou reciclado, apropriando-se do mesmo processo de *assemblage* presente na obra do artista, esse processo de criação com descartáveis, suscitou uma reflexão acerca da sociedade de consumo que produz excesso de resíduos sólidos e essa é uma questão social, ambiental e ecológica que preocupa a todos.

Os sujeitos participantes com variadas formações acadêmicas e especialidades sensibilizaram-se com o trabalho do artista, com suas colagens feitas com as reutilizações de materiais descartáveis e descartadas. A experiência artística trouxe novo significado para o ensino de arte na escola a partir de um processo de conscientização das ações para uma sociedade sustentável. Assim a arte é vista como construção de conhecimento. Arte é vida e é dela que o homem interpreta, conhece, percebe sua própria existência, inventando figuras, elaborando formas e se expressando numa relação homem e mundo. Conforme a educadora Caroline, *“A arte é algo de extrema importância, pois por meio dela a criança se conscientiza da necessidade de preservar a natureza de forma prazerosa, ou seja, fazendo arte”*.

Gráfico 5 - Questão 5



**Como você vê a arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia?**

A arte abre caminhos para interferir na realidade e reverter essa tendência do desperdício através de produções artísticas realizadas a partir da reutilização de materialidades feitas de forma lúdica e prazerosa. É imperativo que a escola

não se esquite no tratamento de temas que estão presentes no cotidiano da sociedade. É o caso da preservação ambiental, lixo, reciclo consumo. Assim o ensino de arte pode ser redimensionado e considerado uma poderosa ferramenta para a conscientização de problemas ecológicos e sociais por meio do exercício da expressão plástica que impulsiona a criatividade e a criticidade.

A arte é uma linguagem que pode proporcionar novas possibilidades de criação com as formas, oferecendo um modo singular e ver, estar, perceber e transformar a sociedade.

#### **4.6 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES**

A partir das reflexões sobre arte e seu ensino, que se originaram durante a realização da oficina e ao longo do trabalho de pesquisa, e ainda, com base no interesse demonstrado pelas professoras participantes, surgiu a ideia de se oferecer ao Centro Educacional Mello e Arice uma proposta de formação para os professores sobre o trabalho com arte em sala de aula. O ensino de arte é tema relevante para se trabalhar com a formação de professores com uma característica muito interessante: ao desligar-se da concepção tradicional e convencional, o professor está, não só compreendendo como articular o ensino e a aprendizagem em arte, mas também realinhando esse conteúdo de uma forma que constantemente o torna tão inédito para si quanto para os alunos.

Assim a proposta de formação docente consiste em sugerir aos professores a elaboração de um projeto de trabalho de formação continuada em serviço. Para tanto foi necessário buscar aporte teórico, encontrado em Hernandez (1998), que sugere projetos de trabalho como uma modalidade de ensino integrada, que permite articular os conteúdos de diversas disciplinas ou áreas de conhecimento de forma significativa.

Fernando Hernandez é um educador espanhol que discute uma proposta integradora visando promover uma educação escolar que seja construída em bases participativas com capacidade para dialogar com as transformações da realidade.

O autor acredita numa educação para compreensão em que o aluno aprenda a vincular conhecimento e informações com a vida dele e com a realidade.

Projeto de trabalho trata-se de um processo de inovação aberto que, a partir de uma necessidade inicial, vai sofrendo modificação introduz uma maneira de fazer do professor na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse tornar a aprendizagem significativa a relação entre o ensinar e o aprender. Sendo possível trabalhar qualquer tema e se estabelece um alto nível de inter-relação, na medida em que todos são responsáveis pelas atividades e todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende. (HERNANDEZ, 1998, p.29)

A estrutura de um projeto, segundo Hernandez (1998) deve ser organizada em torno de um tema, a partir do qual é elaborada uma questão que vai originar as expectativas de aprendizagem dos alunos durante o desenvolvimento do projeto. Essas expectativas irão nortear as investigações e as aprendizagens dos alunos enquanto se buscam suas respostas.

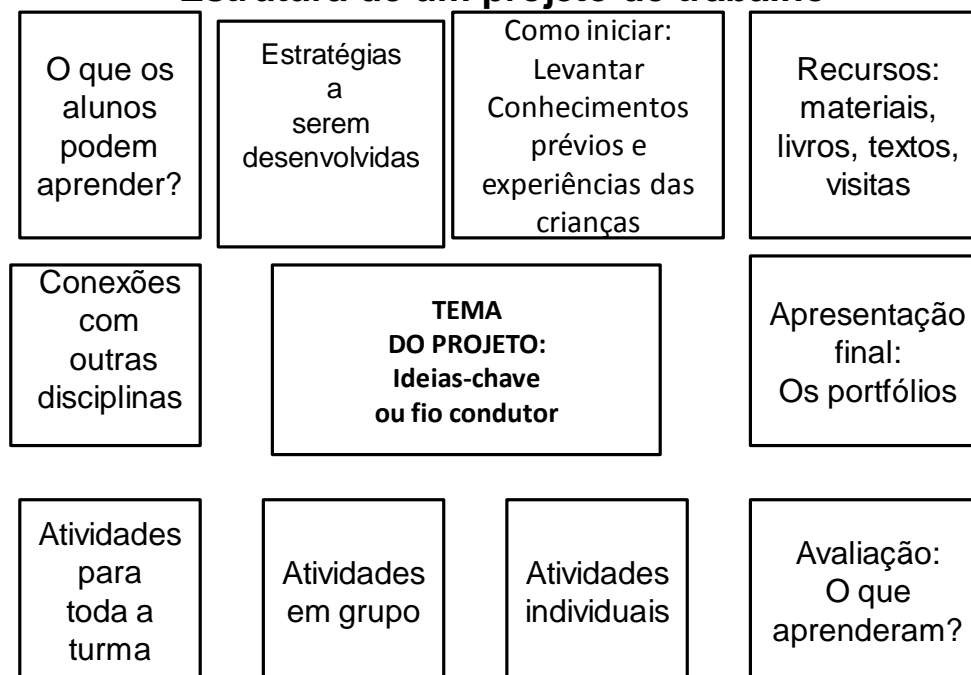
A palavra projeto contempla uma intencionalidade, uma ação futura que ainda será como um vir a ser, assim o projeto define tanto o que é escolhido para ser trabalhado como o que será feito para atingir as escolhas feitas.

Os projetos privilegiam uma concepção pedagógica embasada na construção do conhecimento. É outra forma de planejar o ensinar e aprender arte.

Há em tal proposta várias formas de se trabalhar com os conteúdos, pois pensar o ensino de arte através dos projetos é definir novos modos de gerar processos educativos propositores de outras ações para fazer e conhecer arte. Os projetos abrem novas relações de conhecimentos e com isso amplia-se a quantidade de informações aprendidas e apreendidas pelos participantes.

Há muitas possibilidades de construção de projetos. Tendo em vista diferentes preocupações quadro 1, a seguir, mostra a estrutura de um projeto de trabalho, segundo Hernandez (1998).

### Estrutura de um projeto de trabalho



Adaptado de Hernandez (1998).

Primeiramente serão mostradas as estratégias a serem desenvolvidas no decorrer do projeto de formação dos professores, bem como os recursos que serão utilizados, como materiais diversos, textos, livros, visitas, e outros. Deve-se apresentar também a maneira como o projeto será iniciado, ou seja, fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios que os educadores têm sobre o assunto focado e de suas experiências, que serão o ponto de partida do estudo.

Apresenta-se a lista dos recursos materiais a serem utilizados ao longo do projeto. Sugerem-se as possibilidades de conexões com outras áreas do conhecimento, lista as atividades coletivas, em grupos ou individuais que serão realizadas pelos alunos ao desenvolverem o projeto. Finalmente avaliam-se os conhecimentos adquiridos.

Dessa forma serão traçadas algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento da proposta a ser encaminhada à escola, seguindo o modelo de estrutura de projeto, apresentada por Hernandez. Após a definição temática o projeto encontra um foco e, a partir dos objetos de estudo, há uma direção a seguir. Assim os fios condutores que se estabelecem para o Centro Educacional

Mello e Arice poderão ser o encontro dos professores com a arte, a ampliação da criatividade por meio de propostas com materialidades, a conscientização ecológica e a ampliação de conhecimentos.

Numa proposta de projetos as ideias-chaves serão sugeridas, mas nunca estão totalmente definidas, pois o conceito de educação que permeia essa modalidade de ensino entende o processo de construção de conhecimento de forma ativa, participativa e dialógica.

Alguns desafios e objetivos são pensados para não se perder o foco das expectativas que se quer atingir lança-se as expectativas sobre o que se pode aprender, mas antes de tudo e durante todo o projeto é preciso manter o educador em estado de invenção, abertos, sensíveis, instigados com idéias, estimulados a participar. O projeto de formação de professores da escola Centro Educacional Melo e Arice tem como tema: Criatividade e Materialidade; será realizado semanalmente nos momentos de HTC, durante 3 meses.

#### **4.6.1 O que os professores podem aprender:**

Professores normalmente se envolvem em projetos que tenham sentido para eles, a fim de promover a educação na escola e sua inserção na esfera social. Para tanto será preciso definir alguns objetivos e expectativas que estimulem a participação e interesse do professorado. O conhecimento da produção artística local na obra de Waldelan envolveu de tal modo os professores que depois dessa aproximação ocorrida na oficina “Criar a partir de resíduos e reciclados”, os educadores solicitaram à direção a continuidade desses estudos e pesquisas com artistas.

Nessa etapa serão definidas as expectativas de aprendizagem dos educadores durante o projeto. O fato de se mostrar aos professores novos diálogos que problematizem o projeto irá impulsioná-los a perseguir outros caminhos e ideias e alguns desafios e expectativas serão supostamente oferecidos para o desenvolvimento do projeto e poderão ser: trabalhar com as formas dos resíduos e descartados, conhecer outros artistas que trabalhem com temáticas ambientais, valorizar as produções culturais locais, aprofundar os conhecimentos artísticos e



culturais, perceber a importância da arte para as pessoas e não apenas a compreensão reduzida da arte como componente curricular, ampliar o repertório estético e imagético, desenvolver uma consciência ecológica e ética, aprender técnicas artísticas com materialidades, contato com manifestação artística da cidade, desenvolver de um olhar crítico, da expressão, da criatividade e sensibilidade. Discutir sobre os projetos não poluidores dos artistas, e sobre questões ambientais e sociais., por meio de artigos científicos e sites

Nesse enfoque a formação docente será organizada vinculando teoria e prática, assim serão reservados momentos destinados aos estudos, leituras e discussões sobre o tema em questão e também espaços para experiência estética de ações práticas com materialidades diferentes, formas e técnicas de arte.

#### **4.6.2 Estratégias a serem desenvolvidas**

Para o desenvolvimento do projeto será feito um estudo do meio, incluindo: visitas a museus, espaços culturais, encontros com artistas locais, registros das modalidades dos artistas, vídeos de artistas que trabalham com a temática ambiental. Por exemplo, *Midway* de Chris Jordan, que propõe um repensar sobre as relações danosas do homem com a natureza.

Em seguida se fará uma apresentação das obras de artistas internacionais como Tony Cragg e Guto Lacaz por suas reutilizações de materiais descartados ou descartáveis pelo sistema industrial. Na mesma temática o artista Kurt Schwitter, com suas colagens de acúmulo residual. Artistas brasileiros como Nildo Campolongo, por utilizar papelão como matéria prima, Vik Muniz, considerado um artista renomado por trabalhar com o lixo, também ainda a escritora e produtora cultural Milka Plaza e Denílson Antonio, por trazerem um olhar artístico sobre a reciclagem. São alguns artistas que podem trazer grande contribuição para uma ampliação da criatividade e visualidade.

A partir desses conhecimentos o objetivo será o de discutir sobre os projetos artísticos, promovendo o diálogo, a pesquisa, o interesse e a participação dos educadores em relação as questões ambientais, conhecer o processo criativo dos artistas por meio de busca no *Google*, haverá a organização de oficinas práticas, materiais para pesquisa, sites, elaboração de apostilas também serão

utilizados os depoimentos dos professores para a continuidade ou reorganização dos projetos. Além de ambiente artístico enfatizado por artista e obras, haverá espaço para discussão sobre assuntos como lixo, sustentabilidade e a sua relação com a degradação e excesso de consumo numa sociedade capitalista trazida pelo economista *Leff* (2000), bem como artigos científicos e sites que tratam das questões ambientais e dos resíduos na sociedade, com vistas a estabelecer uma conscientização da problemática atual tendo a arte como mediadora das ações.

#### **4.6.3 Como iniciar os conhecimentos e as experiências de partida**

Para iniciar o Projeto de Formação Criatividade e Materialidade será feito contato com a equipe de direção com vistas a ajustar questões de ordem prática, tais como dias e horários e definição de responsabilidades.

Num primeiro momento será feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre a arte e seus procedimentos.

Uma segunda fase nesse eixo inicial seria estabelecer qual é ponto de partida do projeto que será uma visita ao museu da cidade para se conhecer as produções artísticas locais e estabelecer uma parceria da escola com a produção cultural, ou mesmo ouvir dos educadores quais seriam as melhores possibilidades para iniciar.

Também poderá utilizar notícias para chamar atenção sobre a importância ou mesmo a apresentação de trabalhos de artistas que abrigam a temática ambiental em suas obra ou mesmo o convite de artista local para visitar a escola, leitura de texto que aborda as questões ecológicas em seguida pensar em propostas de arte para expressar o que foi lido, discussão sobre a arte feita com materialidades incomuns.

Enfim, deve haver neste momento iniciante uma sondagem de conhecimentos, pois essas informações permitem que se conheça melhor o público alvo que se quer atingir, sendo importante para pensar em situações de formação que possam ampliar verdadeiramente o repertório conceitual e visual dos educadores. O projeto é uma proposta aberta e flexível, no entanto é preciso

ter objetivos claros e bem definidos. Quanto mais claro estiver o foco de estudo, as competências, as habilidades, os conteúdos e os conceitos, mais fácil será para o formador intervir, encaminhar o trabalho para que os propósitos sejam atingidos.

#### **4.6.4 Recursos, materiais, textos, livros, visitas**

Neste item serão listados todos os recursos a serem utilizados durante o projeto assim como: vídeos, obras de arte com reciclos feitas pelo artista Waldelan, providenciar materiais, sites, cópias de materiais a serem estudados pelos professores, imagens de obras de artista, preparação de ambiente para execução de oficinas, revistas, estabelecer contatos com espaços culturais da cidade, se for o caso, contatar artistas locais com a finalidade de marcar data e horário de possível visita, pesquisas no Google, documentários sobre a temática ambiental .

#### **4.6.5 Conexões com outras disciplinas**

O projeto pode estabelecer articulação com várias áreas de conhecimento: Arte, Ciências, Meio Ambiente, História, Geografia e Língua Portuguesa – ou demais campos do conhecimento que possam ser integrados, segundo a visão dos participantes. Um recurso importante para instrumentalizar essa articulação da proposta por projetos é a interdisciplinaridade.

Ao articular as áreas de conhecimento é importante discutir com os educadores a necessidade da interdisciplinaridade porque a complexidade de cada área de conhecimento requer intercâmbio de informações com as demais áreas. As estratégias didáticas de arte podem se enriquecer ao serem articuladas às demais áreas de conhecimento e aos seus conteúdos. O documento curricular PCN propõe integrar os saberes de outras áreas de conhecimento.

Descarta-se assim a aquisição de conhecimentos isolados e enciclopédicos que não educam para a vida. O aluno precisa relacionar teoria e prática. Não apenas os alunos, mas o professor precisa articular o seu processo de reflexão à sua formação continuada e estudar, discutir e compreender os princípios da interdisciplinaridade para que a proposta pedagógica articule o tempo, o espaço, os recursos humanos e materiais, porque escola é lugar de diferentes pensamentos, identidades, emoções, sentimentos e uma proposta de formação consistente deverá prever como explorar e articular toda essa variedade de materiais e proporcionar novas leituras.

#### **4.6.6 Atividades para toda a Turma**

Na proposta com projetos pode-se listar uma série de idéias e ações possíveis no sentido de focar competências, apropriações de noções e conceitos estéticos e artísticos e objetivos delineadas no primeiro momento; depois estabelecer uma outra hipótese de sequência, há um objetivo a ser atingido, mas os caminhos não são fechados e definitivos, há possibilidade de reorganização constante.

Toda turma irá realizar atividades como: assistir a vídeos, participar de visitas a museus e espaços culturais, conhecimento de novas formas de lidar com a arte, participação nas oficinas com materialidades, conhecer artistas que serão convidados, discussão de assuntos temáticos sobre o lixo, sustentabilidade, degradação, relação entre consumo e desperdício.

#### **4.6.7 Atividades em grupo**

O trabalho em grupo é uma prática apreciada por Hernandez (1998) que permite a comunicação, ampliação do conhecimento, porque trabalhar com projetos exige reflexão constante e é por meio dela que se podem avaliar passos dados para se dar sequência às ações de forma colaborativa entre os participantes do grupo.

As propostas de atividades em grupo poderão ser realizadas de várias maneiras como: intervenção por meio de uso de técnicas de arte em que cada

grupo de educadores cria uma matriz como cartazes a partir de textos e artigos lidos; confecção de peças utilizando material reciclado como jornais, revistas, papeis, resíduos, palitos, frascos, tampas, garrafas com intuito de serem discutidas e apreciadas pelos professores, também pode haver a discussão e estudo sobre textos e artigos científicos ou mesmo algumas produções de artistas podem ser utilizadas como objetos de estudo e por meio deles serão reconhecidas as diferentes opiniões e posturas do grupo sobre questões culturais, sociais.

#### **4.6. 8 Atividades individuais**

Encaminhar ações é levantar possibilidades de situações desafiadoras de aprendizagem e selecioná-las ou recriá-las em função dos aprendizes durante o percurso do projeto. Algumas situações problematizadoras poderão ser a produção de objetos criativos, apreciação de obras de artistas, conscientização de aproveitar os materiais descartados, o desenvolvimento de propostas diferentes para a reutilização dos materiais, realização de atitudes de reaproveitamento de materiais descartados em outros lugares, trazer novas idéias para debate do grupo, sugestões de outras atividades e estudos, jornais, sites, outros tipos de intervenções que possam melhorar a questão ecológica. Lembrando sempre que as ações são colaborativas e há constantemente abertura para inserir novos problemas e sugestões de atividades. O projeto deverá proporcionar uma cultura de cooperação entre todos os envolvidos, equipe de gestores, coordenação e professores.

#### **4.6. 9 Apresentação final: os portfólios**

Poderá ser definido com o grupo de professores como será a culminância do projeto por meio de elaboração de diferentes produtos de conhecimento. Por exemplo, os já tradicionais portfólios ou blogs educativos, redes sociais dirigidas ao assunto estudado ou até mesmo murais nas paredes da escola revelando informações, se uma elaboração de um artigo científico escrito a várias mãos,

exposição de objetos diferentes para a comunidade, ou uma proposta de campanha informativa para a sociedade enfatizando a necessidade de conscientização sobre questões ecológicas e ambientais que ocorrem na atualidade e preocupam a todos

#### **4.6.10 Avaliação: o que compreenderam:**

Na avaliação serão levantados os aspectos positivos e negativos da proposta e por meio de depoimentos, debates, fotos, de tudo o que foi estudado e documentado será analisado como foi o aproveitamento dos estudos e procedimentos. Abre-se a possibilidade para ações futuras. Assim o processo avaliativo numa proposta de projeto é sempre uma reconstrução que equivale a uma constante reflexão.

Nesse pensar deve-se voltar aos objetivos traçados, para que não se perca de vista a meta que foi planejada, mas cada ação desencadeada gera uma resposta que precisa ser refletida e avaliada e assim a avaliação não é uma ação finita e tem como característica acompanhar os fluxos de criação dos aprendizes antes de se iniciar, durante e depois do processo de forma contínua e construtiva de conhecimentos.

Tratar a reciclagem e questões ambientais através de um olhar artístico amplia os conhecimentos e promove a conscientização dos educadores para compreenderem e posicionarem-se em relação às problemáticas que afligem a todos.

Ao invés de um discurso distanciado e moralizante acerca da necessidade de preservação ambiental de nossas reservas naturais, de conscientização sobre coleta seletiva de lixo, tomada de decisão sobre consumo exagerado, todas essas temáticas podem ser trabalhadas de forma criativa, sedutora, instigante que estimulem a participação dos professores e alunos através da arte.

Diferentemente de transmitir informações de livros, pode-se partir da visão interdisciplinar presente nos projetos romper com que está definido e oferecer um novo olhar que possibilita ao outro a reflexão e a descoberta.

A escola é uma comunidade de aprendizagem e a arte representa importante papel para ampliar olhar dos educadores e alunos à medida que aquilo

que é visto, passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída.

Diante da compreensão de escola como um organismo aberto e vivo de relações e conhecimentos os projetos de formação continuada devem promover intervenções educativas que habilitem o educador a assimilar conteúdos de novas organizações das suas ações enquanto educador comprometido com o ensino de arte. Lavelberg (2003) aponta a necessidade de o educador reformular o seu pensamento frente ao processo de ensino e aprendizagem e principalmente ampliar os horizontes sobre as ações de incerteza, na singularidade, no conflito de tomada de decisões frente a situações desafiadoras e situações preconcebidas; apresentação de respostas únicas, próprias, e como uma repetição mecânica de respostas de outros; buscar uma investigação na ação ao invés de optar por uma ação irrefletida; visualizar uma perspectiva ecológica e refutar uma ideia de submissão, o que impõe a assimilação de saberes de uma prática reflexiva que descarta ações estereotipadas da realidade.

Neste sentido acredita-se que uma postura sensível diante do mundo e uma bagagem de saberes advindos da experiência de vida prática, intelectual do educador, são ações privilegiadas para uma constante reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

## CONCLUSÃO

Compreender as origens do ensino de arte no Brasil, as tendências históricas e seus contextos, apresentados no documento oficial – Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs – representaram o ponto de partida deste trabalho. Tais conhecimentos reafirmaram que o ensino da arte não é regido apenas pela emoção de um ser inspirado, mas consiste em componente curricular obrigatório disposto na legislação vigente e está inserido na grade curricular de todos os níveis de ensino.

Diante deste cenário pode-se ter uma pretensa idéia de que as propostas pedagógicas em arte sejam atraentes e inovadoras visto que, na atualidade o avanço tecnológico permite a facilidade de se obter informações de toda a produção artística acumulada historicamente, vídeos, acesso a imagens e tudo que for necessário para ampliar o conhecimento. No entanto, percebe-se que o ensino de arte ainda ocupa lugar secundário na escola.

A escola Centro Educacional Mello e Arice, que atende crianças em idades de 6 meses a quatorze anos, localizada na cidade de Jacareí –SP, representou o cenário desta pesquisa. O contexto da escola pesquisada apontou para um ensino de arte com forte tendência de buscar conteúdos definidos em livros distantes da realidade do aluno. Percebe-se uma propensão para selecionar reproduções de obras e fazerem as mesmas perguntas descritas nos livros. Parece que o professor está absorvido pelo cotidiano e pelo calendário escolar reproduzindo ideias alheias e vinculando propostas de arte com as comemorações previstas no calendário escolar, sem uma possibilidade de reflexão.

Autores como Read(1984) e Hernandez (1998) nos mostram como pensar a arte e seu ensino, em contexto de escolaridade oficial, dando-nos uma plataforma analítica e procedimental que aponta para os estudos de arte a partir da concepção de ensino de arte por meio de projetos, em que as ações docentes devem ter significado para o aluno, sendo preciso buscar formas para trabalhar com o conhecimento a fim de dar sentido à realidade.

É necessário ultrapassar as barreiras que separam a escola do mundo externo e conhecer as produções culturais, as teorias e experiências de outras escolas e instituições. Tanto Read (1984) como Hernandez (1998) defendem uma



proposta educacional estética em que se articulem os conhecimentos de outras áreas para que se ampliem, não só os conhecimentos artísticos, mas o olhar sobre a arte através de uma educação interdisciplinar.

Com a ambição de contribuir para a mudança desse cenário, a motivação desta pesquisa foi trazer para o ambiente escolar a realidade expressiva de um artista popular. E, na tentativa de apresentar, como forma de contribuição para a prática docente no campo das artes, este estudo propôs o desenvolvimento de um projeto baseado na oferta de uma oficina de trabalho que propiciou o encontro do artista com os professores e dos professores com o artista.

Diante dessa realidade relacional surgiu uma nova consciência sobre arte e seu ensino e foi proposto aos educadores da escola a possibilidade de conhecer e de se aproximar da produção cultural de arte local e assim desenvolver o repertório conceitual e estético desses educadores, na presença de um artista popular da cidade. Cada educador teve a oportunidade de criar uma peça única com materiais reciclados e jogados fora. Assim, além de aproximar a arte local dos educadores, a oficina possibilitou a reflexão sobre o processo criador do artista que é uma pessoa comum sem ser dotado de dons ou inspirações sobrenaturais. O encontro de arte resultou numa experiência cultural, social, estética e sensível muito bem aceita e considerada pelos participantes como um momento diferente, marcadamente produtivo, criativo que trouxe muitas novas idéias e conceitos sobre o ensino e a aprendizagem em arte.

Foi possível concluir através da pesquisa que o conhecimento da arte local deve ser parte integrante dos planejamentos escolares porque amplia a formação do educador e dos alunos em relação à cultura e a concepção da arte, aproximando a escola da sociedade com vistas a compreender a arte numa dimensão social. Favorece a dinâmica de transformações das ações e dos conhecimentos dos educadores, evitando que se realizem atividades consideradas automatismos, as quais revelam a incorporação de modelos reproduzidos, não significativos e não contextualizados para a situação de ensino e aprendizagem.

Sem um aprendizado formal em arte e com uma aguda sensibilidade para a forma, Waldelan de Paula, o artista motor desta pesquisa, nos apresentou uma arte de natureza notadamente original – naquilo que se refere ao olhar criativo que

ele empresta às mais diversificadas formas materiais do cotidiano de uma cidade. Resíduos, retalhos, sucatas, garrafas, tampas, galhos secos, sementes, palitos, frascos, caixotes, restos de madeira, jornal, revistas velhas, pedaços de madeira, enfim todo material que a sociedade descarta. Waldelan realiza a sua produção artística com materiais descartados em sua maior parte são desprezados pela sociedade.

O artista identificado pelos educadores sentiu-se muito valorizado e, além de desempenhar um papel pedagógico de ensinar arte, trouxe para a escola um modo singular de valorizar a arte na sua vida, oferecendo uma reflexão de valor sensível e moral. Retoma-se assim sua afirmação, como anteriormente expressa na página 110:

Tem gente que faz tudo por dinheiro (...). Eu faço minhas artes do jeito que eu quero, não copio nada de ninguém. Arte é tudo pra mim; tudo que eu sei foi Deus que me deu (WALDELAN).

De acordo com o depoimento do artista, a arte está presente na vida humana, sendo considerada parte vital do nosso cotidiano, a que descreve a nossa história nas multifacetadas manifestações e expressões culturais. É, pois, a fonte da sensibilidade humana e do envolvimento do sujeito cultural, com ele mesmo, e com os seus semelhantes. Desde os primórdios da civilização o homem vem mudando seu comportamento, retratando sua vida através da arte.

Assim, trazer um artista para a escola ampliou o olhar desses educadores e trouxe nova significação e importância à necessidade da arte na vida das pessoas. A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as pessoas, as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas. De acordo com os PCNs a arte deve ser inserida no currículo escolar como um eixo de conhecimento que situa o fazer artístico dos alunos como fato humanizador, cultural e histórico na qual as singularidades da arte podem ser percebidas nos pontos de conexão entre o fazer dos alunos e o fazer dos artistas de todos os tempos. Não se trata de copiar obras de arte, mas sim de ensinar a construir sentidos.

O estudo mostrou, ao analisar o ensino de arte da escola pesquisada, que questões como: conhecer as finalidades e objetivos expressos em documento

legal para o ensino de arte garantiram propostas de qualidade que pudessem ter ampliado o conhecimento artístico e sensível dos alunos. Foi possível observar que cabe ao educador realizar uma prática pedagógica eficiente, sendo capaz de planejar com segurança a escolha dos objetos de estudo, selecionar os conteúdos, tendo objetivos artísticos bem definidos sem suas propostas, direcionando-os com as realidades em que atuam voltados aos interesses da comunidade. Sendo assim este estudo pretende apontar caminhos para que os educadores possam melhorar seus planos. A arte por si só não garante um ensino de qualidade é preciso investir na formação docente.

Embora quase todos os professores percebam que o mundo ao redor se transforma de maneira acelerada, compreendem que precisam mudar o modo de trabalhar, identificam que o contexto social não é mais o mesmo da época em que se formaram ou estudaram e são capazes de observar que as necessidades da sociedade se modificaram; uma grande maioria privilegia a forma de ensinar com que foram formados, afastando o aluno do processo de construção de conhecimento, conservando assim um modelo de sociedade e de escola que produz seres com pouca criatividade e que não ousam correr riscos ou errar.

Diante destas carências e dificuldades apresentadas pelos educadores no cotidiano da escola estudada e na tentativa de ampliar o olhar e as propostas didáticas dos educadores envolvidos, a pesquisa propõe a oferta de um projeto de formação continuada de professores com intuito de tornar o ensino de arte mais atraente e significativo aos alunos da escola Mello e Arice.

O projeto de formação foi elaborado com aporte teórico do autor Hernandez (1998), apresentado neste estudo como uma maneira possível de trabalhar a arte de forma interdisciplinar que visa a promover mudanças decisivas na escola para atender às novas demandas num contexto de aceleradas mudanças sociais, culturais, ambientais, econômicas, políticas. Com propósito de auxiliar os educadores a perceberem a importância da organização dos conteúdos por projetos e melhorar a qualidade do ensino de arte, o projeto será apresentado e implementado na escola, nos momentos chamados de HTC – Horário de Trabalho Coletivo.

A pesquisa apontou, por meio da proposta feita à escola, caminhos para a construção de uma formação docente que promova possibilidades de estudos

com vistas a ampliar conhecimentos associados à arte e às questões definidas no projeto bem como oportunidades de criar e fazer arte em oficinas. A experiência de oficina realizada na escola foi um excelente instrumento para se perceber que é preciso garantir oportunidades de formação continuada na qual os professores possam compartilhar experiências profissionais com os seus pares, além de aprofundarem seus estudos e interesses em arte.

A oferta de propostas de formação continuada tem que ser vivenciada de maneira coletiva e depende da experiência e reflexão como elementos contínuos de análise. É imperativo criar condições para que o professor possa desenvolver sua sensibilidade estética e ampliar o seu horizonte de conhecimentos e de pensamentos.

Assim, o fazer, o criar, o inventar, são importantes meios para romper com a lógica do que já se sabe. É preciso que o educador invente outro jeito de pensar, de perceber, de compreender, de trabalhar com arte. Isso quer dizer sair da certeza, daquilo que é conhecido e de como é conhecido, que na verdade já se tornou hábito cristalizado, e buscar o desconhecido devendo assim inventar e se proteger na ação de desaprender.

Planejamentos definidos, planos de ensino de anos anteriores, livros didáticos, coleções de livros pedagógicos, palestras, materiais elaborados pela Secretaria de Educação, e outras instituições preocupadas com o rumo da educação são caminhos trilhados por outras pessoas que geram um modo de ensinar baseado na reprodução, uma maneira desencantada de ensinar arte na sala de aula.

Para fugir desse modo de pensar priorizamos nesta pesquisa a busca de referências conceituais e estéticas em alguns pensadores e teóricos que nos emprestam os seus olhos como lupas teóricas para olhar de outro jeito o estudo da arte no espaço escolar assim como Martins (2010), Hernandez (1998), Ferraz e Fusari (2001), Moraes (1997), Barbosa (1991), Read (1984) e Pareyson (1997).

Esta dissertação de mestrado ambiciona apontar caminhos para a formação docente ofertada por meio de oficinas que tem por objetivo auxiliar os professores para que se sintam sujeitos de sua própria experiência, intensos, sujeitos de invenções e da presença viva em seu próprio fazer de professor, que amplia o seu olhar sobre as produções artísticas e a sua existência. O projeto de

formação continuada através de oficinas pode ser utilizado em qualquer escola e instituição que compreende a arte como construção e criação de percursos de aprendizagem, que devem ser traçados junto dos alunos, de tecer um pensar e um fazer pedagógico que expresse os desejos de alunos e educadores.

Este estudo mostrou a importância de dar novo significado ao ensino da arte e também identificou a necessidade de se trabalhar a arte de maneira diferenciada, por meio de novas linguagens que possam aproximar a escola da cultura local, de outros cenários e espaços de arte, bem como sinalizou para que se ofereça constante formação continuada ao educador através de novas possibilidades de se fazer e pensar a arte.

Concluiu-se neste estudo que propostas interdisciplinares que mesclam teoria e prática são consideradas boas situações para ampliar as bases epistemológicas dos educadores, para o repensar e analisar a prática docente. A experiência de formação por meio de oficinas representou uma forma prazerosa que impulsionou o educador a se tornar intenso e vivo no seu agir com a arte, sem precisar buscar respostas prontas para realizar suas ações.

Ensinar arte requer maturidade e experiência de criação na área que se ensina e ainda entusiasmo, desejo e generosidade pelo desenvolvimento do outro.

## REFERÊNCIAS

ARSLAN, Luciana, IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **As Imagens no Ensino de Arte**. Anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, Fundação lochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte/ Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Arte- Educação**. Leituras no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte/ Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC / SEF, 1997.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC / SEF, 1998.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. MEC / SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem na escola. São Paulo: Cortez, 1998.

Enciclopédia Itaú Cultural. **Artes Visuais**. Disponível em: [http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=artistas](http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas). Acesso em: 20 abr. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. T; FUSARI, Maria F. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999. (Coleção Magistério. Série Formação de Professores).

FERRAZ, Maria Heloísa C. T; FUSARI, Maria F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, Ernst. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual**. Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara; **Avaliação: Mito e Desafio** - uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: UFRS, 1999.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IMAGENS DE ARTES VISUAIS. Disponível em <http://images.search.conduit.com/search?>. Acesso em: 12 mai 2013.

JACOBI, Pedro Roberto. **Meio Ambiente e Sustentabilidade** *In*: CEPAM. O Município no Século XXI. São Paulo: CEPAM, 1999.

LEFF, Enrique, (Coord). **La Complejidad Ambiental**, México: Pnuma, Siglo Vientiuno, 2000.

LUMLEY, Robert. **Arte Povera**. Tate Publishing; London, 2004.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e Prática do Ensino da Arte**. A Língua do Mundo. S. Paulo: FTD, 2010.

MELLO, Guiomar Namó. **Educação Escolar Brasileira**: O Que Trouxemos do Século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília DF: UNESCO, 2001.



\_\_\_\_\_. **A Religação dos Saberes: O Desafio do Século XXI.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2004

\_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem Feita** Repensar a Reforma Reformar o Pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os Problemas da Estética.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PELIZZARI, Adriana *et al.* **Teoria da Aprendizagem significativa segundo Ausubel.** In Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

READ, Herbert. **O Ensino pela Arte.** São Paulo. Martins Fontes, 1984

\_\_\_\_\_. **A Redenção do Robô – Meu Encontro com a Educação através da Arte.** São Paulo: Summus, 1986

Revista Veja. **Sustentabilidade.** Edição especial, dezembro de 2011 (Sem especificação do autor)

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1989.

RIZOLLI, Marcos. **Artista, Cultura, Linguagem.** Campinas: Akademika, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa - Ação**. São Paulo: Cortez, 2001.

## APÊNDICE AA- Questionário 1

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclós.

Avaliação

Nome : SANDRA HELENA ALMEIDA PINHEIRO LHOA      Idade :  
 Formação : MAGISTÉRIO, ARTE (SEM FORMAÇÃO ACADÊMICA) 3 ANOS DE LETRAS  
 Tempo de Magistério : 16 ANOS  
 Cargo / outras ocupações: -  
 Data : 21/03/2012

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

Um senhor de 70 anos, extremamente criativo  
 que produz suas arte a partir de materiais que  
 são jogados no lixo.  
 Suas criações chamam a atenção para problemas  
 como produção e acúmulo de lixo.

Que tipo de Arte ele produz ?

ARTE CONTEMPORÂNEA USANDO OBJETOS DES  
 CORTADOS

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

No começo fiquei um pouco perdida com a  
 quantidade e variedade de materiais, e com saber o que  
 fazer!  
 Quando uma tampa plástica bem colorida me chamou  
 a atenção.  
 Pensei vou começar por ela!

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Significou um momento de descontração e alegria  
 porque passo a passo eu construí... enfim!  
 Também como podemos com pequenos passos  
 criar uma consciência ecológica.

Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável

e a ecologia?

Eu vejo nesse processo uma forma de aplicar a arte frente -  
- mente com a criatividade de cada pessoa, para ajudar a  
melhorar nosso planeta ...  
no sentido de reaproveitar materiais até antes descartados  
transformando-os.

E chamando a atenção para o uso inadequado de  
produtos que comprometem a sustentabilidade das futuras gerações.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto?

Criei um homenzinho gordinho e modurno de braços  
abertos para o mundo ...

Usei uma pequena tampa plástica de formato cilíndrico  
e auto maior e ralico pl o corpo.

Massa de Biscuit para os mãos e pés, palitos para  
os braços ... e como adrei um tufo de barbante previamente  
amassado cortei e coleei como cabelo.

## APÊNDICE AB- QUESTIONÁRIO 2

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclados.

Avaliação

Nome : *Cintia Roberta Lopes Gualdo.*

Idade : 35

Formação : *Pedagoga*

Tempo de Magistério : *15 anos*

Cargo / outras ocupações: *Professora*

Data : *21/03/2012*

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

*Um homem simples com grande criatividade. É paciente e com habilidades para ensinar*

Que tipo de Arte ele produz ?

*Ele cria uma grande quantidade de animação, avião... tudo de muito bom gosto com materiais diversificados e simples de conseguir. Tudo com o objetivo de reciclar*

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

*Foi no colégio que trabalho no momento de fazer atividade. A princípio ficamos inibidos mas depois concluímos alguns trabalhos.*

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

*Um todo nós somos capazes de inventar e construir deixando a timidez e usando nossa criatividade e pensamento de criança*

Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia ?

Um ótimo exemplo, pois assim diminui o lixo produzido pelo ser humano.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto ?

Eu criei um personagem do desenho infantil "Cuca" utilizei caixa de suco, tinta, papel sulfite, massinha de biscuit

### APÊNDICE AC- Questionário 3

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclós.

Avaliação

Nome : *Caroline Vicente Santos*

Idade :

Formação : *Pedagoga*

Tempo de Magistério :

Cargo / outras ocupações:

Data : *21/03/12*

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

*Waldelan de Paula é um artista que faz arte com materiais retirados da natureza e materiais recicláveis.*

Que tipo de Arte ele produz ?

*Arte com sucata e materiais da natureza.*

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

*Foi excelente criamos nossa própria arte com materiais recicláveis.*

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

*Aprender as das coisas com materiais recicláveis, nada se joga fora tudo pode se criar.*



Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia ?

Um excelente exemplo para diminuir o lixo produzido pelo ser humano.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto ?

Crii um beija-flor utilizando um potinho de leite fermentado, um medidor e fita de enfeite de Natal.



### APÊNDICE AD- Questionário 4

Escola se Ensino Fundamental :

X

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclados.

Avaliação

Nome : Viviane Lemes da Silva  
 Formação : matemática e Pedagogia  
 Tempo de Magistério : 5 anos.  
 Cargo / outras ocupações:  
 Data : 21/03/12

Idade : 30 anos

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

É um artista que trabalha com materiais de resíduos e reciclados, transformando os mesmos em arte

Que tipo de Arte ele produz ?

\* Variados tipos de objetos criados a partir de materiais reciclados.

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

Foram uma oficina muito produtiva.

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Como criar com materiais que ninguém dá nada por eles.

Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia ?

Algo de extrema importância, pois por meio desta as crianças se conscientizam a preservar a natureza de uma forma prazerosa ou seja fazendo arte.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto ?

Criei uma boneca com por de danone e biscoito.

## APÊNDICE AE- Questionário 5

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclados.

Avaliação

Nome : Elaine M. Silva Moreira  
 Formação : Professora  
 Tempo de Magistério : 3 anos  
 Cargo / outras ocupações : Professora  
 Data : 21/10/3

Idade : 25

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

Um senhor simples e muito humilde com  
grandes habilidades com facilidade em  
criar objetos diversos e maravilhosos

Que tipo de Arte ele produz ?

Cria vários animais, bonecos entre outros  
usando materiais diversificados

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

No coletivo que trabalho e foi um encontro  
muito produtivo.

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Resultados positivos, nos todos somos  
capazes de construir, usando nossa  
criatividade.

Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia ?

Muitos ainda não têm a consciência da importância de reciclar.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto ?

Construí uma borboleta com biscoito, rolo de papel higiênico, garrafa e o

## APÊNDICE AF- Questionário 6

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclados.

Nome : Raquel A. de Oliveira Baccaro Avaliação  
 Formação : Superior - Letras Idade : 38  
 Tempo de Magistério : 17 anos  
 Cargo / outras ocupações :  
 Data : 21/03/2012

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

Um aposentado que usa de materiais descartáveis, resíduos para fazer suas peças de arte

Que tipo de Arte ele produz ?

Arte Contemporânea

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

Exposição de algumas de suas peças de arte e comentários de como ele as fez

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Verificamos na prática que tudo é reaproveitável basta usar boa vontade de e sua imaginação

## APÊNDICE AG -Questionário 7

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclados.

Nome : PEDRO RACHID DA COSTA <sup>Avaliação</sup>  
 Formação : LICENCIATURA EM HISTÓRIA  
 Tempo de Magistério : 3 ANOS  
 Cargo / outras ocupações: N  
 Data : 21/03/12

Idade :

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

Um artista popular que utiliza materiais que muitos consideram lixo, outros consideram material reciclado. Ele se usa sobre.

Que tipo de Arte ele produz ?

Arte contemporânea.

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

Com a exposição dos materiais.

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Que é uma prova que a maioria depende muito material q/ poderia ser aproveitada.



Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia?

É um poderoso instrumento para conscientizar a população sobre o problema da degradação que nos acontece no momento atual.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto?

É um brinquedo antigo chamado "varinha" composto por um eixo de madeira com um cabo de aço e pelo movimento dos brinquedos movidos os eixos entre outros os eixos de ferro.

## APÊNDICE AH - Questionário 8

Escola se Ensino Fundamental :

Oficina de Arte : Criar a partir de resíduos e reciclós.

Avaliação  
 Nome : Ana Paula Alves de Silva e Oliveira Idade : 31  
 Formação : Professora  
 Tempo de Magistério : 12 anos  
 Cargo / outras ocupações: Professora  
 Data : 21/03/2012

Quem é o artista Waldelan de Paula ?

Um senhor simples e humilde com grande habilidade em criar objetos que para muita gente é "lixo" em artes marcantes e bonitas.

Que tipo de Arte ele produz ?

Com objetos recicláveis e transformo em bichos

Como se deu o encontro técnico e inventivo com os materiais da oficina ?

Muito produtivo

Que resultados significativos você poderia acentuar nesta experiência?

Que todos nós somos capazes de criar e reciclar coisas que para muitos são jogadas fora.



Como você vê a Arte nos processos de conscientização de uma sociedade sustentável e a ecologia ?

Vio que infelizmente muitas não sabem reaproveitar os objetos.

Descreva o objeto que você criou tanto em tema quanto em objeto ?

Usei uma caixa de chá, massinha de biscuit  
avame e transformei em um porta jóias.