

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROF-ARTES — MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

SÉRGIO NAGHETTINI

ENSINO DE ARTE E RURALIDADE: REFLEXÕES E
APONTAMENTOS INTERCULTURAIS

Uberlândia, MG
2018

SÉRGIO NAGHETTINI

ENSINO DE ARTE E RURALIDADE: REFLEXÕES E
APONTAMENTOS INTERCULTURAIS

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte, no Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), do Instituto de Artes, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Orientadora: Prof. Dra. Elsieni Coelho da Silva

Uberlândia, MG
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

N147e
2018 Naghettini, Sérgio, 1966-
 Ensino de arte e ruralidade: reflexões e apontamentos interculturais /
 Sérgio Naghettini. - 2018.
 130 f. : il.

Orientadora: Elsieni Coelho da Silva.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES).
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.1414>
Inclui bibliografia.

1. Arte - Teses. 2. Prática de ensino - Teses. 3. Interculturalidade -
Teses. 4. Escolas rurais - Teses. 5. Arte e educação. I. Silva, Elsieni
Coelho da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
graduação em Artes (PROFARTES). III. Título.

CDU: 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES



Prof-Artes

**ENSINO DE ARTE E RURALIDADE: reflexões e apontamentos
interculturais.**

Trabalho de conclusão defendido em 10 de Julho de 2018.

Profa. Dra. Elsiene Coelho da Silva – Orientador/Presidente

Profa. Dra. Rôberta Maira de Melo – UFU

Profa. Dra. Libérace Maria Ramos Ferreira - UFU

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por possibilitar as realizações dos meus planos, sonhos e momentos de luz e de Glória em minha vida.

Aos meus pais, que me ensinaram o valor da cultura e sempre rezaram para que eu conseguisse alcançar mais este sonho.

Aos meus familiares, que incentivaram e acreditaram em meu sucesso.

Aos professores da equipe do mestrado, pela paciência que tiveram, em especial à minha professora e orientadora, doutora Elsieni Coelho da Silva, e a todas as pessoas que colaboraram para a realização deste trabalho.

Aos meus discentes, que proporcionaram momentos intensos de ensinar e aprender juntos.

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspende o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

— BONDÍA

RESUMO

Esta dissertação de mestrado em Artes apresenta uma pesquisa desenvolvida na Universidade Federal de Uberlândia cujo objetivo central foi apreender e ressignificar reflexivamente o planejamento e o ensino de Arte para discentes do meio rural a fim de subsidiar o ensino e a aprendizagem em associação com a interculturalidade. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: *apreender* estratégias e propostas de ensino para fundamentar, abordar, conhecer e perceber a interação de culturas diferentes que permeiam o espaço escolar discente no meio rural de Uberlândia; *analisar* as dimensões teórico-metodológicas segundo a perspectiva da Abordagem Triangular na concepção e prática de ensino com enfoque na arte e cultura para alunos do campo; *ponderar* expectativas e dificuldades/conquistas e realidades da prática docente com enfoque na arte e cultura para discentes de área rural. A pesquisa partiu destes questionamentos: o professor de Arte aborda, conhece e reconhece a cultura dos alunos do nível fundamental da escola do meio rural e estabelece relações plurais de cultura? Como pode tornar suas aulas significativas para a formação da identidade cultural discente na proposição de buscar possibilidades criativas para trabalhar a cultura local e estética? Como pode a vir a discutir cultura local/rural? A perceber de forma reflexiva o ambiente em que vive e ter significâncias para os alunos? Que fatos e reflexões originários dessa prática contribuem para sua ressignificação? Construir respostas a tais indagações exigiu uma pesquisa desdobrada como estudo de caso com enfoque na prática docente do ensino da Arte. Como forma de apresentar resultados, foi adotada a metodologia da triangulação de procedimentos à luz da abordagem qualitativa, da pesquisa etnográfica e do método fenomenológico na observação típica de quem participa de sua própria prática. Autores como Dewey (1958), Bondía (2002), Barbosa (1998a) e Arroyo (2002) compuseram as bases teórico-conceituais da pesquisa. As diversidades culturais dos estudantes na sala de aula levaram a momentos reflexivos e a ações artísticas que envolvem trabalhos que integram arte e cultura mediante o uso da Abordagem Triangular para desenvolver no aluno a capacidade de representar, interpretar, imaginar, compreender a si e as relações interculturais. Essa proposta de prática educativa para a escola do meio rural procura relacionar o processo de educação com seu público-alvo (estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental), integrando as relações interculturais discentes nas aulas de Arte. O contato com culturas diferentes fez da prática docente de Arte na escola enfocada um momento de descoberta, de construção de conhecimentos e conceitos em prol de uma estética do cotidiano paralela à observação de culturas regionais; também contribuiu para o debate sobre novas concepções de prática de ensino da Arte numa proposta pedagógica que integra arte com cultura e ruralidade.

Palavras-chave: ensino de arte; interculturalidade; ruralidade; escola do meio rural.

ABSTRACT

This master's degree dissertation in Arts presents a research developed at Uberlândia Federal University. Its overall aim was to apprehend and reflect on art planning and teaching for rural areas students in order to support teaching and learning process in association with interculturality. Its specific aims included: *to grasp* strategies and educational proposals to substantiate, address, know and perceive the interaction of different cultures permeating the student's schooling space in the rural area of Uberlândia municipality; *to analyze* theoretical-methodological dimensions related to the so-called Triangular Approach for art teaching in the conception and practicing of a teaching focused on art and culture for rural pupils; *to think of* expectations, difficulties, achievements and realities concerning teaching practice with a focus on art and culture for rural students. The research starting point refers to the following questions: does art teacher discuss, know and recognize the culture do fundamental level students attending rural school and establish plural relations regarding culture? How can he/she make his/her own lessons meaningful for the formation of student cultural identity in the process of seeking creative possibilities to work on local culture and aesthetics? How can he/she come to discuss local/rural culture and perceive thoughtfully the setting in which they live and have significance for the students? What facts and thought originating from this practice help it to be meaningful and renews its meaning? Building answers to such inquiries required a research unfolded as a case study focusing on the teaching practice of art education. As a way of presenting results, the methodology of triangulating procedures was adopted in light of the qualitative approach, ethnographic research and the phenomenological method, as in a typical observation of those who research their own professional practice. Theoretical and conceptual bases of the research were drawn from authors such as Dewey (1958), Bondía (2002), Barbosa (1998a) and Arroyo (2002). The cultural diversity of the students in classroom led to thoughtful moments and artistic actions involving works that integrate art and culture relaying on Triangular Approach to help students develop the ability to represent, interpret, imagine and understand themselves and the intercultural relations. This perspective of educational practice for rural school seeks to relate the education process with its audience (students from 6th to 9th year of elementary school), integrating intercultural relations and pupils in Art classes. Finally, the contact with different cultures made art teaching practice in the school focused in the research a moment of discovery, of building knowledge and concepts for an aesthetic of the daily life in parallel to the observation of regional cultures; in addition, it helped the debate on new conceptions of art teaching practice in a pedagogy that integrates art with culture and ruralness.

Keywords: art teaching; interculturality; ruralness; rural school.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Trabalho para cumprir a proposta de desenhar o nome; discente V. F. S., 7º ano	64
FIGURA 2	Desenho sobre identidade cultural; discente L. G. S., 8º ano	65
FIGURA 3	Desenho autorretrato; discente A. S. M., 6º ano	66
FIGURA 4	Confeccionar a máscara de carnaval; discente B. S. N., 6º ano	68
FIGURA 5	Pintura do artista Enio Crusius com tema da cavalgada	70
FIGURA 6	Desenho com base na leitura de imagem do Enio Crusis; discente A. R. F., 7º ano	71
FIGURA 7	<i>Roça</i> , s. d., Rui de Paula	72
FIGURA 8	<i>Festa do congado</i> , de Rui de Paula	73
FIGURA 9	Desenho de discente; B. R. S., 6º ano	74
FIGURA 10	Fitas e barbantes coloridos trazidas por discente para sala de aula	75
FIGURA 11	Desenhos com colagens de linhas e fitas; discente A. F. S., 7º ano	76
FIGURA 12	Cavalcada em Tapuirma, julho de 2017	77
FIGURA 13	Trabalho de discente; S. T. J., 7º ano	77
FIGURA 14	Assemblagem; discente R. M. S., 7º ano	79
FIGURA 15	Desenho do estandarte feito por discente; E. R. S., 8º ano	81
FIGURA 16	Desenho do estandarte, grupo A, 7º ano	82
FIGURA 17	Pintura de um estandarte	83
FIGURA 18	Pintura dos estandartes pelos alunos	84
FIGURA 19	Estandarte finalizado, grupo B, 7º ano	85
FIGURA 20	Desenho de discente; L. G. S., 8º ano	86
FIGURA 21	Composição plástica assemblagem “Ângulo do estandarte” — composição da turma do 7º ano	87
FIGURA 22	Exposição dos trabalhos na escola	88
FIGURA 23	Capela São José, fazenda Floresta do Lobo, BR-050, km 52, município de Uberlândia	92
FIGURA 24	Desenho de personagem folclórico; discente R. S. R., 6º ano	93
FIGURA 25	Desenho de personagem folclórico da região; discente N. A. S., 7º ano	93
FIGURA 26	Recorte do desenho folclórico; discente R. S. R., 6º ano	94
FIGURA 27	Desenho inicial a ser digitalizado em computador; discente A. S. M., 6º ano	95
FIGURA 28	Desarticulação de desenho usando o <i>software</i> Paint; discente A. S. M., 6º ano	96
FIGURA 29	Desarticulação de desenho usando o <i>software</i> Paint; discente A. S. M., 6º ano	96
FIGURA 30	Desenho de personagem folclórico; discente R. S. R., 6ª ano	98
FIGURA 31	Recorte do detalhe; discente R. S. R., 6º ano	99
FIGURA 32	Detalhe do desenho; discente R. S. R., 6º ano	99

FIGURA 33	Panfletos da mostra 14ª Visualidade de Arte distribuídos nas escolas, 2017	100
FIGURA 34	Montagem da mostra do painel central pelos discentes	101
FIGURA 35	Entrada da 14ª mostra Visualidade dos Trabalhos dos discentes na escola	101
FIGURA 36	Cartaz de divulgação do 10º Circuito Visualidades	103
FIGURA 37	Preparação do espaço para montagem dos trabalhos no SESC	104
FIGURA 38	Exposições dos trabalhos artísticos dos discentes no SESC	104

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	RURALIDADE E ENSINO DE ARTE	21
1.1	Noções do conceito de ruralidade	20
1.2	Escolas rurais e inclusão do ensino de Arte em Uberlândia	26
1.3	Pesquisas e relatos sobre o ensino de Arte em escolas rurais	32
1.4	Cultura e currículo: apontamentos do ensino de Arte nas escolas rurais de Uberlândia	35
2	PERCURSOS METOLÓGICOS DA PESQUISA	49
2.1	Delineamentos metodológicos	49
2.2	Lócus e informantes da pesquisa	54
2.3	Instrumentos de coleta de dados	56
3	A PRÁTICA DOCENTE PLANEJADA NO ENSINO DE ARTE	58
3.1	Planejamento de conteúdos, referenciais artísticos, metodologias e recursos didáticos	58
3.2	Práticas de ensino de Arte visual	59
3.3	Reflexões no cotidiano escolar	107
3.4	Ensino de Arte: expectativas e dificuldades, conquistas e realidades	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	115
	ANEXO	123

INTRODUÇÃO

Não é no silêncio e no isolamento que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, no trabalho e na ação-reflexão.

— PAULO FREIRE

Esta dissertação de mestrado apresenta um estudo de caso desenvolvido numa pesquisa de mestrado profissional sobre a prática docente no ensino de Arte¹ como construção reflexiva e teórica relativa à proposição do fazer artístico vinculado à cultura local. A intenção foi abordar a cultura local de modo a sensibilizar o olhar discente para situações diferenciadas das culturas locais em transformação e transição que ocorrem entre o rural e o urbano.

Escolher um problema de pesquisa e defini-lo num projeto não foi tarefa fácil ante o percurso contextual metodológico transcorrido. A trajetória de estudos e análises propiciou desenvolver o projeto, delineando uma forma de interação pessoal com o todo: meu percurso profissional de professor de Arte e pesquisador, a história das práticas e reflexões de arte, rabiscos, linhas, curvas, formas e cores por meio das leituras e análises de escritores e, por consequência, partes da minha vida pessoal que ajudam a explicar como cheguei a este estudo.

Com efeito, considero necessário rememorar aqui minha forma de brincar, que era diferente, pois remonta à maneira como meus dois irmãos brincavam. O que eu gostava mesmo era de recolher e juntar latas, garrafas, pedras, tampinhas e qualquer outro material que encontrasse e fosse colecionável. A ideia era fazer todos os tipos de brinquedos e brincadeiras, seguidamente esboçadas em traços, rabiscos, curvas, formas e cores na escola. É uma vivência pessoal que interferiu na minha vida profissional de professor de Arte.

A memória de meu envolvimento com rabiscos e cores remonta ao meu ato de desenhar, quando criança, nos cadernos escolares, nas linhas e formas das roupas costuradas e confeccionadas pela minha mãe costureira, nas formas, luzes e cores das fotografias de meu pai fotógrafo. Remonta à minha avó paterna: autora de lindos poemas e contadora de histórias fabulosas, que eu ouvia atentamente e que estimulavam imagens fantasiosas e coloridas em minha mente. Como distração, ela gostava de ensinar o desenho aos meus irmãos e a mim. Da

¹ Neste trabalho de pesquisa, a palavra arte é grafada com inicial maiúscula quando designa um componente curricular.

minha avó materna, recebi forte contribuição da cultural rural — de festas como a folia de reis, festas juninas, comemoração do nascimento de Jesus Cristo e dos dias de santos padroeiros, as quais ocorriam na fazenda.

No período escolar, gostava de participar de eventos culturais. Sentia-me parte do público. Identificava-me com aulas de Educação Artística — em que eu realizava os desenhos, as dobraduras e outras formas de expressões artísticas — e de Geografia — nas quais eu fazia desenhos e cópias de mapas. Entre 1981 e 1983, antigo segundo grau — hoje ensino médio —, tive influências tecnicistas em minha formação escolar; ou seja, preparação para o mercado de trabalho. A ênfase era em aulas de laboratório de Química, Física e Biologia e em aulas de Educação Artística, práticas e técnicas — vide as cópias de desenhos, dos quais muitos eram geométricos. De tal modo, em minha formação escolar final, fui diplomado como Técnico de Análise em Laboratório de Química.

Essa rememoração que recorta minha história se refere à parte que mais me motivou a ser um profissional da educação — afinal, havia o incentivo de meus familiares (embora alguns fossem contra porque achavam que a licenciatura não era compensadora financeiramente para uma vida profissional plena). Ainda assim, fiquei instigado a cursar Educação Artística – Artes Plásticas na Universidade Federal de Uberlândia; e, não por acaso, fiz parte da primeira turma de licenciatura plena, aprovada no vestibular de 1984.

Logo após a graduação, concluída em julho de 1988, iniciei minha caminhada profissional como professor de Arte da rede municipal de educação de Uberlândia, MG. Em minha experiência docente, ou seja, na prática pedagógica experimentada, deparei-me com moldes pedagógicos tradicionais, ainda persistentes nas escolas: carteiras enfileiradas; lousa; avaliação contínua e obrigatória com provas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; ênfase em datas comemorativas; supervisão rígida; planejamento moldado no ensino de Arte como função decorativa² em uma instituição escolar. Percebi que mudar e transformar proposições como essas através da prática educacional é tarefa árdua para o professor de Arte; também percebi que essas experiências contribuíram para o sucesso do meu percurso e ecoam em minha jornada da vida. Como diz Dewey (2010, p. 89), a experiência aparece

[...] com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. [...] Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências.

² Função decorativa visa enfeitar, embelezar.

Penso que os modelos educacionais tradicionais vinculam ensinamentos ultrapassados³ para os discentes. Percebo que não possibilitam uma aprendizagem significativa, que revele tudo o que ocorre dentro e em torno das escolas. Fica uma defasagem de conteúdos que se relacionem com experiências a ser vivenciadas e apreendidas pelos estudantes. Resta uma lacuna que tende a dificultar mudanças nas práticas docentes diárias.

Segundo Dewey (1958, p. 18), experiência significa integração e interação, enquanto ideias e fatos não existem fora da experiência. Mas esta, para ter função educacional, tem de “[...] conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações [...]”; e satisfazer essa condição supõe um educador que considere o “[...] processo contínuo de reconstrução da experiência”.

Dewey via a educação como fenômeno social pelo qual as conquistas da civilização são deixadas de uma geração a outra e a escola como “[...] instituição pela qual a sociedade transmite a experiência adulta à criança” (p. 39) — transmissão como uma forma de conhecimento. Tal experiência não seria adquirida exclusivamente pela atividade espontânea do aluno; também através da orientação e do estímulo proporcionada pelo professor, desde que fossem contínuos no processo de ensino e aprendizagem.

Dewey via a noção de experiência como fase da natureza em que ocorre a interação entre o ser e o ambiente, modificados constantemente. Pensava na educação como processo para reconstruirmos e reorganizarmos nossa experiência a fim de percebermos, com mais agudeza, o sentido e, assim, habilitarmo-nos a conduzir o curso de experiências futuras com consciência, segurança e convicção. Logo, educação não seria um processo de preparo para a vida; seria uma reconstrução e reorganização contínua da experiência com o intuito de torná-la educativa, ou seja, de buscar aumentar a qualidade das interações no ambiente e fazê-las servirem de base para interações ainda mais amplas no futuro. Numa palavra, para proporcionar novas experiências.

As experiências profissionais adquiridas são realizadas por meio de experimentos no decorrer das vivências. Com efeito, vivenciei a sala de aula em uma época quando a disciplina Educação Artística era precariamente oferecida por docentes da rede municipal — anos 1990-2. Havia um profissional contratado e três efetivos atuando em todas as escolas municipais de quinta e oitava séries, localizadas no campo e na cidade, para fazer cumprir Lei de Diretrizes e Bases (lei 5.692/71), que prescreveu tal disciplina no currículo escolar.

³ Ensinamentos ultrapassados são aqueles teóricos e práticos do professor que se preocupa não com o aluno, mas com o conteúdo repassado. A adjetivo ultrapassado indica algo obsoleto, fora de uso, antiquado, arcaico.

Não por acaso, em 1990 fiz parte do primeiro encontro de professores de Arte da rede municipal de Uberlândia. O objetivo era ampliar o espaço da disciplina Educação Artística no currículo municipal para suprir as necessidades de todo o alunado em suas fases distintas de desenvolvimento, fosse do meio rural ou urbano, e com ênfase na troca de experiências com profissionais da área. Esses encontros me proporcionaram muita ajuda e direcionaram meu trabalho para uma metodologia que fugisse um pouco de práticas tradicionais — uso de desenhos geométricos e mimeografados; uma metodologia de ensino⁴ própria usando e adequando métodos no processo de ensino e aprendizagem com planejamento estruturado e diversidade de conteúdos conforme a realidade escolar.

Por meio de leituras, conheci a Abordagem Triangular⁵ para o ensino de Arte, de Ana Mae Barbosa, que propunha um entrecruzamento de ações: fazer arte, ler arte e pensar. Em 1993, no encontro de professores de Arte, pude não só participar de uma palestra de Ana Mae, mas também conhecê-la pessoalmente e deliciar-me com uma das precursoras do movimento de Arte-Educação no Brasil. Movimento que presenciei e que denunciava os “equívocos” cometidos por órgãos oficiais ao tratar do ensino de Arte sem considerar sua base — a formação docente. Como ela escreveu em 1991,

A arte tem sido matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC–USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal n.º 5692 de Diretrizes e Bases da Educação (BARBOSA, 1991, p. 9).

Na referida palestra, Ana Mae pretendeu mostrar os trabalhos feitos por crianças interpretando obras de arte cujo público era “[...] para professores de arte universitários, estudantes de cursos de educação artística na universidade e 8% de professores de arte de escolas secundárias” (BARBOSA, 2007, p. 23). Após palestrar em outras cidades, “[...] somente o grupo de Uberlândia aceitou os argumentos” (BARBOSA, 2007, p. 23). Argumentos estes em favor do uso de imagens nas aulas de Arte e à ideia de permitir que as crianças desenhassem com base em obras de arte que haviam observado. Depois disso a proposta foi acolhida no Brasil inteiro pelos professores de Arte.

⁴ Metodologia de ensino é a aplicação de métodos no processo de ensino e aprendizagem. Os principais métodos usados no Brasil hoje são o tradicional (ou conteudista), o construtivismo (de Piaget), o sociointeracionismo (de Vygotsky) e o montessoriano (de Maria Montessori).

⁵ Embora tenha sido anunciada como Metodologia Triangular na obra *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos* (BARBOSA, 1991), ao longo de sua história vem sendo revisitada pela autora em diálogos com os professores brasileiros.

Nesse contexto, a metodologia triangular de apreciação artística supunha remover proposições antigas daqueles docentes que enfatizavam e defendiam a livre expressividade das atividades artísticas nas aulas; isto é, um fazer pretensamente livre no qual mostrar obras de arte para o aluno era quase absorver os estudos e conceitos artísticos. A proposta não é uma receita de “como fazer” e “como dar aula”. O ler, o contextualizar e o fazer artístico são pensados como ações marcadas por uma relação de inter-reciprocidade que leva à (re)criação de inteligibilidades visuais com base em visualidades. O ensino e a aprendizagem teriam como compromisso a leitura da imagem, aquela constituída como obra de arte e aquela constituída como cultura visual a ser apreendida na sala de aula numa contextualização dada pelo professor.

Na busca constante pelo conhecimento, a continuidade nos estudos de artes permaneceu, com a profissão, nos encontros⁶ dos professores de Arte que frequentam o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais⁷ (CEMEPE), seminários, palestras e outros, provocando novas inquietações pessoais com o objetivo de um ensino da Arte sempre voltado a excelência.

Tais inquietações se traduziram em indagações: como proporcionar aos discentes melhores desenvolvimento da criatividade? Como os estudantes do meio rural poderiam ter uma maior interatividade com outras culturas e valorizar as que eles têm? E essas indagações evoluíram para o problema da pesquisa, que se delineia nestes questionamentos: como o professor de Arte aborda e (re)conhece a cultura dos alunos do ensino fundamental da escola rural e estabelece relações plurais de cultura? Como pode tornar suas aulas significativas para a formação da identidade cultural discente na proposição de buscar possibilidades criativas para trabalhar a cultura local e estética? Como pode vir a discutir cultura local/rural? A perceber de forma reflexiva o ambiente em que vive e ter significâncias para os alunos? Que fatos e reflexões originários dessa prática contribuem para sua ressignificação? A possibilidade de tentar responder e refletir sobre essas questões exigiu certas leituras de

⁶ Encontro de Arte no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE), hoje se fala em formação continuada dos professores de artes.

⁷ O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) é um órgão da Secretaria Municipal de Educação criado pela lei complementar 151, de 2 de setembro de 1996. Desde o decreto 5.338, de 15 de janeiro de 1992, quando a denominação ainda era Centro de Capacitação e seu status institucional era de unidade da Secretaria Municipal de Educação, a concepção de centro de estudos já estava lançada. O CEMEPE objetiva promover a capacitação e o aperfeiçoamento profissional para servidores da rede educacional municipal de Uberlândia. Busca fomentar a formação continuada em habilidades e temas diversos nas categorias da extensão e do aperfeiçoamento (UFU, 2017).

pesquisas que se materializaram em artigos,⁸ assim como exigiu contato com grupos de estudos⁹ que me instigaram a pensar que os dias atuais precisam de discussão sobre questões relativas à cultura e à educação.

Tendo como base a minha experiência como efetivo na docência de Arte no ensino fundamental na rede municipal de educação há mais de 28 anos — em escolas do meio rural e do meio urbano do município de Uberlândia —, observei que o professor, ao trabalhar com os referenciais culturais, pode explorar a cultura local, a diversidade e a cultura erudita. Essa experiência docente de anos me faz acreditar que esse assunto é importante porque possibilita despertar, no discente, não só sua criatividade, mas também sua curiosidade e o senso crítico em relação à diversidade global da cultura no meio social e local no qual está inserido.

O contato com culturas diferentes na área rural de Uberlândia por longos anos de vivências proporcionou-me, profissionalmente, novos olhares sobre as práticas de ensino para que as ações artísticas se tornassem um momento para novos desafios de valorização da identidade cultural discente. Inteirando-me dessa identidade cultural e interligando-a com a arte local, descobri modos de se relacionar por meio da cultura local, possibilitando a descrição do conhecimento da identidade em paralelo com culturas distintas — afinal, as culturas locais se diversificam no espaço e tempo.

Ao dizer “nossas experiências”, refiro-me às minhas experiências e às dos estudantes. Eles não podem ser desconsiderados nos processos das instituições educacionais. Formam uma das partes que permitem instaurar o processo de ensino e aprendizagem. Relacionam-se com outras fontes de aprendizagem informal, como a família e a comunidade, sempre localizadas no espaço-tempo, que “[...] é baseado nas relações sociais da produção e reprodução de territórios simbólicos e físicos e das identidades e identificações comunitárias onde o conhecimento local, a tradição e as culturas locais são preponderantes” (MENDES, 2003, p. 207). Portanto, a escola é um espaço das relações sociais que pode oportunizar e trazer essas informações e contextualizá-las com as demais áreas do conhecimento, além do reconhecimento das culturas locais, ampliando as discussões com os alunos.

⁸ Artigo publicado no livro: NAGHETTINI, S.; SAMPAIO, Adrianly de Ávila; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. O ensino da geografia pelas imagens nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão; SAMPAIO, Adrianly de Ávila Melo (Org.). **Geografia e anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2012; artigo publicado no livro: NAGHETTINI, S. Zona urbana e zona rural: como trabalhar esses conteúdos nos anos iniciais? SAMPAIO, A. Á. M.; SAMPAIO, A. C. F. (Org.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**: reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba: Vitoria, 2011.

⁹ Membro do Laboratório de Geografia e Educação Popular. Integrantes: Sergio Naghettini, Adrianly de Ávila Melo Sampaio (coordenadora), Luiz Gonzaga Falcão Vasconcellos (integrante); financiador: Universidade Federal de Uberlândia, cooperação. Número de produções C, T & A: 1.

Por ser oriundo do meio rural e vivenciar e saber das necessidades de formação de quem aí mora, por meio de uma educação imprescindível, acredito que é direito o acesso amplo à educação; mas a uma educação que valorize vivências locais e culturais, que respeite valores específicos da população do campo, pois são grupos sociais com características próprias e peculiares a cada região. Dadas as minhas inquietações sobre práticas de ensino de Arte e relacionando arte e cultura, propus a pesquisa de Mestrado Profissional em Artes descrita nesta dissertação. Ela se desdobra em prol de ações e discussões sobre ensino das Artes para construir e estabelecer relações com a cultura regional e com ênfase na cultura local, com diálogos sobre a construção da identidade dos discentes e práticas escolares interculturais. A interculturalidade¹⁰ está focalizada nas relações da cultura rural e urbana, superpondo-se mutuamente, numa relação de entrelaçamento e interações em rede.

O aprofundamento das leituras propostas durante as disciplinas cursadas no mestrado profissional me levou ao delineamento do anteprojeto de pesquisa em um projeto a ser desenvolvido com este objetivo geral:

- apreender e ressignificar reflexivamente o planejamento e o ensino de Arte para estudantes do meio rural a fim de subsidiar um processo de ensino e aprendizagem cujo eixo central se assente na interculturalidade.

Alcançar tal objetivo exigiu desdobrá-los em objetivos específicos, que são:

- apreender, via estudo de caso, as estratégias e propostas de ensino do professor para fundamentar, abordar, conhecer e perceber a interação das culturas diferentes que permeiam o espaço escolar dos discentes do meio rural de Uberlândia;
- analisar as dimensões teórico-metodológicas nessa perspectiva da Abordagem Triangular¹¹ na concepção e prática de ensino com enfoque na arte e cultura para alunos do meio rural em um estudo de caso;

¹⁰ Interculturalidade significa interações de cultura. Fleuri (2005, p. 231)) aponta “[...] o que nós estamos aqui chamando de intercultura refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade. É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática de culturas”.

¹¹ De início denominada Metodologia Triangular, passou a ser chamada Proposta Triangular; agora Ana Mae Barbosa se refere a ela como Abordagem Triangular. Barbosa é hoje a principal referência do ensino da arte no Brasil. “A ‘Proposta Triangular’ não foi adaptada do DBAE, mas sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade brasileira. A ‘Proposta Triangular’ e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas. [...] a Proposta Triangular se opõe ao DBAE, porque este disciplinariza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e História da Arte, revelando,

- ponderar expectativas e dificuldades/conquistas e realidades na prática docente com enfoque na arte e cultura para discentes da área rural em um estudo de caso.

A relevância da pesquisa se dá pela teorização da prática de ensino de Arte na tentativa de promover reflexões e estendê-las às situações do ensino na construção de conhecimentos mediante diálogos com os autores que se ocupam do tema em questão. Na pesquisa em si, a valorização da prática de ensino ocorre na observação minuciosa do fazer artístico e narrativo dos diálogos dos discentes, organizando e dando sentido aos dados coletados. A análise interpretativa dos dados coletados durante a pesquisa segue a organização dos padrões significativos, trabalhando seus valores culturais estéticos, as escolhas artísticas, os padrões visuais, as oportunidades de criação e as apreciações visuais significativas dos elementos culturais para comunicar os resultados e as constatações da pesquisa.

Procuro entender o papel da cultura local e suas relações no desenvolvimento das ações em sala de aula pelo prisma da prática de ensino. O processo investigativo da própria prática de ensino na perspectiva etnográfica envolve relação dinâmica de reflexão sobre si e com outro no processo de apreender a sua cultura, seus significados na concepção e no desenvolvimento de práticas de ensino de Arte.

Observa-se que o ensino de Arte, desde a década de 1970, constitui uma questão “socialmente problematizadora” (AZEVEDO, 1997, p. 19) e uma temática debatida pela literatura educacional após a Lei de Diretrizes e Bases (lei 5.692/71). Isso porque esta anulou a obrigatoriedade curricular da disciplina Educação Artística sob ângulos e critérios diversos e com discussão e reflexão ampla sobre o campo denominado ensino da Arte. Neste, torna-se essencial o papel do professor como mediador da integração da arte com os discentes como estímulo da aprendizagem por meio das ações artísticas. Os problemas a ser enfrentados no campo da educação, especificamente no ensino da Arte, exigem soluções que precisam ser subsidiadas por um corpo de conhecimentos significativamente mais amplos e mais sólidos.

Com efeito, a responsabilidade de ser pesquisador e docente atuante no cotidiano escolar no relato da pesquisa se respalda na experiência e no compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis. Só assim se pode contribuir para o desenvolvimento do instrumental teórico no campo da educação e favorecer tomadas de decisões mais eficazes na aplicação de conteúdos e objetivos específicos do ensino de Arte, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações na área.

inclusive, um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas” (BARBOSA, 1998a, p. 37).

Nas últimas décadas do século XX e no início deste século, transformações aconteceram no ensino escolar do nível fundamental, em especial no de artes com, a introdução e valorização da disciplina Arte nos anos iniciais do fundamental e sua obrigatoriedade no currículo. Discursos sobre tendências pedagógicas e as finalidades do ensino da Arte nesse nível escolar passaram por revisão e reestruturação teórica. Essas mudanças provêm de questões mais amplas, inclusive do reconhecimento da cultura local à luz da interculturalidade.

Contudo, pouco se sabe ainda sobre como as mudanças repercutem no ensino. Não por acaso, isso me instigou a desenvolver a pesquisa, pela qual pretendi contribuir para a construção do conhecimento sustentado na experiência pedagógica do fazer escolar diário, no fruir e fazer arte segundo a interculturalidade no cotidiano escolar. Como todo experimento tem caráter de incerteza, não há como presumir com segurança os resultados da pesquisa.

Esses tipos de experiências influenciaram minha maneira de buscar sempre. Favoreceu a construção de conhecimentos de aprendizagem na escola. Deu enfoque diferenciado à prática pedagógica quanto a refletir, repensar, reestruturar e ressignificar ações artísticas e experiências. Trata-se de uma porta de entrada que me permite explorar as circulações entre a arte e a cultura através da prática de ensino. Muitas coisas acontecem nessa prática, nas experiências de relações culturais com os outros numa respectiva aprendizagem; mas poucas se tornam experiências. Conforme Bondía (2002, p. 186),

A experiência não é outra coisa se não é nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece. Então, o desejo de realidade está ligado à experiência, no sentido de que o real só acontece se experimentado: o real é o que nos passa, nos acontece na experiência. Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho aos quais me referi. O desejo de realidade não é muito diferente do desejo da experiência. Mas de uma experiência que não esteja ditada pelas regras do saber objetivante ou crítico, ou pelas da intencionalidade técnica ou prática.

Assim, faz-se necessário que o professor, ao planejar suas aulas de Arte, tenha como proposta envolver os discentes em experiências que tenham valor para o alunado, que o toquem significativamente, de modo a (trans)formá-lo.

[...] 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 (BRASIL, 1997b, p. 19).

O tema da pesquisa envolve a noção de ruralidade em associação com a arte e a cultura — as relações interculturais. Assim, as metodologias adotadas para o desenvolvimento da investigação convergiram para a abordagem qualitativa. Isso porque compreender e aprofundar os fenômenos em estudo segundo as práticas de ensino de Arte demandou relacioná-las com a cultura dos discentes e interpretá-las segundo a perspectiva deles e a minha como professor que desenvolve a pesquisa. Conforme afirma Silva (2013, p. 50),

Como profissional da educação, o professor precisa ter uma formação definida de tal modo pela pesquisa, que a incorpore em seu modo de ser e educar. E, ao incluí-la como princípio científico e educativo, não tem de ser o profissional pesquisador, mas o que educa através dela. Para o pesquisador e professor, ela tem de ser, antes de tudo, a capacidade de elaboração própria, de criatividade científica — numa palavra, a prática de quem nunca desiste de questionar a realidade, dialogar com ela e interpretá-la. Elaborar o conhecimento requer dos sujeitos potencialidades e processos criativos para dar forma a algo novo e defender ideias originais fundamentadas em pesquisa.

A recorrência ao método fenomenológico na pesquisa intencionou compreender e interpretar a experiência vivida na sala de aula por mim como pesquisador, direcionando a investigação para compreender o fenômeno que ocorre na prática de ensino de Arte e a metodologia de ensino de acordo com o plano de aula. Nesse caso, “[...] a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como valores, que caracterizam o mundo vivido pelos sujeitos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

Como a pesquisa aqui apresentada se baseia em minhas experiências docentes mediadas por momentos vivenciados como produção visual dos discentes nas relações interculturais efetivamente vividas na escola, à análise implicou naturalmente a abordagem qualitativa, a pesquisa etnográfica e o método fenomenológico, para resultar em uma investigação típica de uma observação como participante da pesquisa. Essa abordagem e metodologia se fizeram necessárias para a autoavaliação constante, visando buscar soluções para os impasses identificados durante a investigação. Isso porque é preciso considerar as evidências da observação e da descrição: elementos cruciais da atividade etnográfica.

Visto que todo o indivíduo tem direito à educação de qualidade, então que se observe plenamente a identidade cultural dos estudantes dentro dos limites impostos pelo respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. Nesse sentido, foi importante considerar como informantes (ou participantes) da pesquisa alunos do sexto ano ao nono ano do ensino fundamental de uma escola do meio rural pública. Foi importante para que a pesquisa pudesse

se materializar em um trabalho cuja análise se desdobra não só na perspectiva crítica, mas também em desafio a ser superado.

A pesquisa e seus resultados se apresentam nos três capítulos desta dissertação, como se segue. O capítulo 1 expõe o referencial teórico, sobretudo a noção de ruralidade. Esse conceito é contextualizado para que se possa entender o espaço e seu entorno tendo em vista uma descrição do ensino de Arte nas escolas do meio rural de Uberlândia. Para tanto, a reflexão remonta à educação em área rural a partir da década de 50. O capítulo 2 apresenta uma explanação da pesquisa: escolhas metodológicas, informantes e contexto do trabalho. O capítulo 3 expõe a análise dos dados coletados, o planejamento e a prática do ensino de Arte. Apresenta as etapas da prática — sua realização —, a construção do estudo e as reflexões referentes à temática. As considerações finais fazem uma síntese reflexiva do conjunto que não pretende ser fechada; antes, sua intenção é apontar reflexões e concepções da prática de ensino de Arte nas escolas de área rural no município de Uberlândia.

Os conceitos trazidos neste trabalho são simples; às vezes são complexos. Os aspectos que os estruturam formam uma rede de caminhos que se entrelaçam entre si como rede de comunicação que envolve pesquisa e pesquisador. Essa complexidade que supõe esses dois elementos foi enfatizada por Veríssimo (1996, p. 148–9):

O que é a pesquisa senão o percurso de investigação movido por dúvidas e perplexidades que nos impulsionam as buscas instigantes rumo a uma finalização que é, ao mesmo tempo, o início de novas aberturas, do afloramento de outras perplexidades. É neste sentido que o conhecimento é um processo necessariamente incompleto. Porque vivemos, conhecemos e nos tornamos subjetividades que são sínteses em constante movimento de fazeres e elaborações infinitamente inconclusas. [...] É a noção o do processo de conhecimento que envolve um sujeito que se reconhece no diálogo com o seu objeto e se encontra com os resultados de seu trabalho, como síntese de múltiplas elaborações e de seus respectivos sujeitos.

Com efeito, eis a condição que parece se colocar à pesquisa e ao pesquisador em tempos de transição paradigmática, quando é comum o exercício da dúvida e da perturbação. A tarefa, entretanto, não é fácil. Reconheço que este trabalho é um conjunto de formulações de ideias, reflexões e propostas que podem ser utilizadas e estudadas por todos; ou seja, são associáveis a outras pesquisas, a outros pesquisadores, dadas a complexidade e a continuidade que o tema suscita. Numa palavra, espera-se que contribua para enriquecer as discussões em prol de novas concepções práticas de ensino da Arte numa proposta pedagógica de integração da arte com a cultura e a ruralidade.

1 RURALIDADE E ENSINO DE ARTE

Neste capítulo, apresento a abordagem teórica da pesquisa e exploro o conceito de ruralidade numa relação com educação do campo e que se processa na escola, na comunidade e no entorno desse espaço. Na análise desse espaço, o enfoque é na noção de territorialidade, que oferece sustentação à discussão sobre o desenvolvimento do meio rural. Para contextualizar a fundamentação, trago um histórico das escolas rurais a partir da metade do século XX com as perspectivas do ensino de Arte, cultura e currículo, sobretudo em escolas do município de Uberlândia, MG.

1.1 Noções do conceito de ruralidade

O conceito de ruralidade tem de ser entendido como significado de “delinear o rural”: lugar a ser pesquisado. Por isso, faz-se necessária uma análise aprimorada de tal lugar e de como desafia a análise do mundo contemporâneo, por causa da rapidez e da intensidade das mudanças socioespaciais na sociedade. Rapidez essa que advém dos avanços tecnológicos, da necessidade do uso de recursos metodológicos e técnicos que presumam os modos de apropriação do lugar. A ideia de rural envolve os contextos espacial, agrário, ambiental, populacional, cultural e educacional, dentre outras dimensões que o compõem. Cada elemento comporta análises que ultrapassariam o escopo da pesquisa aqui descrita — os limites da discussão e os enfoques; mas se faz presentes em um entendimento eventual mais aprofundado do que se entende por rural.

Quando se fala em rural, a tendência é associar só com o dado agrário. Mas rural — em especial a ideia de meio — é um termo mais amplo que envolve todo espaço não constituído por cidades.¹² Há interações com práticas agrárias ou não. Com efeito, práticas econômicas e sociais eminentemente relacionadas com o setor primário — agrícolas, pecuárias ou extrativistas — realizam-se no meio agrário. Daí que reconhecer esse mundo como repositório de um modo de ser é reconhecer que

[...] as populações rurais, mais do que instrumentos da produção agrícola, são autoras e consumidoras de um modo de vida que é também um poderoso referencial de compreensão das irracionalidades e contradições que há fora do mundo real (MARTINS, 2000, p. 10).

¹² Cidade é uma área densamente povoada onde se agrupam áreas residenciais, comerciais, industriais, de lazer etc.

Nesse contexto, as relações sociais de produção e trabalho, a infraestrutura, a organização política, a educação, o mercado e a cultura são constituintes das dimensões territoriais. Ao mesmo tempo, interagem mutuamente e se completam; ou seja, atuam combinadas. Não há correlações de separações no entender do espaço rural. Dessa forma, a educação não existe fora do território, assim como não existem a cultura, a economia, a política etc.

A diversidade espacial, ambiental, populacional e cultural são variáveis constantes nas quais, segundo Santos (1993; 1999), ela ganha forma e função no espaço-tempo, nascendo daí os territórios. No território, o espaço rural é compreendido no tempo porque este lhe dá sentido de espaço e lugar. “Por tempo, vamos entender grosseiramente o transcurso, a sucessão dos eventos e sua trama. Por espaço, vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos” (SANTOS, 1993, p. 19). Isso significa que a cada momento mudam o tempo, o espaço e o mundo; daí ser preciso ficar atento às modificações. “De tal modo, nossa grande tarefa é a de apreender e definir o Presente, segundo essa ótica” (SANTOS, 1993, p. 19).

Entender o desenvolvimento de um território supõe levar em conta a totalidade da realidade. Esta significa contemplar o particular, entre a realidade local, que no caso é o rural; sem esquecer a existência de um espaço próximo aos centros urbanos, onde gradativamente mesclam-se espaços urbanos e rurais: o denominado espaço periurbano;¹³ aí convivem com o mundo globalizado. Conhecer o espaço rural globalizado interessa aqui como forma de saber das influências das abordagens e relações advindas do urbano e do rural, numa relação dicotômica no tempo e espaço.

Quando estou falando do mundo rural, refiro-me a um universo socialmente integrado ao conjunto de sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais [...] considero que este mundo rural mantém particularidades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que recortam com uma realidade própria, da qual fazem parte, inclusive, as próprias formas de inserção na sociedade que engloba (WANDERLEY, 2001, p. 32).

Para delinear o perfil e a proveniência do espaço ou meio rural, aponto a autora Marques (2003), que atribui relevância à terra e aos elementos naturais como característicos desse espaço e com relação à identidade local, ou seja, à maior territorialidade dos atores rurais em relação aos atores urbanos. Em suas palavras,

¹³ Periurbano designa extensão cada vez mais marcada de aglomerações urbanas nem tanto sob a forma de uma “mancha de óleo” contínua, mas sobretudo como “pele de leopardo”, na qual os organismos do tipo urbano se disseminam em um meio rural mais ou menos preservado (STEINBERG, 2003, p. 76).

O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o “espaço natural” aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e na recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa (p. 109).

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a definição de rural deriva do urbano. Assim, o que estiver fora da sede ou espaço urbano é rural. Por sua vez, quem define o perímetro urbano é o município, por meio da Câmara de Vereadores, atendendo, portanto, aos critérios políticos e econômicos do local. Em um país com territórios vastos como é o Brasil, a desigualdade e os interesses conflitantes permeiam a sociedade. Não surpreende que os conflitos apareçam no conceito de rural e de urbano, debatido no meio acadêmico. A partir dos anos 90, as questões foram recolocadas e reavaliadas intensamente no debate acadêmico, nas instituições estatais, nos organismos de pesquisa e nas organizações não governamentais. A obsessão pela discussão de critérios definidos do delineamento dos espaços urbano e rural advém da ocupação territorial intensa nesses meios nos últimos anos; ocupações desordenadas de terras devolutas por pessoas e empresas para exploração territorial do meio ambiente com extrativismo, plantações agrícolas, pecuárias e — é claro — a corrida pelo registro das terras.

No dizer de Biazzo (2008, p. 145), “o rural” e “o urbano” são

Nada mais do que construções simbólicas, manifestações ou criações culturais concebidas, sim, a partir de hábitos, costumes. Ao contrário do campo e da cidade, ou melhor, de espaços campestres e citadinos, urbano e rural não podem ser mensurados ou delimitados, sequer analisados, porque não são substantivos. O uso das expressões ruralidades e urbanidades parecem mais adequados do que “rural” e “urbano”, pois expressam maior dinamismo através de identidades sociais que se reconstróem.

Ao tratarem de transformações recentes no meio rural com ocupações de terras, Mota e Schmitz (2002) ressaltam a importância dos seguintes aspectos: novas políticas públicas voltadas para os habitantes rurais, busca do campo como moradia pelo citadino (melhor qualidade de vida) e resgate de muitas representações do mundo campesino (música sertaneja, festas de rodeio, vaquejadas etc.). Por isso que se prefere a palavra ruralidade quando se trata da realidade nacional. Como querem Mota e Schmitz (2002, p. 397),

Falar do rural não é reportar-se apenas a um espaço geográfico, mas às relações que são desenvolvidas ali e como estão inseridas em um todo envolvente. Falar do rural é pensar em “rurais”, colcha de retalhos que constitui o mundo agrário brasileiro sujeito às tensões crescentes da competitividade e da urgência de preservação dos recursos naturais. Mas falar do rural é também apontar as pistas que nos conduzam à melhor compreensão do mesmo.

Com efeito, Santos (1996, p. 68) adverte que a distinção entre espaço urbano e espaço rural está no fato de que

[...] não se deve mais à simples distinção entre espaços rurais e urbanos ou entre cidades grandes e pequenas, já que nas regiões agrícolas, o campo é quem comanda a vida econômica e social da cidade, enquanto que nas regiões urbanas este comando é representado pelas atividades secundárias e terciárias.

Eis, então, elementos da complexidade do espaço geográfico brasileiro, ou seja, do meio urbano e do meio rural. Este último é denominado de espaço rural, permeando o território.

O modo de ser rural se faz presente no campo e na cidade e passa a ser denominando ruralidade, conceito novo, em processo de construção, por isso aceita usos sintonizados com os pressupostos do desenvolvimento. Acredita-se que, tão importante quanto elencar as características do espaço rural, é definir o conceito de ruralidade. Em Villa Verde (2004, p. 19, citando SARACENO, 1996) se lê que se trata de

[...] um conceito territorial que pressupõe a homogeneidade dos territórios agregados sob essa categoria analítica, e isto naturalmente vale também para o conceito de urbano. Ainda que não contíguos, os territórios rurais compartilham, de fato, algumas características comuns que, no entanto não foram definidas de maneira clara nem no que concerne aos indicadores que devem ser utilizados, nem no que ao limite que deveria distinguir o rural do urbano. Na maior parte dos casos, o que é rural e o que urbano vem intuitivamente reconhecido e depois medido. Com frequência tem-se sustentado que a diferença entre é de natureza social e relativa ao modo de como estão distribuídos as populações e as cidades no território, ou francamente cultural, tanto que nenhum órgão oficial empenhado nessa tarefa (Nações Unidas, OCDE, U.E., Escritórios de Estatísticas) tem conseguido encontrar uma definição que satisfaça a todos, ainda que por tempo limitado.

Como se pode inferir do que dizem esses autores supracitados, propor um conceito de ruralidade — ainda em construção — é ousar e ter precauções necessárias teoricamente. Como o território, a ruralidade oportuniza a ideia de incluir, ampliar, absorver o que tem se mantido fora, de alargar horizontes, não naturalmente, mas dependentemente da decisão política a que está a ser submetida.

As questões sobre o meio rural no Brasil convergiram para um entendimento de que mudar a maneira de concebê-lo tem implicações, sobretudo, para as políticas públicas de desenvolvimento do campo e para as políticas governamentais voltadas às sedes de municípios rurais, onde cidade e campo se mesclam. Verifica-se um olhar para a dimensão territorial do rural que tomou dimensões significativas nas políticas públicas dos governantes.

No Brasil, o rural emerge na discussão não de um fato isolado, e sim de uma conjuntura economicamente recessiva e de acirramento das lutas sociais.¹⁴ Percebe-se, então, que o rural não é imutável, tampouco isolado do urbano: um e outro se interconectam.

Entretanto, reportar-se ao rural no Brasil supõe compreender que sua definição está relacionada com a definição de cidade, conforme argumenta Wanderley (2000, p. 31–2):

Aqui, toda sede municipal, independentemente da dimensão de sua população e dos equipamentos coletivos de que dispõe, é considerada cidade e sua população é contada como urbana. O meio rural corresponde ao entorno da cidade, espaço de habitat disperso onde predominam as paisagens naturais e os usos atribuídos às terras apropriadas, tradicionalmente à produção ou os espaços improdutivos. Em consequência, o “rural” está sempre referido à cidade como sua periferia espacial precária e a vida da sua população depende, direta e indiretamente, do núcleo urbano que a congrega. Seu habitante deve sempre se deslocar para a cidade se quer ter acesso ao posto médico, ao banco, ao Poder Judiciário e até mesmo à igreja paroquial.

É notório que a vida no meio rural nunca foi fácil. A luta pela sobrevivência do homem, muitas vezes, é influenciada pelo intemperismo e pela inconstância do clima e de outras adjacências que favorecem o êxodo campo–cidade. Ficam para trás familiares, culturas e memórias. Os centros urbanos são “chamarizes” para quem mora no campo. Deixam esse espaço à procura de uma vida melhor, com emprego, alimentação, saúde e educação.¹⁵

Como território rural, porém, a ruralidade tem de ser vista com mais amplitude, como algo maior que o meio rural. Ela ultrapassa o espaço rural, pois interage de mão dupla com o espaço urbano. Ou seja, nela ocorre o intercâmbio das integrações e interações de valores sociais e culturais. Nesse contexto de espaço e território, também ocorrem transformações por pessoas que necessitam de infraestrutura para ter condições dignas de vida (saneamento, educação, transporte e outros). Assim, a construção de escolas e rodovias, por exemplo, provoca mudanças no cotidiano de quem reside no campo. Não se mexe somente com a mudança física do local; também com as interações culturais entre o rural e o urbano. Se assim o for — se essas mudanças no meio rural provocam interações culturais entre as pessoas que residem neste local —, a escola pode ser o local e o meio de integrações dessas culturas, amenizar conflitos da sobreposição da cultura urbana às culturas rurais, de não criar

¹⁴ No início dos anos 90, a sociedade se mobiliza para a redemocratização gradual do país. No campo, a luta pela terra se acirra contra os latifundiários. Diante disso, em 1984, surge o Movimento Sem Terra, enquanto em Cascavel (PR); a resposta a esse movimento vem com a formação da União Democrática Ruralista.

¹⁵ As populações do campo estão nomeadas no decreto 7.352, de 4/11/2010, no parágrafo 1º de seu artigo 1º. Seriam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam condições materiais de existência pelo trabalho no meio rural (BRASIL, 2010)

conflitos de valores passados de geração a geração; valores enraizados nas famílias e nas comunidades rurais onde os alunos residem.

Com efeito, Carneiro (1998, p. 60) diz da importância de reelaborar conceitos para que respondam de maneira satisfatória à realidade na qual se propôs a pesquisa aqui descrita. Em suas palavras,

As noções de “rural” e de “urbano”, assim como a de “ruralidade” e a dualidade que lhes é intrínseca são representações sociais que expressam visões de mundo e valores distintos de acordo com o universo simbólico ao qual estão referidas, estando, portanto, sujeitas a reelaborações e a apropriações diversas.

Dito isso, o conceito de ruralidade é importante para entender o espaço rural e seu entorno; ou seja, é central para entrar na origem das escolas rurais no município de Uberlândia a partir da metade do século XX e contextualizar a inclusão do ensino de Arte nelas. Trata-se, não de um histórico minucioso das escolas rurais, mas sim de um recorte breve de seu surgimento para entender o desdobrar da educação do campo¹⁶ até o presente.

1.2 Escolas rurais e inclusão do ensino de Arte em Uberlândia

Segundo Saviani (2006), no início do século XX, surgiu o grupo escolar¹⁷ como escola eficiente para formação e seleção das elites (a educação das massas ganhou corpo na reforma da educação em São Paulo em 1920). Os grupos escolares constituíram um fenômeno urbano. No meio rural predominaram por muito tempo as escolas isoladas. Neles, as turmas eram seriadas, ou seja, avançavam de uma série à outra gradualmente. Daí que o grupo escolar era conhecido como escola graduadas.¹⁸

¹⁶ “A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade” (CALDART, 2012, p. 15).

¹⁷ Os grupos escolares surgiram como estratégia da elite republicana paulista e constituiu um modelo escolar a ser implementado por outros estados, fazendo parte da política de diversos presidentes (ou governadores) de estados. A criação dessa modalidade escolar passou a apresentar um ensino seriado em que os alunos eram distribuídos homogeneamente sob a orientação de um professor (FRANÇA, 2008).

¹⁸ “A escola graduada fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimento em agrupamentos supostamente homogêneos, implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular, o controle e a distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores. O modelo colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica — em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor” (SOUZA, 2006, p. 114).

Diante desse quadro da educação na época, o primário era ministrado em quatro anos, com um programa com disciplinas que proporcionavam educação integral, leitura, escrita, história, geografia e moral. Presumia o emprego do método intuitivo¹⁹ e exigia disciplina rígida dos alunos com relação à assiduidade, asseio, ordem, obediência e higiene pessoal.

Segundo Araújo (2011), ao fim da primeira metade do século XX, são instaladas as primeiras escolas primárias públicas no meio rural, ou seja, em algumas fazendas. Até então não havia política pública educacional efetiva preocupada com a organização educacional para a população do campo. O ensino rural era visto como instrumento para fins sociais e políticos; era pensado para fixar o homem no campo, não era defendido como meio de qualificação e aprimoramento para o trabalho agrícola.

O país passava por transformações profundas no campo social, político, econômico e cultural (já existiam escolas rurais espalhadas pelo território nacional). Antes desse período, o ensino rural era feito por professores cuja maioria era leiga; isto é, não tinha formação superior, embora dominassem a leitura e a escrita, necessárias para ser docente. Como a maior parte dos lugarejos não tinha escolas rurais instaladas suficientemente para atender a população, as aulas eram ministradas nas residências dos proprietários das fazendas ou em instalações como estábulos, espaços abandonados ou em um cômodo construído pelo fazendeiro. As aulas tinham o intuito de evitar o êxodo para a cidade, cujas escolas não acolhiam a todos os discentes. Assim, as escolas rurais passaram a representar a maioria das instituições da educação primária à época. No dizer de Lima (2012, p. 10),

Ao investigar o ensino rural nota-se que era visto como um instrumento para fins sociais e políticos, era pensado para fixar o homem no campo, não sendo defendido como um meio de qualificar o homem para aprimorar o seu trabalho no campo e tampouco para concorrer a um trabalho urbano. As escolas eram instaladas, em sua maioria, nas fazendas que possuíam um grande número de população em idade escolar.

A região do Triângulo Mineiro não era diferente no tocante ao número de escolas rurais em comparação com as escolas urbanas. Às vezes, a diferença era de características

¹⁹ O método intuitivo consistia em expor fatos e objetos para ser observados por alunos. Da observação partiriam o conhecimento e entendimento da criança, ou seja, dos dados fornecidos pelo próprio objeto. Intuição, segundo os pensadores do método, é a capacidade de ver, observar. “Entre as inovações vinculadas ao método de ensino intuitivo, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das idéias. [...] A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento” (VALDEMARIN, 2004, p. 176)

próprias e pecuniárias, ainda que a região seja rica em pecuária e agricultura de sobrevivência. Lima (2012, p. 10) diz que no município de Uberlândia, “[...] mesmo com o grande aumento de escolas rurais [...]” em 1952, elas foram “[...] ‘esquecidas’ pelo governo e funcionavam em condições precárias”. Quando a localidade contava com salas de aula, mesmo que instaladas em prédios impróprios, não havia recursos para móveis e utensílios necessários ao funcionamento da escola. Havia carência de sanitários, livros, filtros de água, iluminação — esta, quando existia, era quase sempre precária. Faltavam condições mínimas para que o professor pudesse desempenhar suas funções e educar. Conseguiam manter uma educação de qualidade duvidosa. Embora as aulas fossem planejadas rigidamente pelo docente, os alunos faltavam muito por motivos como intempéries e distância entre moradia e escola.

A escola está instalada em casa imprópria, piso de terra comprimida, coberta de palha, não oferecendo conforto algum aos alunos. Compete a administração municipal tomar conhecimento e mandar construir o prédio próprio para funcionar a cadeira desta antiga localidade, bastante populosa, já tendo a escola daqui funcionando há mais de 7 anos; com uma frequência anual na média de 37 alunos (UBERLÂNDIA, 1947, p. 11).

Houve outro entrave nesse período. Impôs-se a necessidade de as escolas rurais serem construídas e mantidas pelo governo. Em seu artigo 168, inciso III, a Constituição de 1946 dizia que “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos deste” (BRASIL, 1946). Entretanto, muitas vezes a Constituição não foi respeitada por empresas agrícolas localizadas no meio rural. Em lugares mais longínquos, essa Carta Magna mudou pouca coisa.

Segundo Petitat (1994), por volta década de 50, com o movimento da Escola Nova,²⁰ propôs-se a reorganização de programas e disciplinas escolares. Leitura, escrita, história, geografia, economia, direito, encontrava sua substância na própria realidade nacional, que era a vinda de um grande número de imigrantes europeus. Além disso, a introdução de disciplinas nos programas do primário, em especial Ciências, Desenho e Educação Física, articulou-se

²⁰ A partir de 30, o ensino de Arte foi influenciado pelo movimento da Escola Nova, que surgiu na Europa e nos Estados Unidos no século XIX, propondo que as atividades se voltassem para o desenvolvimento natural da criança e práticas pedagógicas redimensionadas, dirigindo toda a atenção do processo de ensino e aprendizagem — então centrado no professor — para o desenvolvimento do aluno. Percebe-se que houve uma mudança brusca da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. O aluno passa a ser responsável pela busca do seu conhecimento através de experimentos. Uma característica marcante da Escola Nova até hoje são os desenhos livres realizadas na sala de aula pelos professores de Arte, sem pontuações e objetivos e conhecido como *laissez-faire*.

com a nova realidade que apresentava o crescimento dos setores de prestação de serviços e o desenvolvimento da indústria. Isso justificou a inclusão desses conteúdos.

Ao longo da história, pouco se estudou sobre o ensino rural. A relevância sempre foi das escolas urbanas, mais próximas dos governantes locais; e a história das escolas rurais em Uberlândia configura esse mesmo enredo. Apesar de haver poucas pesquisas e acervos relativos a essas instituições escolares, Araujo (2011) diz que praticamente foi nelas que se alfabetizou a maioria da população do município até a primeira metade do século XX, assim como em quase todo o país.

A maioria das escolas era instalada em fazendas onde morava um número de pessoas em idade escolar e ainda não tinha acesso à escolarização adequada. A situação das escolas era caracterizada pela precariedade:

Verificamos que si ainda possuímos algum ensino rural em nosso município, nós o devemos mais á dedicação de alguns professores rurais, e á boa vontade de alguns fazendeiros, de que mesmo aos poderes governamentais. Estes, até hoje, tem se limitado a criar algumas escolas mais no sentido político do que nas necessidades reais do ensino. Na verdade, podemos dizer que a maioria de nossas escolas rurais estão situadas sem obedecer a qualquer plano previamente traçado e ainda mais em prédios que muito mal atenderiam ás condições necessárias á uma simples casa de despejo. E si isto não bastasse, temos ainda que notar, que estes cômodos já por si mesmos tão deficientes não contam com os móveis e utensílios necessários para atender ao mínimo exigido ao seu funcionamento mais ou menos normal. Carteiras em numero inferior ao necessário, muitas vezes sem ter sequer um pote para guardar água necessária aos alunos e professores e quase sempre sem instalações sanitárias. Os professores, infelizmente, apesar de na maioria das vezes, esforçados e mesmo dispostos ao sacrifício, não tem na sua totalidade a competência necessária, visto que são obrigados a lecionarem simultaneamente conhecimentos referentes aos 4 anos do curso primário (FREITAS, 1955, s. p. apud ARAUJO, 2011, p. 5).

Conforme os autores supracitados, as escolas rurais foram importantes para a alfabetização de crianças até o fim da década de 60; mas ficaram sem investimentos, em condições precárias ante o desinteresse do poder público. As políticas públicas da época eram voltadas para as escolas urbanas, para o crescimento das cidades, apesar de nem todas as escolas públicas urbanas terem investimento adequado. Em instalações escolares funcionando na precariedade, as turmas eram unificadas, e o professor ministrava aula para alunos de níveis diferentes de adiantamento numa mesma sala de aula.

A escola primária devia difundir saberes elementares e rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais; porém, as disciplinas que os discentes estudavam eram Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e, em poucas turmas, Ciências Naturais. O ensino de Arte não

era nem pensado, a não ser em momentos de lazer, com execução de desenho livre e raramente a cópia de estampa para trabalhos manuais. Araujo (2011, p. 25) dá mais propriedade a esse argumento:

O número de escolas rurais crescia, porém essas instituições eram “esquecidas” pelo poder público. No início da década de 1950, o total de escolas instaladas na zona rural era de 41 estabelecimentos, em 1971 o número passou para 44 unidades. Porém, nos livros de registros de frequência diária encontramos dados de 74 escolas e nos registros de matrículas 49 escolas. Consideramos que a diferença se dá pelo fato de que muitas escolas eram fechadas, tinham seus nomes alterados. Além desses aspectos, os registros não eram precisos e ainda não nos foi possível cotejar todos os documentos.

Por volta de 1970 houve fechamento de escolas por falta de professores que morassem no campo, da precariedade por falta de manutenção do poder público e das nucleações propostas pelo governo, as quais começaram em Uberlândia na década de 80. O processo de nucleação das escolas rurais consistia da extinção de escolas e ampliação de outras por meio da incorporação dos discentes e docentes.

O ano de 1979 corresponde ao final de um ciclo de organização da escola rural, uma vez que, a partir da década de 1980, iniciou o processo de nucleação e, por conseguinte, muitas mudanças foram produzidas no funcionamento das referidas escolas (LIMA, 2012, p. 128).

Após 1982, pelas políticas públicas da prefeitura de Uberlândia em prol da contenção de gastos, houve a nucleação.²¹ Em 1984, a secretaria de Educação nucleou quatro escolas isoladas²² com classes multisseriadas. Após a década 90, as escolas permaneceram com poucas mudanças. Em 2015, a Escola Municipal Freitas Azevedo, caracterizada como rural, passou a se localizar no perímetro urbano. Com isso, deixou de ser rural.

Nos anos 80, foram implantadas aulas de Educação Artística na matriz curricular das escolas municipais de Uberlândia, obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases/LDB (lei

²¹ Nucleação é o processo que objetiva organizar a educação no meio rural, em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas. Viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.

²² As escolas isoladas eram as atuais Escolas Municipais Marimbondo, Boa Vista, Aniceto Pereira, Rivalino Alves dos Santos. Depois mais duas: Escola Municipal Tenda e Escola Municipal da Saudade. “[...] as escolas nucleadas se caracterizam por agrupar várias escolas isoladas em uma central. Esse modelo de nucleação surgiu nos Estados Unidos e foi implantado no Brasil a partir de 1976, no Paraná, e se disseminou por Minas Gerais no início da década de 80 (SALES, 2007). Conforme destaca Silveira (2008), a proposta de nucleação escolar no campo de Uberlândia foi iniciada em 1982, pelo então grupo político liberado pelo prefeito municipal Zaire Rezende (PMDB), por meio da Secretaria Municipal de Educação e cultura”. Cf. Oliveira (2017, p. 448).

5.692/71), por meio de docentes contratados, mas sem qualificação profissional adequada, isto é, a licenciatura em Educação Artística. Em 1989, foram contratados professores especializados nessa disciplina. Em 1990 realizou-se o primeiro concurso público municipal na área de Educação Artística, com a aprovação de cinco professores especialistas nessa área.

Como um dos cinco aprovados, iniciei-me na docência em 1990, na Escola Municipal Afrânio Rodrigues da Cunha, única urbana à época e que atendia de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Eu ministrava uma aula de Educação Artística de 1ª a 4ª e uma aula na 5ª e 6ª, pois ainda não tinham turmas da 7ª e 8ª — foram criadas sucessivamente nos anos posteriores. Nas escolas municipais do meio rural Emilio Ribas e Cruzeiro dos Peixotos, onde eu trabalhava à noite, havia somente uma aula de Educação Artística de 6ª a 8ª séries. Antes não havia duas aulas de Educação Artística de 1ª a 4ª séries. Só foram implementadas após 1992, com entrada dos novos professores de Arte concursados e efetivados na rede municipal. A partir de 1992, as escolas rurais e urbanas começam a ter duas aulas de Educação Artística na matriz curricular da 1ª à 4ª série, pois de 6ª à 8ª já eram obrigatórias por lei.

As escolas do meio rural exerceram, então, papel fundamental na alfabetização das crianças que moram no meio rural; porém ficavam em segundo plano pelas políticas públicas do governante, sobretudo pela falta de investimentos e desinteresse do poder público, que tinha como prioridade os problemas do território urbano. Da década de 90 aos dias atuais, verifica-se que recebem os mesmos investimentos de escolas urbanas. Não há diferenciação em seu contexto educacional.

As aulas em escolas do meio rural obedeciam à mesma planificação pedagógica e estruturação de conteúdos da área urbana. Assim, os conteúdos das escolas eram equivalentes na matriz curricular. Percebe-se que não havia uma política para escolas de área rural, seja municipal ou federal. A base da educação eram propostas e metodologias vivenciadas nas escolas urbanas, resgatando o urbanocentrismo.²³

Discentes que ingressavam na primeira série, antigo primário, enfrentavam muitas dificuldades para concluir o ano letivo. Durante minha experiência profissional, percebi a rotatividade discente; na maior parte, era devida a mudanças de residência e à participação dos filhos na lavoura, nas tarefas domésticas, além de outros fatores problemáticos, ocasionando a falha do término do primeiro ciclo de ensino pelos discentes. Nesse contexto,

²³ A palavra urbanocentrismo é aqui utilizada para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico empregado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas em áreas classificadas como rurais sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (FERNANDES, 2007).

havia aqueles que alcançaram o término nas universidades. Ainda se nota o fluxo da rotatividade de alunos matriculados nas escolas rurais.

As escolas instaladas fora do perímetro urbano, mesmas aquelas de distritos como Tapuirama, Cruzeiro dos Peixotos e Martinésia, são consideradas escolas rurais. Obedecem a normativas instituídas pela Secretaria Municipal de Educação tanto quanto as escolas da cidade. Não há diferenciação na matriz curricular. No município de Uberlândia, não há escolas do campo atuantes no meio rural.

A educação do campo é realidade recente no Brasil. Surge em contraposição à ideia de educação rural, supostamente ainda carregada de concepções antigas da classe dos grandes proprietários de terra. As escolas do campo preconizam uma educação do campo, ou seja, específica do campo, de seus sujeitos e dos processos formadores em que estão socialmente envolvidos. Sobretudo nos últimos anos, esse tipo de educação tem sido considerado uma área de interesse para pesquisas acadêmicas.

1.3 Pesquisas e relatos sobre o ensino de Arte em escolas rurais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394) trouxe nova proposta para o ensino de Arte, em vigor há mais de 20 anos e discutida no meio acadêmico por meio de pesquisas que enfocam relatos sobre esse ensino em escolas do meio rural. Assim, convém apresentar um mapeamento das abordagens do ensino de Arte em Uberlândia em pesquisas de mestrado e doutorado, bem como em relatos escritos sobre prática docente e ensino no meio rural.

A dissertação de mestrado de Sá (2007) — *O ensino da Arte na educação municipal de Uberlândia: potencialidade e silenciamentos no campo do multiculturalismo* — investigou os avanços e as limitações decorrentes das políticas públicas instaladas em Uberlândia em relação ao ensino de Arte na educação municipal entre 1990 e 2006. Ela tratou da implantação da arte-educação no currículo das escolas e das potencialidades e dos silenciamentos no campo do multiculturalismo e da arte local. É uma pesquisa teórico-documental que destaca relações entre arte-educação, culturas e identidades, objetivando compreender a política educacional local que se expressa no currículo e nos espaços institucionais de formação continuada de professores arte/educadores.²⁴ Desde 1990, a secretaria de Educação de Uberlândia oferece aulas de arte-educação para docentes habilitados em todas as escolas municipais de primeira à oitava série (inclusive na educação infantil), na educação de jovens e

²⁴ O professor arte-educador é licenciado em artes, habilitado em uma das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

adultos e na de portadores de necessidades especiais. A contribuição desse estudo é o questionamento do papel do CEMEPE, da secretaria de Educação, ao não permitir o avanço de formas de ensino de Arte vistas como nocivas à arte-educação e ao multiculturalismo na cidade. Em sua reflexão, a autora retrata angústias da época na sua realização da pesquisa.

Percebo avanços consideráveis em relação ao grupo de estudos dos professores de Arte do CEMEPE no que tange à concepção de trabalhar as relações culturais dos discentes nas escolas da rede municipal. Discussões nos encontros de Arte se preocupam com a exploração da cultura e suas relações interculturais com alunos na sala de aula pelos docentes e com prática de ensino cotidiana.

Em outro estudo importante, *Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990–2003)*, Araújo (2008) faz uma análise documental ancorada na arqueologia de Foucault sobre os parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Arte e duas propostas curriculares municipais elaboradas pela secretaria de Educação de Uberlândia nos anos 1998–2003. Sua análise enfoca rupturas e descontinuidades impressas nos documentos que estabelecem ou não relações de mudança reais de emancipação, autonomia e desassujeitamento propostos pelos documentos em relação à realidade educacional.

A contribuição principal dessa pesquisa é a observação de que os alicerces teóricos e metodológicos adotados nas propostas revelam fragilidades conceituais, impasses e incompatibilidades. Suas análises permitem concluir dois pontos: muitos aspectos destacados pelos PCN referentes ao descompasso entre produção teórica e acesso dos docentes a essa produção podem ser testemunhados nas escolas municipais e no grupo de professores de Arte da rede municipal de Uberlândia; a formulação de um quadro de referências conceituais e metodológicas ainda é um desafio a ser superado. Mas cabe dizer que a proposta curricular municipal abarca a realidade educacional das escolas municipais uberlandenses. São diretrizes de referências e metodologias educacionais na área de Arte a ser aplicadas pelos educadores que atuam nessa área de ensino.

A dissertação de mestrado de Macedo (2003), *Ensino de arte: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990–2000)*, apresenta uma pesquisa que pretendeu reconstituir a trajetória do Ensino de Arte na Educação Municipal de Uberlândia no período 1990–2000, destacando suas transformações e, particularmente, a implementação do Projeto Arte-educação. Tendo como proposta a ampliação do espaço da disciplina Educação Artística no currículo das escolas municipais, esse projeto procura atender a todos os alunos nas

diferentes fases de seu desenvolvimento; ou seja, oportunizar o fazer artístico, a leitura de obras de arte e o conhecimento da história da arte para buscar mudar o conceito da arte e seu ensino: visto sempre como apenas mais uma atividade nas escolas rurais e urbanas.

Interessa aqui, sobretudo, destacar as representações dos professores, seus saberes, suas práticas, como essas transformações foram percebidas por eles e seus reflexos na formação continuada. Historicamente, presenciei a implantação do projeto Arte-educação para que o ensino de Arte permanecesse na matriz curricular do município no início da década de 90. Daí que essa dissertação é importante para análise atual, pois reflete as transformações ocorridas durante o percurso desse processo de ensino num período de avanços na permanência das aulas de Arte que continuam.

O estudo de Taschetto (2009), exposto na dissertação de mestrado *Memória docente: uma construção a partir de narrativas com relação à educação das artes visuais em escolas rurais*, tem como foco relatos de memória de professores de Artes visuais de escolas rurais do município de Santa Maria, RS. Os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa se referem a transitar pelas narrativas relativas às memórias docentes do contexto rural e a compreender como as docentes de Artes visuais trabalham com a visualidade rural no espaço pedagógico. As participantes da pesquisa foram cinco professoras de escolas rurais do município. Concederam as entrevistas em espaços e locais predeterminados por elas. A discussão dos resultados aponta as memórias e suas significações e criações de sentido relativas à visualidade desse espaço no trabalho das professoras. Tal pesquisa contribui aqui como possibilidades de ter acesso à rememoração de fatos e acontecimentos importantes do ensino de Artes visuais.

Outra dissertação que contribui para discussões deste estudo é a de Richter (2003), *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. A pesquisa trata do ensino intercultural das Artes visuais na escola e é constituído por dois eixos principais: a multiculturalidade no Brasil e a estética feminina do cotidiano. Discute tendências contemporâneas internacionais sobre educação intercultural e sobre o ensino das Artes visuais. A estética do cotidiano é abordada através do conceito de “fazer especial”, desenvolvido por Dissanayake (1990), e de “valor estético”, desenvolvido por Rader e Jessup (1976). Para trabalhar com a estética do cotidiano no ensino das Artes visuais, foi necessário ampliar o conceito de arte usualmente utilizado na escola para um sentido mais amplo de experiência estética, incluindo as chamadas “artes menores”. O trabalho envolveu uma pesquisa de campo sobre a estética feminina do cotidiano nas famílias de discentes de uma

escola municipal de educação básica, também de Santa Maria, e uma experiência de educação intercultural no ensino escolar das Artes visuais envolvendo gênero e etnia com base no cotidiano.

A experiência estética em sala de aula foi pensada como *performance* que se desdobra em questionamentos múltiplos sobre o cotidiano, a crítica social e a expressão criativa. As práticas artísticas femininas do cotidiano foram associadas com a arte de artistas contemporâneas que usam o mesmo referencial de trabalho em sua obra no entendimento de que os dois tipos de arte se relacionam numa mesma linha estética.

Concluiu-se que, para um ensino intercultural das Artes, é necessário utilizar um conceito de arte não excludente e embasado em estudos da antropologia e da sociologia, estabelecer vínculos entre a estética das famílias e a estética desenvolvida na escola. Criar um enfoque para a vida a partir das diferenças (e dos conflitos) pode ser um processo dinâmico em que elas se tornam elementos positivos de mudança social.

A leitura dessas dissertações levou a reforçar a ideia de necessidade de pesquisar a prática do professor de Arte no nível fundamental e numa proposta pedagógica de integração da arte com a cultura e a ruralidade. São raras as pesquisas que enfocam esse sujeito da educação no nível fundamental, sobretudo os que lecionam Arte e interculturalidade em sala de aula. Diferentemente de tais estudos, a pesquisa aqui descrita visa discutir não só o ensino de Arte restrito à sala de aula, mas também uma abrangência da cultura que o discente traz para esse espaço escolar e suas relações interculturais; considera que o ensino de Arte pode exercer influência no conhecimento do discente e nas políticas públicas adotadas pelos governos. Assim, a articulação da pesquisa se valeu de uma compreensão de temas relacionados com esse ensino em escolas do meio rural, com a cultura e com o currículo em Uberlândia. Tal entendimento inter-relaciona esses elementos numa reflexão sobre o ensino de Arte, como se lê a seguir.

1.4 Cultura e currículo: apontamentos do ensino de Arte em escolas do meio rural

O ensino de Arte nas escolas brasileiras é tema complexo. Envolve uma variedade de fatores educacionais. De fato, está prescrito nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica²⁵ — com obrigatoriedade no curricular pelas políticas públicas — e há reconhecimento significativo de sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Mas ainda observo

²⁵ As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes educacionais.

que existem numerosas questões impeditivas de uma presença ampla e contextualizada do ensino de Arte em sala de aula. Exemplo disso está no menosprezo das atividades artísticas como conhecimento científico. Além disso, não seria absurdo supor a existência de pensamentos que consideram o conteúdo do ensino de Arte sem importância para os estudantes; que consideram a imaginação e criatividade como alheias ao desenvolvimento cognitivo discente. Percebe-se que essas desvalorizações acontecem dentro do espaço escolar, não somente de professores, supervisores e gestores escolares, mas também de discentes por não ter um parâmetro de nota avaliativa das atividades realizadas, por considerar como atividade *laissez-faire*²⁶ e pelo descrédito em meio à sociedade.

Ante essa problemática, em geral o ensino de Arte ainda não ultrapassa os cadernos ou até os livros didáticos.²⁷ Por consequência, são reproduzidos modelos tradicionais em que a experimentação de modalidades de conteúdos de Arte é deixada de lado, como se não fosse importante para formação específica do discente. A importância da cultura e o redimensionamento para a cultura local, muitas vezes, não são tratados em sala de aula nem mencionados no planejamento de Arte. Essa verificação reforça a necessidade de realizar cada vez mais pesquisas sobre a Arte como disciplina no nível fundamental. Penso que sua efetivação ocorrerá nas escolas não só com a matriz curricular e outros fatores de imposição como as leis; também com demarcações através de pesquisas acadêmicas que envolvam o discernimento entre a prática do ensino de Arte nas escolas e à prática do professor de Arte ao defender sua área de atuação; tal defesa mostra a importância do desenvolvimento imaginativo, criativo e cognitivo dos discentes e o entrelaçamento das culturas locais e globais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) não propôs diferença em sua composição das disciplinas na matriz curricular das escolas urbanas e rurais. Por isso, pode-se dizer que a aprendizagem e a proposta curricular são mesmas, mas se diferenciam na sua composição e suas características internas de funcionamento pelas peculiaridades regionais e sua localização geográfica na medida em que as escolas rurais estão fora do perímetro urbano. Têm características próprias — localizam-se no espaço rural — e acesso difícil por conta do deslocamento — conforme alguns indivíduos.

²⁶ *Laissez-faire* é a contração da expressão em língua francesa *laissez-faire, laissez-zaller, laissez-passer*, que significa literalmente “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”.

²⁷ Livro didático é “[...] uma reconstrução com o objetivo de educar ‘moralmente’ novas gerações, silenciando os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana, independentemente da disciplina em questão” (CHOPIN, 2002, p. 23).

Entretanto, as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, aprovadas em 2002, propõem a adequação da escola à vida no meio rural. Desse modo, qualquer proposta didático-pedagógica, seja no campo ou na cidade, tem de ser organizada de acordo com aquela lei e essas diretrizes e respaldado na realidade local. Uma proposta de ensino que compreenda as necessidades desse contexto pode constituir um dos fundamentos curriculares de uma escola do campo. Partindo desse pressuposto, trago o que diz o art. 5º das diretrizes:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprimento imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei nº 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Tal iniciativa vem transformando esse cenário. As mudanças nos currículos, métodos didáticos e calendário são profundas; agora, consideram o contexto de cada lugar. Nota-se, com isso, uma grande possibilidade de a educação do campo estar no âmbito do direito à igualdade e do respeito à diferença de lugares. Possibilidade porque a prática oferece pouco para que isso aconteça pelas políticas públicas dos municípios; ou seja, porque parece ser reduzido o número de propostas pedagógicas que tomam o meio rural como referência; em geral, o parâmetro é das escolas da cidade, e isso não tem contribuído para a compreensão dessa realidade.

As políticas públicas governamentais não mudaram perspectivas. É notório que as necessidades das escolas rurais são inúmeras em todo o território. Além disso, existem diferenças regionais que se distinguem, também, em aspectos da educação do campo. A maioria apresenta infraestrutura física precária, com poucos cômodos para atender os discentes e outros fatores. Um fator que mais propiciou o quase abandono dessas escolas foi a fuga dos agricultores para os centros urbanos; isso provocou uma redução do nível demográfico no ambiente rural e as políticas públicas governamentais.

Todavia, nesse contexto existem escolas com estrutura adequada. Hoje há a realidade da educação do campo,²⁸ ainda que com diferenças entre Norte, Sul, Leste e Oeste. Incluem,

²⁸ Educação do campo surge da necessidade de ter uma política educacional tendo como sujeitos os trabalhadores rurais e a necessidade de criação de conhecimentos educacionais críticos voltados a esses sujeitos. Supõe um ensino voltado à realidade dos alunos em que o currículo escolar e as metodologias devem ser adequados às necessidades e aos interesses dos estudantes, os quais precisam de uma educação que valorize, dentre outros aspectos, a cultura da criança camponesa e seu modo de vida. Um professor que trabalha no campo tem de conhecer o local onde o aluno vive para poder despertar nele a vontade de conhecer a fundo o lugar onde mora e os aspectos culturais de sua comunidade (SOUZA, 2006).

por exemplo, necessidades físicas e pedagógicas da escola, até anseios e expectativas de educadores e educandos. Exceção ocorre em determinadas regiões rurais onde o investimento maior dos políticos foi nos meios de transporte escolar, os quais podiam conduzir os estudantes às escolas urbanas. Faz-se necessária a permanência de escolas no campo, pois permitem que o discente não deixe a família sem apoio nem se distancie da escola e que aprenda com tarefas cumpridas no seio familiar. Essa possibilidade tende a eliminar o risco do êxodo.

Entende-se, assim, que a educação do campo é voltada à população do meio rural: considera seu contexto quanto à cultura específica e à maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço e o meio, quanto a seu modo de viver, organizar a família, seu trabalho e seu cotidiano. Essas questões têm de ser consideradas no tempo e espaço das escolas do campo. Além disso, é importante que a educação do campo reconheça a comunidade escolar rural: seus aspectos históricos, geográficos, sua economia, sua transformação e organização social, seus valores e suas crenças para garantir a educação como algo próximo da população. Isso porque

Escola socializa a partir de suas práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas (CALDART, 2005, p. 40).

As transformações ocorridas no meio rural exigem repensar no papel da educação de alunos do campo ante os índices elevados de êxodo, que ameaçam a sobrevivência das unidades de produção familiar. Por outro lado, privados de uma educação que considere a especificidade de sua cultura e os saberes próprios do meio campesino, os estudantes se veem despreparados para continuar no campo e para a vida nas cidades. Como, então, trabalhar a bagagem cultural que trazem para a sala de aula?

Os aspectos da cultura rural levam a refletir sobre o papel da educação em relação às manifestações culturais discentes, de modo especial numa escola em que o urbano e o rural se fazem presentes. A educação e a cultura presentes na escola provocam discussões sobre o interculturalismo e o respeito que cada indivíduo carrega de sua cultura. O que é importante num contexto em que a globalização muda profundamente a forma de pensar no trabalho pedagógico e no conhecimento, assim como as interações e relações entre culturas diversas no espaço geográfico.

Interculturalismo é palavra mais indicada para designar o entrelaçamento da diversidade cultural. O uso desse vocábulo no mundo globalizado é mais apropriado que multiculturalismo:

De um mundo *multicultural* — justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação — passamos a outro *intercultural* e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a *diversidade* de culturas, sublimando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando aos grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social, *multiculturalidade* supõe aceitação de heterogêneo, *interculturalidade* implica que os diferentes são os que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (CANCLINI, 2015, p. 17).

Como no mundo globalizado o espaço geográfico não tem limites ou fronteiras, também na escola ou na sala de aula não se fazem presentes limites ou espaços delimitados para compreensão da cultura do outro. Impõem-se conceitos como multiculturalidade, pluralidade cultural, diversidade cultural, além de interculturalidade. Esses conceitos começam a ser empregados pelos teóricos da educação. Richter (2003) vê interculturalidade como mais adequado ao ensino e à aprendizagem de arte (sobretudo artes visuais) que trabalha com códigos culturais diferentes. A abordagem da interculturalidade na educação escolar, universitária e informal tem de contribuir para a tolerância a diferenças culturais. Isso porque o entrelaçamento das culturas e o enriquecimento mútuo são desejáveis dentro de qualquer sociedade. As culturas se entrelaçam, mesmo que uma cultura se sobreponha à outra, e dada população se torne subalterna.

Isso leva a questionar as relações entre pedagogia, cultura e poder no contexto da sociedade globalizada. Ou seja, induz a observar todas as características de dominação de grupos aspirantes ao poder sem perguntar se existem ambivalências, cruzamentos de culturas. Uma cultura não deixa de existir por causa de outra. Existe, sim, entrecruzamento de culturas e pode haver até submissão; mas todas permanecem. As palavras de Canclini dão propriedade a essa afirmação:

O conhecimento das relações interculturais, segundo Gignon e Passeron, não deve considerar a cultura popular como um universo de significação autônomo, esquecendo os efeitos de dominação, nem cair do oposto — mas simétrico — de crer que a dominação constitua a cultura dominada sempre como heterônoma (p. 89).

Estudos como o de Canclini (2015) e de Bourdieu (1983) apontam a influência direta de fatores econômicos nas escolhas relativas à dominação e construção da identidade cultural. Nesta, passa a existir a “cultura popular”. Acredito ser fundamental questionar o discurso em defesa da chamada cultura popular tendo em vista que equívocos no entendimento do que ela seja podem contribuir para manter desigualdades sociais. Equívocos acontecem, e é preciso estar atento aos entendimentos do que pode ser elementos culturais populares, pois

As culturas populares não estão evidentemente definidas em inércia perpétua diante da legitimidade cultural, mas tampouco se deve supô-las mobilizadas dia e noite em alerta contestatório. Também descansam (GRIGON; PASSERON, 1991, p. 75).

As culturas se inter-relacionam; e para compreender tais relações é preciso entender e achar um caminho entre o discurso etnocêntrico elitista — que desqualifica a cultura subalterna numa relação de desprezo da produção subalterna — “[...] e a atração populista diante das riquezas da cultura popular, que deixa de lado aquilo que, nos gostos e consumos populares, há escassez e resignação” (CANCLINI, 2015, p. 90). Admite-se, como propõe Bourdieu (1983), a prática do consumo cultural como organizadora e simbólica das diferenças sociais, podendo parecer estranho perceber que, no contexto das grandes aglomerações populacionais, dificulta-se fazer recortes culturais definidos no espaço e no tempo.

Uma análise das ambivalências dos setores hegemônicos e populares, ou dos “ocidentais” e dos “indígenas”, deixa ver que os diversos capitais culturais não constituem desenvolvimentos alternativos só pela inércia de sua reprodução. Às vezes, o desenvolvimento das culturas subordinadas dá o suporte para movimentos políticos regionais, étnicos ou classistas que enfrentam o poder hegemônico e buscam outro modo de organização social (CANCLINI, 2015, p. 90).

Nessa compreensão, não é fácil definir a palavra cultura, por causa de suas ambiguidades e imprecisões. A cultura é um fenômeno humano de efeito com implicações amplas e abrangentes na vida. Não por acaso são vários os autores de renome que definem cultura. Muitos dizem que essa palavra não pode ser conceituada por sua abrangência; antes, tem de ser vivida por todos. O conceito de cultura em Forquin (1993, p. 12) diz que ela é,

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo.

Com efeito, a cultura representa um patrimônio coletivo amplo, e a educação, em sua função cognitiva, tem de transmitir esse patrimônio às novas gerações. Contudo, as escolas têm dificuldade em solucionar problemas de aprendizagem e transmissão de conhecimento, ainda mais quando se tem a cultura para conhecê-la e envolvê-la. Talvez porque, como diz Cornbleth (1992, p. 58),

As escolas não são nem os instrumentos todo-poderosos de reprodução cultural e econômica, como alguns sustentaram, nem fontes primordiais de emancipação, como outros prometeram. Contudo, embora as escolas não sejam nem uma coisa nem outra, elas proporcionam oportunidades para ambas, isto é, para dominação e para resistência ou transformação.

A reflexão sobre o tema da cultura tem de considerar a diversidade cultural no espaço e nas sociedades locais diferenciadas.

Cultura ainda é, essencialmente, um patrimônio coletivo, produzido pelo conjunto da sociedade, mas o acesso de grupos e classes sociais a esse patrimônio é diferencial, assim como é diferente a contribuição de diversos segmentos para a construção dessa obra coletiva (DURHAM, 1984, p. 48).

A cultura é o conjunto de manifestações produzidas por segmentos sociais distintos. São manifestações de classes, segmentos e contextos sociais no tempo e espaço. É diversa e coletiva. Seu coletivo — a sociedade — desenvolve dia a dia “um jeito de ser”, “um jeito de propor”, “jeitos de viver”.

É preciso pensar em alternativas que possam proporcionar práticas educativas para os interesses dos discentes no que tange ao respeito e comprometimento com a diversidade cultural de cada um dentro da sala de aula. Como instituição social, a escola tem função de desenvolver propostas educativas que respondam às novas exigências sociais.

O que se percebe, porém, é que não são atendidas por estar engessadas numa matriz curricular instituída por lei. As novas demandas e os interesses sociais têm provocado, no âmbito escolar, uma tensão que vem desafiando a rigidez de muitas estruturas construídas ao longo do tempo. Se for correto dizer que tiveram sua eficácia, também se pode afirmar que não convergem para todos os interesses do alunado. Há fontes de conhecimentos onipresentes, atrativas e comuns no cotidiano discente que ocasionam descompasso entre o que a escola oferece e o que circula no mundo imediato das relações cotidianas. Nesse caso, como fica o ensino da Arte nessas relações de anseios e desejos dos estudantes sobre as novas concepções propostas pelos docentes para as aulas

de Arte? Entendo que o conceito de arte é múltiplo — e este trabalho não pretende definir essa palavra, mas esboçar alguns predicados. Percebo que a dificuldade de entendê-la advém da nomenclatura.

Zagonel (2008) diz que a tentativa de definir a arte gera discussões intermináveis, motivo de não haver uma definição abrangente ou precisa o suficiente. Tal palavra costuma ser usada com significados variados: a arte de executar bem alguma tarefa, a arte de preparar algo ou de dominar alguma técnica; ou pode ser usada corriqueira e popularmente para definir quando a criança está inventando algo diferente: “Essa criança está fazendo arte” — frase do senso comum em dias atuais que pouco se relaciona com arte. Ainda segundo Zagonel, a arte é estruturada em códigos particulares, e sua compreensão vem do hábito de apreciá-la e dos conhecimentos adquiridos sobre ela. Pessoas não familiarizadas com a arte têm uma propensão ao não entendimento e à não compreensão estética da arte. A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens específicas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina).

No contexto escolar, entendo que se sugere que a arte é definida como forma de promover o desenvolvimento cultural dos discentes. A escola se propõe a ser um lugar possível de formação do conhecimento, de estudo da diversidade e acesso ao saber cultural, contribuindo de maneira fundamental para a formação da cidadania e da consciência democrática dos alunos. Barbosa (2007, p. 33) afirma que “[...] sem conhecimento de arte e história não é possível à consciência da identidade nacional [...]” e que a escola pode favorecer a integração entre os códigos culturais, permitindo o acesso à informação e à formação estética de todas as classes sociais. Essa autora defende a presença da arte na escola como necessária à formação para cidadania e como meio de transformação da realidade:

Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária. Não é possível uma educação intelectual [...] sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte. Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (p. 5).

É certo que todo cidadão produz culturalmente ou convive com manifestações artísticas culturais inseridas em seu meio. No entanto, nem sempre tais obras são apreciadas, valorizadas ou caracterizadas como arte, mesmo fazendo parte da identidade cultural local. A falta dessa leitura artística presente no cotidiano deriva, sobretudo, da ausência de estímulo ou um despertar artístico. Daí que a função da escola é primordial: promover, por meio do conhecimento, da análise, da apreciação e do fazer arte, essa alfabetização estética, que possibilitará a leitura discente de códigos culturais distintos.

Com efeito, o professor de Arte precisa ter a possibilidade de “[...] descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e práticas de vida de seus alunos” (FUSARI; FERRAZ, 1993, p. 73). Integrar os conhecimentos próprios da arte com as experiências dos discentes é uma possibilidade de tornar mais acessível seu ensino. O docente atuante que se propõe a se atualizar com as novas mídias pode se familiarizar com novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com questões contemporâneas e emergentes. Os fundamentos expressos no currículo oficial para o ensino de artes hoje se guiam pelo conhecimento de arte na cognição e na cultura do entorno do estudante. Como dizem esses autores,

O professor que está trabalhando com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida pode auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos [...]. Na Concepção de Ensino de Arte como conhecimento, a principal abordagem é a própria arte (p. 21).

Na contemporaneidade, há uma busca por conhecimentos relacionados com aprendizagem dos conhecimentos artísticos com base na inter-relação do fazer com o ler e o contextualizar arte. Segundo os PCN de Arte:

Ao fazer e conhecer o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolve potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo e também contribuem inegavelmente para a sua apreensão significativa dos conteúdos das outras disciplinas do currículo (BRASIL, 1997a, p. 44).

O destaque da importância do conteúdo mais amplo do que o “fazer artístico” é considerado como fator de consciência e cidadania. Também é salientado nos PCN:²⁹

²⁹ Os parâmetros curriculares nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação, em 1997, como instrumento de apoio às práticas educativas, isto é, são meios de consulta que podem nortear o trabalho do professor, servindo como suporte para a reflexão.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. [...] O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível (BRASIL, 1997b, p. 15; 21).

Nesse viés, o ensino de Arte propicia ao discente não só seu desenvolvimento, mas também sua interligação com a dinâmica social de transformação social pela proposição de novos olhares, novas soluções e pela construção de conceitos que contribuem — e muito — para formar um cidadão crítico, consciente e participativo.

As orientações dos parâmetros curriculares direcionam, em sua amplitude, todos os ciclos do nível fundamental, em que a área de arte abrange quatro linguagens artísticas: artes visuais (artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas resultantes das novas tecnologias), música, teatro e dança. Nesse caso, como fica a formação acadêmica do docente de Arte? Permeará todas as áreas? Essas questões aludem ao ensino de Arte.

De fato, os parâmetros curriculares tratam da dificuldade do professor polivalente em Arte. Desde a instituição da Educação Artística no currículo (lei 5.692/71), ele passa a atuar em todas as áreas artísticas, seja qual for sua formação e habilitação (artes plásticas, desenho, música, artes industriais, artes cênicas ou educação artística) (BRASIL, 1997b). Percebe-se, então, a dificuldade do docente de Arte formado numa área específica em atuar na sala de aula com áreas artísticas distintas de sua formação acadêmica. Outra dificuldade que se pode elencar é o descompasso entre produção teórica e acesso docente a essa produção.

Através dessas análises, as propostas apresentadas pelos PCN para o ensino de Arte — dentre as quais, a Proposta Triangular para o ensino da Arte — trazem a ideia de integração, ou seja, do fazer, apreciar e contextualizar a arte.

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementação à formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico, que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 1997b, p. 31).

Sem desvalorizar o processo criativo como parte integrante da experiência artística, a Abordagem Triangular traz para o ensino de Arte a necessidade de uma alfabetização visual que busca equilibrar o currículo entre o “pensar”, o “fazer” e o “fruir” arte. Barbosa (2003) menciona que é por meio da arte que se desenvolvem a percepção, a imaginação e a capacidade crítica, apreende-se a realidade do meio ambiente. A arte permite analisar a realidade e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade analisada.

Cabe frisar que a Proposta Triangular concebe o ensino de Arte sobre três eixos interarticulados e tratados da mesma forma em grau de importância, ou seja, sem priorizar um em detrimento do outro. São eles: o ler (a leitura do texto artístico/estético), o contextualizar (a contextualização histórica, cultural, estética etc.) e o fazer artístico (a produção visual, construção da expressão pessoal e/ou coletiva dos/as estudantes). Nessa abordagem,

[...] estão incorporados princípios como a multiculturalidade/interculturalidade — considerando como objeto de estudo obras/manifestações de diferentes culturas, etnias, tendências estéticas, localidades e suas conexões ou interações — e a interdisciplinaridade, que leva em consideração a necessidade de articulação entre o conhecimento em Arte com os de outros componentes do currículo (BRASIL, 2009, p. 49).

Na educação, a arte se torna meio para a expressão pessoal. Na concepção de ensino de arte pós-moderna, esta não é só expressão; é também cultura: instrumento importante para identificação cultural. A concepção pós-moderna tem compromisso com a cultura e a história. Não pretende desenvolver uma “[...] vaga sensibilidade nos discentes por meio da arte, mas [...] se aspira a influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da arte” (BARBOSA, 2002, p. 17). Como dizem Fusari e Ferraz (1993, p. 21),

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a arte — historicamente produzida e em produção pela humanidade — ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria das crianças e adolescentes brasileiro.

Persiste a crítica à atuação pedagógica dos professores de Arte no contexto escolar. Ela tem sido seriamente avaliada porque a prática docente não atende aos pressupostos das diretrizes curriculares básicas. De acordo com os PCN de Arte, essa área tem uma função importante: situar o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, que conhece suas características particulares — tal como se mostram na criação de uma arte brasileira — e características universais — tal como se revelam no ponto de encontro entre o

fazer artístico dos discentes e o fazer dos artistas de todos os tempos. Estes sempre inauguram formas de tornar o presente inexplicável.

O conteúdo de Arte está nos PCN com a intenção de ampliar seu ensino no currículo escolar. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 18) faz reflexões acerca do currículo e de sua relação com o cotidiano escolar:

[...] o currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores.

De fato, a maneira como o currículo é organizado está diretamente associada às concepções do processo de ensino e aprendizagem, assim como ao posicionamento histórico assumido pelo professor. Por isso, é importante ressaltar: nas escolas do meio rural e do meio urbano de Uberlândia, havia só uma aula de Educação Artística do 1º ao 5º ano do ensino fundamental até 1993.

O currículo são os conteúdos que devem ser ministrados em determinado ano letivo. A escolha e organização são feitas pelo professor, porém com uma pré-definição do Ministério da Educação através dos PCN. Quando aos alunos, devem ser considerados o espaço em que estão inseridos, a idade, o conhecimento cultural, ou seja, espaços de vivências e experiências que eles carregam, bem como suas faixas etárias. Tudo está diretamente associado ao sentido do currículo, na medida em que interfere nas relações sociais estabelecidas em sala de aula.

Diante dessas questões referentes ao currículo no ensino de Arte, num contexto geral há diversidade curricular nas escolas da rede educacional do município de Uberlândia, embora a referência curricular sejam as diretrizes curriculares básica do ensino de artes/educação infantil e ensino fundamental. Em tais diretrizes, como se lê em documento da secretaria de Educação (UBERLÂNDIA, 2010, p. 34, citando Moreira [1997, p. 11]),

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação de conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Segundo a base nacional comum curricular, o ensino de Arte nos anos finais do ensino fundamental deve trabalhar as artes visuais, a dança, a música e o teatro de forma integrada.

Desse modo, espera-se que o componente Arte contribua com o aprofundamento das aprendizagens nas diferentes linguagens — e no diálogo entre elas e com as outras áreas do conhecimento —, com vistas a possibilitar aos estudantes maior autonomia nas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2016, p. 163).

Ainda segundo a base curricular, quanto ao ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental,

Para evitar as posturas polivalentes, que diluem os conhecimentos artísticos em práticas generalizadas, é preciso garantir que Artes Visuais, Dança, Música e Teatro tenham lugar qualificado, seja nos tempos escolares, seja nos espaços da escola e do entorno. Devem estar presentes nos currículos não como adorno, tampouco como atividade meramente festiva ou de entretenimento, mas como conhecimento organizado e sistematizado, que propicia aos/as estudantes a criação e a recriação dos saberes artísticos e culturais. (p. 248).

A proposta curricular de Arte do município de Uberlândia obedece à base nacional e está nas diretrizes curriculares básicas do ensino de Arte (educação infantil e ensino fundamental)³⁰ (2010). Os professores elaboraram propostas em encontros mensais do CEMEPE e a secretaria de Educação as ratificou depois. A proposta abarca a realidade educacional das escolas municipais de Uberlândia, pois é um documento sistematizado segundo experiências e reflexões dos docentes de Arte. São diretrizes para referências e metodologias educacionais na área de artes a ser aplicadas pelos professores. Explicitam que cabe a eles a seleção e sistematização de conteúdos a ser trabalhados no ensino de Arte. Noutras palavras, os docentes têm liberdade de escolher conteúdos que vão ministrar e de adequar metodologias e estratégias de ensino de Arte de acordo com planejamento almejado:

Os conteúdos específicos das Artes Visuais, bem como os conteúdos atitudinais tratados ao longo dessas Diretrizes são passíveis de ensino aprendizagem tanto da Educação Infantil como o Ensino Fundamental, mas ficará a critério de cada professor(a) adequar a metodologias e estratégias de ensino diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade de cada turma. (UBERLÂNDIA, 2010, p. 34).

³⁰ As diretrizes do ensino de Arte são fruto do trabalho coletivo de educadores da rede escolar municipal de Uberlândia. Representam a materialização do conhecimento acumulado e sistematizado em suas experiências e reflexões. Partem do pressuposto de que o currículo se encontra em processo de construção; ou seja, é concebido não como algo acabado ou como uma simples listagem de conteúdos. Antes, é estratégia de ação que requer discussões contínuas e reelaborações sucessivas. O documento apresenta as linguagens artes visuais, teatro e música separadamente. Os conceitos são desenvolvidos segundo fundamentos filosóficos e pedagógicos, e a concepção de currículo é comum às três áreas.

Em 1990, o projeto de Arte-educação — já citado — foi desenvolvido pela secretaria de Educação para ampliar o espaço da disciplina Educação Artística no currículo. O projeto foi coordenado por Cesária Alice Macedo³¹ e mais cinco docentes de Arte, inclusive eu de início. A intenção era atender a todos os estudantes em suas fases de desenvolvimento, seja no meio rural ou urbano; fazer troca de experiência e estudos. Até então, a disciplina era oferecida por um docente contratado, que atuava em todas as escolas rurais de 5ª a 8ª séries para fazer cumprir a LDBEN, que a incluiu no currículo.

Durante os três primeiros anos de sua implantação (1990–3), o projeto foi reestruturado ano a ano e coletivamente — por professores de Arte —, respeitando-se a experiência e o conhecimento de cada novo docente da área aprovado em concursos públicos a partir dos anos 90. Portanto, esse currículo de duas aulas de Arte de 1º ao 5º anos e uma aula de 6º ao 9º anos do ensino fundamental permanece nas escolas rurais e urbanas de Uberlândia, cumprindo a prescrição legal (lei 9.394/96).

³¹ Coordenadora do Projeto de Arte-educação.

2 PERCURSOS METOLÓGICOS

*A arte não só constrói e modifica um ambiente,
como faz dele um diálogo participativo.*

— CELANT

Este capítulo esboça os percursos metodológicos da pesquisa, que devem primar pela busca do conhecimento e da compreensão da prática docente em arte — a disciplina de Arte — e do modo como estão sendo desenvolvidas práticas que exigem proximidade do pesquisador com seu objeto de estudo. Minha experiência como professor de Arte mostra que a realidade escolar não é externa ao sujeito. Os significados e olhares atribuídos às práticas da disciplina fazem parte do universo do pesquisador, e esse “universo” precisa ser registrado numa análise compreensiva.

Tais experiências e a diversidade cultural discente na sala de aula levaram a momentos reflexivos e de ações artísticas relacionando arte e cultura. Além disso, o contato com culturas diferentes fez que minha prática fosse um momento de descobertas, que possibilitasse a construção de conhecimentos e conceitos conectados com a estética³² do cotidiano em paralelo com a observação de culturas regionais. Uma construção ora assistemática, ora sistematizada como está se propondo aqui.

2.1 Delineamentos metodológicos

A pesquisa sobre a prática docente em Arte se desdobrou como estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado na pesquisa etnográfica e de acordo com o método fenomenológico. Os procedimentos de coleta e análise de dados seguem a perspectiva da observação, do registro e da reflexão por meio de narrativas. Como forma de apresentar resultados, optei pela triangulação de procedimentos desses três fundamentos permeando a observação típica de quem participam de sua prática.

A execução da pesquisa exigiu levantamento bibliográfico para fundamentação teórico-conceitual sobre educação do campo e ensino de Arte. Também considerou os conteúdos dos currículos, livros didáticos e trabalhos que exploram a realidade local do

³² Segundo Richter (2000), a estética é vista como área do conhecimento com ênfase na apreciação e compreensão da arte. Essa tendência foi proposta a partir do Discipline-based Art Education, nos Estados Unidos, que defendia o ensino das artes visuais apoiado em quatro grandes eixos: produção artística, apreciação da arte (estética), crítica da arte e história da arte. A ideia é que os objetos e as práticas artísticas trazidos se comuniquem com o universo cultural dos alunos.

município de Uberlândia, MG, em particular das escolas do meio rural, além da sistematização, análise e representação de dados e informações de fontes primárias e secundárias. Aí se incluem, por exemplo, Lei de Diretrizes e Bases (n. 5.692/71), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96) e diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (BRASIL, 2002), dentre outras.

O estudo de caso em questão envolveu o objeto de pesquisa — a prática docente no ensino da Arte — como construção reflexiva e teórica relativa à proposição do fazer artístico vinculado à arte e cultura locais. Tal prática visa abordar e reconhecer a cultura local; sensibilizar o olhar dos estudantes para situações diferenciadas das culturas locais em transformação e transição — por exemplo, entre a cultura rural e a urbana — de maneira que seu conhecimento amplo contribua para novas concepções práticas de ensino da Arte numa proposta pedagógica que integre arte, cultura e ruralidade. O estudo de caso foi utilizado na investigação tendo em vista que se trata de uma

Uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (YIN, 2010, p. 39).

Noutros termos, a contextualização da realidade e a apreensão reflexiva da prática do ensino de Arte foram realizadas através de anotações por mim como professor e como pesquisador com base em percepções dos modos de planejamento e das práticas realizadas, dos registros de falas, de escritas e das produções artísticas discentes.

Para Yin (2010), a pesquisa que utiliza as estratégias do estudo de caso requer planejamento rigoroso, referencial teórico sólido, características do caso estudado e todas as ações desenvolvidas no processo até chegar a um relatório final. Na caracterização do caso deste — a prática de ensino em Arte —, busco construir uma proposta didático-metodológica em consonância com os referenciais culturais dos alunos do meio rural. Para isso a pesquisa etnográfica calhou como maneira de apreender e apresentar esse processo e a narrativa, como meio de registro, descrição e reflexão.

A pesquisa etnográfica se traduz na prática da observação, descrição da investigação, produção de materiais de pesquisa para servir de análise e percepção das dinâmicas interativas e comunicativas nas práticas de ensino de Arte em questão. O trabalho de campo implica contato direto do pesquisador com a realidade estudada, na comunidade, escola e sala de aula com os discentes, na compreensão do fenômeno. Tudo exige imersão na realidade em estudo,

tentando compreender a realidade dos educandos nas averiguações de seus referenciais culturais, seus gostos estéticos e suas relações com outras culturas. O estudo dos contrastes entre culturas permite entender o comportamento do grupo estudado no contraste entre as culturas rurais e urbanas.

A pesquisa aqui apresentada se baseia nas minhas experiências docentes mediadas pelos momentos vivenciados em produções artísticas de alunos e nas relações interculturais efetivamente vividas em uma escola d área rural. Busquei o sentido que o sujeito atribui ao que está sendo investigado ao desvelar suas ações com base em relatos orais, observações e diálogos na lógica de quem conhece a prática de ensino de Arte. Ao procurar compreender e aprofundar os fenômenos de estudo segundo as práticas de ensino de Arte relacionadas com a cultura dos estudantes e interpretadas segundo a perspectiva discente (a de alunos do 6º ao 9º/fundamental) e docente (a minha), a pesquisa mostra sua vertente qualitativa. Procurei entender o papel da cultura local e suas relações no desenvolvimento das ações na prática de sala de aula.

A coleta de dados se valeu, então, da prática de ensino de Arte com levantamento de elementos culturais dos discentes e a combinação de certos instrumentos. Incluem observação direta de práticas em sala de aula, fotografias (imagens, ilustrações e outros), história de vida dos estudantes e análise de dados primários produzidos pelos alunos através de falas, escritas e desenhos no relacionamento do conhecimento de arte e no cotidiano dos discentes entrelaçando com a interculturalidade.

Segundo André (1995), a observação do participante/pesquisador pressupõe sua interação com a situação a ser estudada: instrumento central de coleta e análise de dados para se envolver com o trabalho de campo. Há aproximação com as pessoas que vão participar do estudo num plano de trabalho aberto e flexível a situações que se impõem durante a pesquisa. Essa metodologia se faz necessária para avaliar constantemente soluções a problemas e impasses que surgem com o desdobrar da pesquisa; sobretudo, deve levar em conta as evidências da observação e da descrição, cruciais na atividade etnográfica.

Conforme André (1995, p. 59), os estudos qualitativo-etnográficos salientam

O papel da teoria na construção das categorias; (b) a necessidade de se respeitar princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro) e o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho); (c) o desenvolvimento do trabalho de campo com apoio em observação planejada, e em instrumentos e registros bem elaborados.

O processo investigativo da (minha) prática de ensino nessa perspectiva envolve a relação dinâmica de reflexão sobre si com o outro no processo de apreender sua cultura, seus significados na concepção e no desenvolvimento de práticas de ensino de Arte. E, nesse caso, como quer Silva (2013, p. 32), “Como prática docente, educar o outro e se formar depende da relação que o professor estabelece consigo, com seus alunos, com seu grupo, com seu espaço de trabalho e com o processo formativo”.

Com efeito, Schön (2000) propõe uma epistemologia da prática embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer espontâneo. A reflexão se revela em situações inesperadas produzidas pela ação; e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente. O docente como mediador do conhecimento na proposição da ação deve estar atrelado às reflexões provocadas pelas situações derivadas da pesquisa. Nos termos de Silva (2013, p. 33),

[...] para Schön, refletir-na-ação envolve, necessariamente, um experimento de reconstrução de concepções e exige rigor — embora um rigor distinto do que a pesquisa exige. Em sentido lato, experimentar é agir para ver o que a ação produz; o experimento pode ser exploratório, para teste de ações ou para hipóteses. Cada experimento tem sua lógica e seus critérios e está sujeito ao sucesso e ao fracasso.

Na reflexão-na-ação, os tipos de experimentos podem ocorrer ao mesmo tempo, sendo a “[...] Lógica da inferência experimental a mesma do pesquisador” (SCHÖN, 2000, p. 65). Além disso, em Schön (2000, p. 25 citando DEWEY) se lê que

Ele [O professor] tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas “falando-se” a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver.

Entende-se, dessa maneira, que a investigação aqui passa a ser descritiva quando o pesquisador é o professor e pesquisador de sua prática de ensino em Arte. É uma situação caracterizável assim: “[...] quando alguém opta por trabalhar com pesquisa, decerto se investe a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da prática” (FRANCO, 2005, p. 485).

Uma pesquisa com narrativas é essencialmente relacional. Nela, o pesquisador tem como tarefa uma descrição reflexiva dos dados coletados no ambiente escolar, uma vez que está imerso no trabalho de campo:

Envolvido no campo, por isso, parte deste, e da experiência que busca investigar, o pesquisador tem de lidar com a perspectiva do distanciamento e da proximidade em sua pesquisa. Segundo os autores, a composição dos textos de campo evidencia esses desafios e por isso auxiliam o pesquisador em sua tarefa contribuem com a clarificação da posição do pesquisador na pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 665).

Apreender, registrar e sintetizar narrativas compreende uma prática complexa que envolve negociações a ser estabelecidas entre pesquisador e participantes no contexto do processo investigativo, como apontam Clandinin e Connelly (2011, p. 665):

Tomando como referência o espaço tridimensional que constitui a pesquisa narrativa, o pesquisador encontrasse sempre num “entremeio”, isso porque os participantes da pesquisa, os contextos pesquisados e os próprios pesquisadores constituem-se a partir de dimensões temporais, espaciais, pessoais e sociais. São vidas e histórias em movimento — tanto dos participantes da pesquisa quanto dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa narrativa tem como uma de suas características fundantes a relação — que se expressam narrativamente na busca da construção de significados.

A composição de textos narrativos, as produções de textos visuais de alunos se juntam à narrativa do professor fundada na observação direta do contexto de uma escola pública do meio rural. Isso supõe preparação para fazer observações e coletar evidências de perspectivas de compreensão do caso, isto é, que sejam “[...] úteis para prover informações adicionais sobre o tópico em estudo” (YIN, 2010, p. 91). Para aumentar a fidedignidade das observações, fazem-se necessários a construção de um roteiro, procedimentos sistematizados de anotações e o relatório diário em caderno.

A apresentação, descrição e análise dos dados assumem uma síntese narrativa tendo a interpretação como meio de discussão em diálogo com referenciais teóricos e com o desafio de apresentar proposições de ensino de Arte mais coerentes com os referenciais culturais a que o alunado atribui sentidos. A intencionalidade fundante desse processo constitui postulado básico da fenomenologia: toda consciência é intencional, é consciência de alguma coisa, visa a algo fora de si.

Com efeito, vinculando o sentido de intencionalidade ao método fenomenológico e ao sentido de intencionalidade do educador, Rojas, Baruki-Fonseca e Souza (2006, p. 4) enfatizam que

[...] a intencionalidade, enquanto consciência ativa, faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento: é a consciência de um querer intenso, objetivo e seguro. O educador, ao incorporar para si a intencionalidade, redobra de sentido o seu fazer e retorna de maneira significativa a intensidade da realização nas ações pedagógicas.

Na pesquisa aqui relatada, o método fenomenológico ajuda a compreender e interpretar a experiência vivida na sala de aula por mim, direcionando a investigação para compreender o fenômeno que ocorre na prática de ensino de Arte fundada em metodologia e em planejamento. Nesse caso, “[...] a interpretação dos fenômenos que se apresentam numa sala de aula oferece a possibilidade de esclarecer alguns elementos culturais, como valores, que caracterizam o mundo vivido pelos sujeitos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 48). Convém atentar-se para a descrição direta da experiência, mas de acordo com apreciação do pesquisador, pois a realidade não é única, logo também não são únicas suas interpretações e comunicações. “O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento” (GIL, 2010, p. 39).

O município de Uberlândia tem 116 escolas de educação infantil e fundamental; 56 são de nível fundamental, 11 são escolas rurais.³³ Para a realização da pesquisa, usei o critério de escolha da escola onde leciono, dados a localização, o tamanho e o período de aula; outro critério é que, por anos de ensino, tenho percebido que os discentes devem saber lidar com as culturas diferentes em sala de aula, que as relações interculturais devem ser construídas e trabalhadas numa relação de compreensão da comunicação intercultural.

2.2 Lócus e informantes da pesquisa

Optei por realizar a investigação na Escola Municipal Emilio Ribas, cujos alunos foram selecionados em função do meu contato com a faixa etária como professor. Percebi que

³³ Escola Municipal Antonino Martins da Silva (distrito de Martinésia) oferece educação infantil e ensino fundamental; Escola Municipal Carlos Tucci de ensino fundamental; Escola Municipal Dom Bosco de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Domingas Camin (Distrito de Miraporanga) de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Emilio Ribas de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Freitas Azevedo de educação infantil, ensino fundamental e ensino jovens e adultos, Escola Municipal do Moreno de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal José Marra da Fonseca (distrito de Cruzeiro dos Peixotos) de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Leandro Jose de Oliveira de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Sobradinho de educação infantil e ensino fundamental, Escola Municipal Sebastião Rangel (distrito de Tapuirama) de ensino fundamental.

os discentes precisam saber lidar com culturas diferentes em sala de aula, que as relações interculturais têm de ser construídas e trabalhadas numa relação de compreensão da comunicação intercultural.

Fundada em 1978, como Escola Municipal Presidente Costa e Silva, A escola Emilio Ribas fica no km 92 da BR-050, ou seja, na região conhecida como “floresta do lobo”. Por ser fora dos perímetros urbanos, é classificada como rural, conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011) para classificar escolas urbanas e rurais. Sua criação teve apoio de Ismar Ramos³⁴ — que em momento algum mediu esforços na construção do prédio e no custeio da escola durante seis anos — e de Fernando Ferraz Neto.³⁵ As atividades escolares se iniciaram em uma sala multisseriada com turma de 13 alunos do pré à 4ª série. A primeira professora foi Alice Maria Duarte Lucinda.

As atividades culturais, folclóricas, de clube de mães com evangelização bíblica e de trabalho artesanal que a escola realizava despertaram o interesse de Ismar Ramos. Proprietário da fazenda onde fica a escola, ele envidou esforços a fim de criar um centro social para tais atividades e que funcionou como anexo da cooperativa administrativa dos moradores em parceria com a empresa de reflorestamento Pinusplan. Também foi criada a capela para ser desenvolvidas atividades religiosas católicas, predominantes à época.

Em 1980, a pedido de Ismar Ramos, mudou-se o nome da escola, em homenagem ao sanitarista precursor de Osvaldo Cruz. Em 1985, foi ampliada sua rede física, com patrocínio da Pinusplan. A escola deixou de ser multisseriada para se tornar seriada com turmas e salas de 1ª a 4ª e extensão da 5ª série, anexa à Escola Municipal Olhos D’água. Em 1988, a Escola Municipal Emílio Ribas recebeu a nucleação da Escola Municipal Sucupira e, aos poucos, a extensão de séries até a 8ª; ou seja, o então primeiro grau completo. Foi necessária nova ampliação física. Comunidade e prefeitura se uniram para realizar a obra. Em 1995, a escola recebe uma nova ampliação: sala para professores, banheiros, salas de aulas, biblioteca e reforma da quadra de esportes.

Alunos do 6º ao 9º ano do nível fundamental dessa escola foram os informantes da pesquisa. Foram quatro turmas, uma de cada ano escolar, com média de 20 estudantes por sala. De características comuns entre os discentes há a procedência — contextos sociais e culturais —, as capacidades e os interesses — muitas vezes, não sabem lidar com as relações interculturais entre grupos na sala de aula ou na escola. A intenção é conhecê-los de modo a

³⁴ Proprietário da fazenda Floresta do Lobo, localizada na BR-050, km 92.

³⁵ Fernando Ferraz Neto é dono da empresa Pinusplan, reflorestamento de pinus.

desvelar suas ações. Chegar a esse conhecimento exigiu definir meios de adentrar a realidade deles e da escola; ou seja, elaborar instrumentos de coleta de dados.

Outro fato a retratar a região onde se localiza a escola Emilio Ribas, na fazenda Floresta do Lobo, é seu alunado, composta por filhos e filhas de trabalhadores rurais e proprietários de fazendas pequenas e médias. As atividades nas propriedades rurais contam com esforço do dono, da esposa e da prole. Raramente tem a participação de funcionários assalariados, a não ser nas fazendas maiores. O trabalho constante é experiência compartilhada pelos moradores vizinhos. Membros de uma mesma família residentes na mesma propriedade cuidam das atividades diárias de lida com a terra, plantio e colheita. Atividades como o abate para obter carne suína e bovina, a instalação e manutenção de cercas, a vacinação de animais, a limpeza de pasto, as reformas residenciais e a organização de eventos culturais como cavalgada, festa juninas, novenas e a festa de reis, na maioria das vezes, tudo é realizado com esforço conjunto de membros famílias e sem envolver remuneração. No entorno dessa região, ainda não se tem assentamento rural.

2.3 Instrumentos de coleta de dados

Ante a complexidade do objeto de estudo — pesquisa qualitativa etnográfica com alunos de uma escola do meio rural —, os instrumentos e procedimentos de pesquisa incluíram definição de um grupo de discentes (6º ao 9º ano), observação, práticas de aulas e relatos orais. A coleta se desenvolveu no primeiro semestre de 2017. A intenção foi apreender e ressignificar reflexivamente o planejamento e ensino de Arte em escola rural para subsidiar um processo de ensino e aprendizagem assentado na interculturalidade. Depois iniciei um trabalho exploratório das relações culturais no contexto a que os alunos pertenciam. Esse momento foi de experimentação dos relatos e diálogos nas práticas das aulas de Arte como instrumento de na pesquisa sobre as culturas regionais. Essa etapa é importante porque trouxe registros que se abriram a análise.

A produção documental da pesquisa toma corpo de acordo com o referencial teórico que vai nutrir o pensamento do pesquisador. Isso porque não só os relatos escritos, mas também a análise podem responder às problemáticas levantadas e exigir uma capacidade reflexiva e criativa tanto na forma como compreende o problema quanto nas relações que consegue estabelecer na análise do contexto pesquisado e na descrição do relatório conclusivo. Todo esse percurso está marcado pela concepção epistemológica a qual se filia o pesquisador.

A sistematização (registro, transcrição e tomada de notas de campo) e observação de aulas (para extrair dados úteis como resultados de pesquisa para fechar a dissertação) ocorreram no segundo semestre de 2017 em continuidade ao primeiro semestre.

3 A PRÁTICA DOCENTE PLANEJADA NO ENSINO DE ARTE

*Se você não sabe onde quer que seus alunos
cheguem, você não pode ensinar.*

GOMBRICH, 1999.

Considerando os dados levantados para desenvolver a pesquisa subjacente a esta dissertação, este capítulo apresenta a análise do *corpus* contido no “caderno de bordo”. São registros escritos de: memórias, relatos da prática do ensino da Arte, observações, interpretações, comentários e apontamentos sobre conceitos e o produto da prática planejada e lecionada. Além disso, são consideradas a produção visual discente e imagens usadas nas práticas docentes. A análise se desdobrou em procedimentos como observação, leitura crítico-interpretativa e extração de informações sobre o cotidiano escolar das aulas de Arte.

3.1 Planejamento de conteúdos, referenciais artísticos, metodologia e recursos didáticos

A realização deste trabalho exigiu planejamento de conteúdos de ensino e de aula especificamente de Arte coerente com as realidades dos alunos e o lugar da pesquisa nas relações culturais. A prioridade incidiu no conteúdo com valor utilitário para a vida, as experiências práticas e o desenvolvimento criativo e intelectual dos discentes. Ante esse desafio, torna-se fundamental que o professor conheça seus estudantes — suas condições socioculturais e econômicas — para construir com eles um conhecimento escolar que os capacite a superar condições socioculturais desfavoráveis, limitantes, opressoras etc.; uma educação cuja formação ofertada presuma o desenvolvimento de atitudes como meio de inserir os alunos no universo cultural e no conhecimento humano.

Os referenciais artísticos desdobrados na pesquisa — isto é, os artistas apresentados — foram escolhidos para ser estudados durante o trabalho em sala de aula, numa relação com conteúdo planejado e priorizando o regional e local. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, nas aulas de Arte considerou situações nas quais os aspectos socioculturais do meio rural não são considerados. Um exemplo disso pode ser o livro didático, que contém conteúdos mais gerais; isto é, exclui a cultura local, as tradições, a proximidade da população com a natureza, a influência da agricultura e da pecuária nas formas de vida no campo.

3.2 Práticas de ensino em Arte visual

As práticas do ensino de Arte inserem-se nas relações de espaço e tempo inter-relacionadas com um contexto escolar que propicie a aprendizagem estudantil já predeterminada pela sociedade estrutural, mas que possa ser analisada coerentemente. Essas práticas têm de partir de uma reflexão sobre o cotidiano escolar estudantil e se fazerem presentes no diário do docente de Arte, numa avaliação constante de análise e interpretação, isto é, de ação, reflexão e ação numa prática contínua.

A necessidade de reflexão se impõe à docência como caminho a ser percorrido diariamente nas relações e construções cotidianas nos contextos escolares para que o fazer docente possa ser revisto e repensado constantemente, a fim de problematizar não só certezas absolutas, mas também

[...] certezas múltiplas [que] protegem nossas tranqüilidades profissionais. Vêm do cotidiano. Dão a segurança necessária para repetir ano após ano nosso papel. São os deuses que protegem a escola e nos protegem [...]. São certezas que não se discutem, tão ocultas no mais íntimo de cada mestre (ARROYO, 2002, p. 171).

Problematizar tais certezas — que, às vezes, são ambíguas — é ação que vem ao encontro dos interesses deste trabalho de pesquisa; isto é, de averiguação da participação docente nas aulas de Arte numa escola do meio rural em relação ao contexto da realidade docente vivida. A profissão *professor de Arte* no cotidiano escolar, às vezes, não permite enxergar além: se dado conteúdo é correto ou é duvidoso, se é condizente com a realidade ou não, para ficar em dois exemplos.

Assim, acreditar em mudanças supõe “sair da área de conforto”. Mexer com concepções já formadas e a cultura estabelecida nas escolas pode gerar desconforto. Talvez por isso Arroyo (2002, p. 173) proponha a seguinte reflexão:

[...] estimular propostas inovadoras que provoquem esse movimento desestabilizador, aprender a trabalhar em coordenadas inseguras, e ter de tomar opções de seguranças truncadas, abandonar velhas certezas [...] é provocar um movimento formador para os próprios mestres.

Pensar no cotidiano escolar e nas práticas diárias do professor de Arte pode levar à reflexão sobre como parar para ver, ouvir, sentir, intervir e atuar na sala de aula? Além disso, como condicionar o docente para perceber as demandas educacionais que o cercam e trazê-las para o cotidiano escolar?

Com efeito, o professor precisa ter um olhar diferenciado para o cotidiano escolar. Um docente pode entender de muitos conteúdos, até dispor de vários métodos de ensino; mas as decisões da prática do ensinar são “[...] por si mesmas uma arte, se entendermos por arte uma estruturação pessoal, uma sintonia específica com a situação daquele momento” (DUSSEL, 2003, p. 22). Exige não só o saber sistemático, mas também o saber informal; exige reconhecer o valor da experiência na construção desse saber e na prática diária saber lidar com as experiências adquiridas no decorrer do processo profissional.

Mesmo que sejam apontamentos menores, o professor pesquisador³⁶ tem de estar atento à possibilidade de registrar os momentos diários escolares para, depois, fazer uma reflexão numa prospecção do que funciona, dos apontamentos úteis ao futuro de sua prática diária de sala de aula. Como diz Arroyo (2002, p. 160),

[...] estamos inventando recursos didáticos, atividades, formas de avaliar... e sobretudo estamos tendo nova consciência do que estamos fazendo, ou entendendo cada vez melhor as dimensões formadoras do que inventamos e inovamos. Vamos além de socializar experiências, recursos e didáticas. Trocamos significados, redefinimos auto-imagens de mestres. Na medida em que essa prática se consolida e tornar-se um hábito estaremos construindo uma nova cultura profissional.

Ao refletir, o professor toma consciência daquilo que realiza sobre sua prática diária e lhe proporciona o tornar-se reflexivo quanto ao seu fazer cotidiano na sala de aula. As interações do dia a dia lhe ajudam a interagir com seu entorno social, a questionar suas atitudes diárias.

A importância de trabalhar a cultura com os discentes e as relações interculturais está em permitir a reflexão sobre cruzamentos de fronteiras que permeiam um contexto social vivido por eles. O diálogo e a escuta de suas vivências — as narrativas do que vivem em sala de aula de uma escola rural — valorizam as contribuições das relações interculturais a ser observadas e respeitadas por todos não só no tempo da aula, mas ainda em suas vivências e experiências extraescolares. Nesse sentido, o professor de Arte do contexto rural, na sua rotina diária, pode vir a não perceber as contribuições culturais significativas ao seu redor; contribuições a ser traduzidas como novos olhares e novas maneiras de perceber e proporcionar novas atitudes. Descobrir esses olhares e comportamentos culturais pode

³⁶ “Essa expressão foi empregada no fim da década de 1960, por Stenhouse (1987), na Inglaterra, quando ele coordenava um projeto experimental de educação e construção de um currículo inovador para definir o professor como pesquisador da própria prática — prática que, mais tarde, foi nomeada como pesquisa-ação (ELLIOTT, 1998; BARBIER, 2002). A disseminação dessa ideia em nosso país ganhou notoriedade no decênio de 1990, demarcando debates e pesquisas que evidenciam a abordagem do ‘professor pesquisador’ numa prática de pesquisa-ação na formação de professores”. (SILVIA, 2013, p.17).

aproximar e possibilitar relações interculturais mais sólidas dentro do ambiente escolar e fora dele.

Assim, as relações interculturais e as trajetórias estudantis têm de contribuir para uma reflexão dentro do contexto escolar rural. Afinal, “[...] a vida cotidiana dos homens continua a ser produzida a partir de dados culturais, como lugar de produção e de reprodução dos ritmos socioculturais” (TEDESCO, 2004, p. 44). É importante o momento do olhar, do escutar e do vivenciar para a reflexão sobre o cotidiano escolar e a sala aula no que se refere a apontar caminhos possíveis. É claro, não se pode deixar de lado o foco da pesquisa que aborde as questões problematizadoras pertinentes a este trabalho — o ensino escolar de Arte no meio rural como espaço de possibilidades de relações interculturais.

Olhar o espaço escolar em si mostra maneiras diferentes de trabalhar a proposição de formas diversas de mediações do professor em sala de aula; ou seja, o contexto escolar, de modo organizado, incentiva a aprendizagem, e o docente é mediador dessa proposição, numa troca de conhecimentos entre si. Assim, a proposta de estudar e pesquisar a cultura e as relações interculturais entre alunos na prática de ensino em sala de aula proporcionou abertura a discussões nas aulas de Arte; isto é, abriu espaço para conhecer as culturas que cada discente traz em sua bagagem sociocultural e, dessa forma, saber como pode ser trabalhada numa proposta de interações e relações interculturais.

A cultura abrange aspectos variados da vivência. Mas a proposta de fazer um recorte do tema cultura enfoca as culturas e os folclores regionais e locais, “buscando-se um novo olhar” sobre culturas que os estudantes estão vivendo, que permeiam sua vida e entram na sala de aula como elemento a ser estudado e analisado. A conceituação de cultura em meio aos alunos propõe que seja construída e reconstruída durante o percurso de seu ensino escolar. Tal construção pode ocorrer por meio de autores diversos ou em consulta a livros, em fontes *on-line* e em outros meios de registros.

A palavra cultura envolve vários conceitos determinantes para sua discussão. A cultura contemporânea vem definindo-se por um conjunto de sentidos e práticas de ruptura com o mundo e de paradigmas, objetos e artifícios e por fronteiras territoriais demarcadas por linguagens próprias e discursos distintos. Nesse sentido, verifica-se uma cultura em movimento acelerado, conformando novas visões de mundo, novos sentidos e novas interpretações da realidade vivenciada por todos. Percebe-se, então, que a cultura está em movimento, mudando sempre diante do mundo, cada vez mais globalizado e tecnológico.

Nesse contexto, a cultura dentro do ambiente escolar passa por processo de transformação a cada momento. A expressão *cultura popular* está nesse contexto, presente nos anseios sociais. Durante as discussões na sala de aula sobre a palavra cultura, ficou esclarecido que sua conceituação seria dada, construída e reconstruída durante o percurso das aulas expositivas. Seriam apresentados “pequenos informes” sobre a palavra durante o percurso dos diálogos surgidos no contexto da discussão. Isso não impede que se faça sua conceituação durante o percurso de estudo. Tudo depende das discussões em sala de aula.

As questões debatidas para abrir o diálogo com os discentes foram estas: quais eventos culturais acontecem na comunidade dele, isto é, onde vive com a família? Quais poderiam estar presentes na região onde vivem? Quando indagados, os alunos ficaram receosos e calados; às vezes, ansiosos em relação à receptividade da proposta a ser trabalhada durante o ano. Alguns perguntaram se teriam a proposta de desenhar nas aulas. Ficou evidente que sim; afinal o tema propôs que parte fosse realizada por meio de desenhos e outras atividades instrumentais de expressões artísticas nas aulas.

Ao retornar às perguntas sobre eventos que acontecem na região para não perder o foco da discussão, os alunos ficaram mais acanhados e citaram alguns. Não sabiam muito. Mesmo que participem desses eventos, desconhecem as origens e como acontecem, porque — talvez — não se preocupam com isso. Nas discussões em aula, falaram que são os pais, os tios, os avós e os vizinhos que sabem. Após muitas discussões, foram faladas e listadas as cavalgadas e cavalhadas (no distrito de Tapuirama), a folia de reis (nas fazendas) e a festa junina (na escola e nos galpões das fazendas). Alguns ouviram falar da congada em Uberlândia. Muitos destacaram as cavalgadas como evento local mais desenvolvido na região. Alguns já participaram na comitiva de cavaleiros ou na de carros; ou apenas prestigiando os festejos com familiares, parentes e amigos. Mas desconhecem a história.

Os estudantes foram instados a descrever a cavalgada. Com acanhamento, disseram que as pessoas cavalgam e saem em comitivas de um lugar a outro: onde haverá uma festa, casa de fazendeiro etc. A cada ano é num lugar. Festeiros das fazendas decidem o que será organizado: festeiro do ano, santo a ser homenageado e o estilo da festa. Em falas sucessivas, os alunos foram contribuindo para construir um significado desse evento cultural local da região na sua estruturação conceitual; qual seja: é um evento que acontece muito na região — nas fazendas — para comemoração do dia de São Sebastião e, nos meses de julho e agosto, dia de nossa senhora da Abadia.

Outro evento bastante comentado e discutido foi a festa junina, que muitas vezes comemoram no mês de junho, num galpão ou no espaço da fazenda, aonde todos vão. Comparecem convidados das regiões dos fazendeiros, com traje típico caipira ou não. Há comida, dança (forró), brincadeiras, fogueiras e danças. A fala discente destacou que esse evento na escola é um momento esperado por todos, sobretudo crianças menores e pais, que gostam de ir e participar.

Também a relação do evento cultural com a religião foi indagada durante os diálogos. Ninguém soube responder. Alguns falaram: “é assim”, “sempre foi”; mas isso não é resposta no debate. Seria outro fator a ser pesquisado por eles durante o percurso de debates e diálogos sobre os eventos culturais regionais. Algumas falas em sala de aula referentes à cavalgada apontaram que, nos fins de semana, alguns grupos de jovens se juntam e saem para cavalgar, o que já é — e que pode se tornar ainda mais — uma prática esportiva nessa região, mas que ainda não se chama cavalgada, e sim cavalgar.

Durante o percurso de discussões sobre a cavalgada como evento cultural local, a proposta do trabalho foi que os alunos escrevessem seus nomes no caderno para identificá-los como pessoas cidadãs atuantes e críticas. No desenho de seu nome, usariam letras que dessem destaque gráfico ao nome e estilizadas com ornamentos que identificassem sua cultura local e outros momentos culturais conhecidos em sua vida. Esse pedido de usar letras com destaque gráfico visou incentivar a criatividade. Ainda como parte dessa proposta, os estudantes tiveram de pesquisar eventos que acontecessem em casa ou na comunidade para finalizar as discussões nas turmas depois. As informações obtidas tinham de ser expostas na aula seguinte para ser rediscutidas.

Trabalhar a cultura, a identidade cultural e os eventos culturais locais com os estudantes permitiu direcionar o conhecimento sobre eles na relação entre si e com o meio onde habitam; ou seja, estabelecer um ambiente de interculturalidade entre eles, de respeito e de contribuições mútuas através de suas expressões artísticas retratadas pelo desenho. Diante dessas informações, a proposta de execução dos desenhos com seus nomes no caderno viabiliza uma proposição inicial que permite saber o nível do desenho de cada um (FIG. 1).

Ao retornar às discussões, a proposta era deixar os alunos descreverem a pesquisa pedida na aula anterior, ou seja, sobre os eventos culturais nos quais estão inseridos e de que participam. Poucas novidades nas turmas. Não se sabe se pela falta de interesse no assunto proposto, de hábito de perguntar aos pais e a pessoas da comunidade, de tempo; ou se porque

o assunto já estava se esgotando. Ficaram mais à vontade para dialogar sobre eventos que conhecessem de preferência e a forma como os viam.

FIGURA 1. Trabalho para cumprir a proposta de desenhar o nome; discente V. F. S., 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Contudo, a realidade para alguns é de morar distante de outras fazendas e em casas quase isoladas. Uns disseram que não acontece nada ao redor de onde moram. Mas essa percepção se desvia um pouco do contexto discutido. A maioria disse que participa dos festejos. Vão de um lugar a outro para participar. É quando ocorre mais entrosamento das famílias com parentes e vizinhos.

De fato, a ideia deste estudo foi ter uma visão da identidade pessoal e cultural de cada discente passível de ser construída via desenhos no desenrolar das atividades artísticas propostas; ou seja, entender sua personalidade através do desenho, mesmo que este não expresse o todo da personalidade e das relações sociais. Ao desenhar seu autorretrato, o aluno se identifica e se reconhece como sujeito social e da cultura local; passa a se olhar, a se identificar e a se enxergar como sujeito de seu meio. A identidade demonstra como ele está

inserido em seu contexto social; e seu nível de discernimento através do desenho demonstra sua expressividade e criatividade (vide FIG. 2).

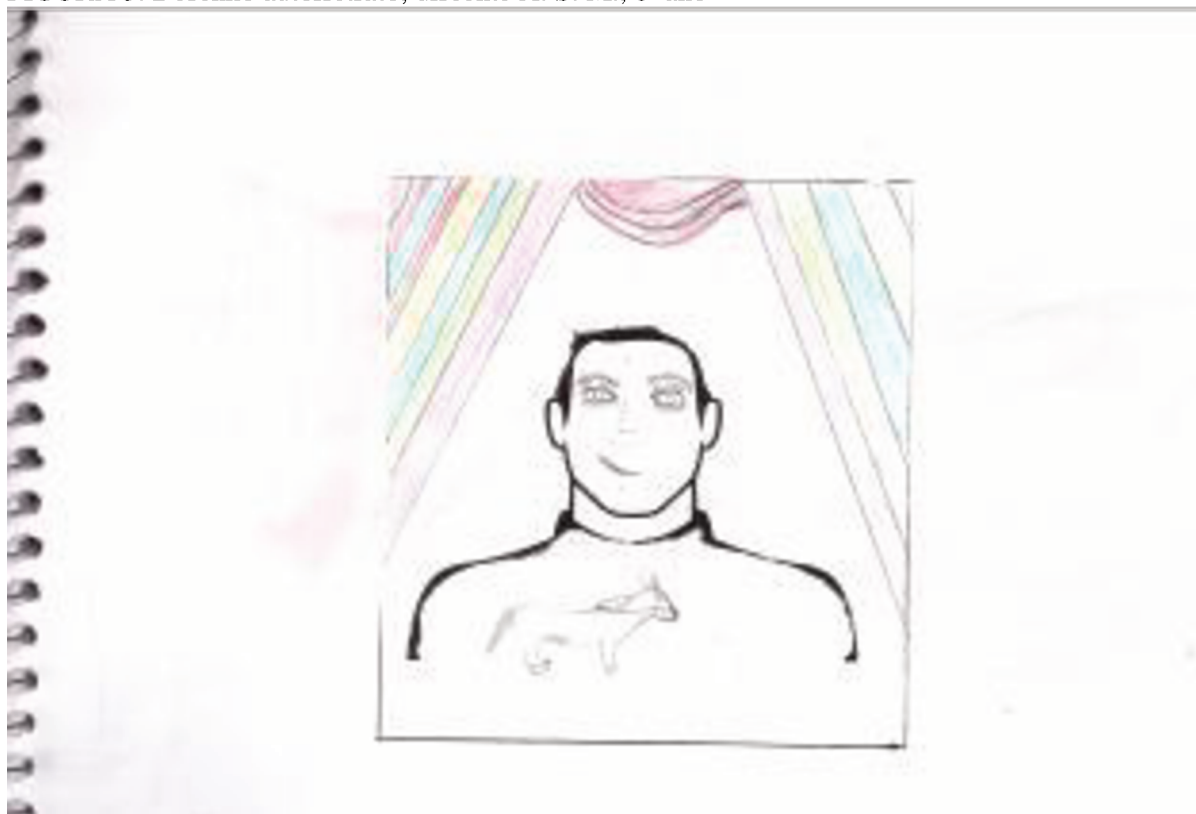
FIGURA 2. Desenho sobre identidade cultural; discente L. G. S., 8º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Trabalhar a identidade através do autorretrato de cada aluno mostra, num primeiro momento, seu respeito, seus anseios, sua coerência e seu envolvimento com o local habitado. Talvez os discentes se refiram a si, ou seja, ao “seu modo de ser e ver através de seu desenho”. Na construção da identidade cultural estudantil via desenho, foi delineada a personalidade de cada um durante o curso da aula e na aprendizagem. O contato com o desenho em prol da desinibição e da expressão proporciona o fazer artístico. A busca constante da identidade cultural é para refletir sobre a vivência cultural de cada discente, “seu olhar diante de si” (FIG. 3).

FIGURA 3. Desenho autorretrato; discente A. S. M., 6º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Existem experiências culturais em que os discentes não estão acostumados a se expressarem na escola. Discussões e debates alimentam o entendimento da construção da identidade cultural de cada um. Afinal, apontam a identificação e o autorreconhecimento nesse modo de manifestação cultural de que fazem parte. Os alunos se relacionam com as manifestações culturais, mas isso não pressupõe que se identifiquem com elas, como se deduz desta fala: “Não gosto muito da cultura. Não gosto de cavalgada e nem ir à cavalhada. Acho um programa chato de ir com meus pais” (F. S. S., 7º ano, 2017). Além disso, percebe-se pouca afinidade de alguns com as manifestações, festas e festejos denominados “culturas populares”. Parece até pejorativo relacionar-se com esse tipo de cultura. Não há vinculação nenhuma. Como afirma Warnier (2000, p. 16–7),

A identidade é definida como um conjunto dos repertórios de ação, de língua e de cultura que permitem a uma pessoa reconhecer sua vinculação a certo grupo social e identificar-se com ele. Mas a identidade não depende somente do nascimento ou das escolhas realizadas pelos sujeitos [...] seria talvez mais pertinente falar-se em identificação ao invés de identidade. E que identificação é contextual e flutuante. No quadro da globalização da cultura, um mesmo indivíduo pode assumir identificações múltiplas que mobilizam diferentes elementos de língua, de religião, em função do contexto.

Comprovar não é objetivo da pesquisa aqui descrita; mas cabe ratificar que, algumas vezes, a pesquisa de campo fugiu aos planos iniciais. Nesses momentos, retomar ao objetivo inicial proposto foi útil. Os desenhos mostram a maturidade da expressividade de cada um. Os dados recolhidos demonstram o caráter descritivo da pesquisa, mas era desejo “ultrapassar os limites da palavra oral”. A expectativa de escrever “desse tanto” sobre um tema que talvez não desperte muito interesse dos estudantes deixou o espanto com sua produção visual ante a demanda de pesquisa que cabe a eles. Entra em cena a primeira de muitas negociações com os informantes da pesquisa, revitalizando a proposta inicial.

O tempo da pesquisa é um período de construção, reconstrução, reinvenção e descobertas de identidades do grupo de participantes. Nesse tempo, alguns percalços acontecem e fogem ao planejamento. O percurso da pesquisa impõe percalços que se devem contornar com o planejamento estabelecido, por isso todo planejamento tem de ser flexível quanto às possibilidades da realidade, ou seja, flexível para acomodar situações interessantes que vão aparecendo, mas sem tirar o foco.

Com efeito, não se pode perder o foco do objetivo almejado. Exemplo disso está nos gestores da escola onde ocorreram atividades práticas da pesquisa: propuseram a todos os profissionais trabalhar o tema carnaval cultural com base na proposta pedagógica da escola. Nesta, o tema busca trabalhar com marchinhas de carnaval, mas músicas que não maculem a imagem de minorias sociais. A ênfase estava em pensar no carnaval como manifestação cultural nacional, mas que tem comemoração típica em cada região estabelecida no calendário do ano todo. O carnaval precede a quaresma cristã — 40 dias sem festejos dos cristãos. Nesse caso, ao mesmo tempo em que se trabalha com as manifestações culturais da região, não se pode deixar de descrevê-la. O carnaval é festa popular. Independe de as pessoas gostarem ou não, intervirem ou não. Acontece todo o ano em data marcada pela Igreja Católica.

Diante disso, houve a proposição de trabalhar o carnaval como manifestação cultural, ou seja, da cultura popular. Foi proposto aos professores de áreas diversas que trabalhassem a história do carnaval no Brasil, sobretudo a ideia das máscaras com os discentes. No fim, a escola propôs que os alunos pulassem o “carnaval cultural” para reviver marchinhas saudosas e comemorar a festa (FIG. 4).

FIGURA 4. Confeccionar a máscara de carnaval; discente B. S. N., 6º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Muitas vezes, nossos olhares para o carnaval ou outras expressões culturais focam em juízos de valores morais e gastos financeiros pessoais, aspectos que dificultam nossa percepção de elementos artístico-culturais de fato, tais como a dança, as fantasias e a música. Carnaval é cultura. E, em que pese a ênfase midiática de grandes centros urbanos como as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, o carnaval é parte da cultura local também!

A discussão sobre outras manifestações culturais regionais e locais seguiu com a apresentação em aula de reproduções de pinturas e desenhos de artistas regionais mineiros e de outros estados que exploraram o tema da cavalcada, dentre outros. A intenção foi aguçar a curiosidade e o comentário. Apresentaram novos relatos interpretativos na aula de Arte. Ao conversarem com pais, parentes e colegas sobre a cavalcada, os alunos expuseram sua interpretação com comentários na sala de aula, numa interação em que todos puderam participar das discussões. Nessa proposta, então, além das discussões, os alunos tentaram ilustrar o tema em discussão com desenhos, mostrando conhecimento e criatividade.

Desenvolver a proposta de desenho permitiu ver a interação estudantil na expressão da criatividade nos desenhos realizados. Alguns alunos percebem a dificuldade de expressar o tema proposto desenhando; e é notório querer tentar retratar fielmente a realidade. Mas com o desenvolver da atividade percebe-se a soltura na realização da proposta, retratando o que

sabem através do desenho. Percebe-se o interesse discente em expressar anseios e desejos, um esforço concentrado em registrar o tema cavalgado para, depois, mostrar os desenhos a colegas e professor. Também nota-se a dificuldade de alguns de se expressarem; mas a vontade de realizar o desenho proposto é maior. Daí que o apoio visual das obras de artistas locais ajuda a ter uma ideia de como refletir e se expressar na proposição de desenhar.

A cultura popular está tão internalizada no comportamento cotidiano, que passa despercebida na vivência diária. Estudar e analisar a cultura brasileira — ampla e complexa — permite desvelar, aos poucos, conhecimentos dessa cultura e chegar à cultura regional; chegar aos eventos culturais locais nos quais se nota a diversidade cultural. Aí se incluem congada, bumba-meu-boi, Boi Garantido, Boi Caprichoso, festival folclórico de Parintins, cavalgada e outros exemplos.

Na proposta de estudar artistas que trabalham e se expressam em suas obras com o tema da cavalgada, foi escolhido para análise o artista Enio Crusius. Artista plástico e pintor do Rio Grande do Sul, ele retrata os eventos da sua região, sobretudo as cavalgadas, das quais participa e as quais registram pela pintura. São quadros de expressividade artística notória (FIG. 5). O trabalho com suas imagens se apoiou em procedimentos metodológicos da Proposta Triangular. Houve contextualização histórica da obra de arte e estabelecimento de relações com a leitura de imagem com discente (observador) de acordo com sua experiência de vida e cultural e com o processo que é a produção visual na qual o aluno cria um trabalho artístico. A metodologia para ler a imagem supõe direcionar o olhar discente, daí que a atitude docente de mediar a leitura tem de partir de uma abordagem que problematize e instigue o olhar e a reflexão, mas sempre respeitando julgamentos discentes, respeitando e estimulando a autonomia dos alunos em suas compreensão crítica da realidade imediata e extraescolar. Além disso, a contextualização de uma leitura de obra de arte vai além da biografia do artista ou da história da arte; mas não a negamos quando se faz necessária para facilitar a análise da imagem.

O fazer artístico ganha importância no contexto escolar. Por meio dele, o estudante passa a compreender e assimilar as obras e seus períodos históricos estudados em sala; também pode, mediante dada linguagem da arte, expressar ideias, concepções e sentimentos em relação a obras consideradas aplicando, na prática, os conceitos estéticos e poéticos abordados durante a leitura e contextualização. Com efeito, no dizer de Barbosa (2005), como a arte é uma linguagem que transmite significados, as artes visuais — as imagens — tornam possível visualizar quem somos. Nas palavras dela,

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (p.99).

Com explicações e exposição das imagens, houve a proposição aos alunos de observar obras de Crusius e analisar. Com desenhos ou outras formas de expressão artística que quisessem, tinham de expor pontos de vista em relação às obras mediante sua leitura. Esse fato marcou um momento reflexivo-analítico da discussão sobre a obra e seu criador.

FIGURA 5. Pintura do artista Enio Crusius com tema da cavalgada



Dimensão: 70 cm x 100 cm; técnica: óleo s/mdf, 2014, Porto Alegre, RS

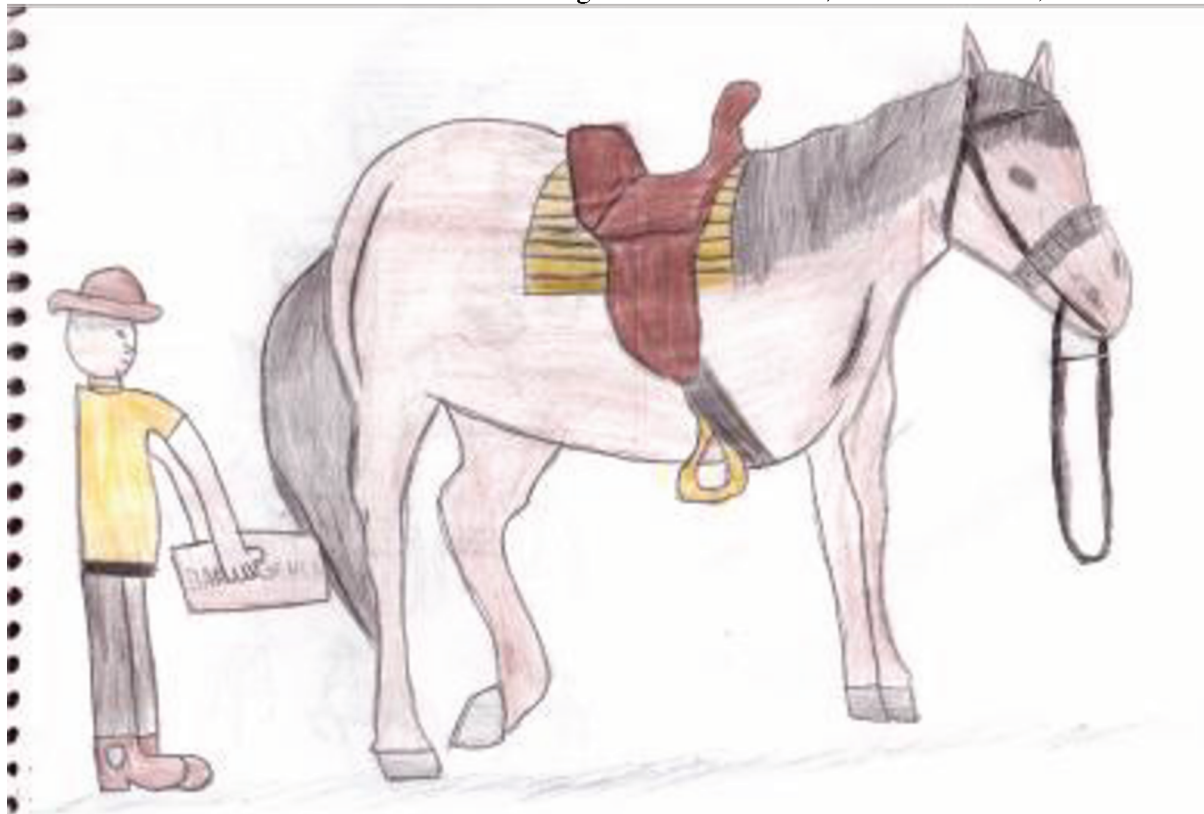
FONTE: Enio Crusius (2018, *on-line*) <http://eniocrusius.blogspot.com.br/>

A cavalgada acontecesse no ano todo na região, sobretudo no Sul e Sudeste, como mostraram os estudos realizados com os estudantes. Esses eventos envolveram a participação cultural direta e indireta de alunos e seus familiares, amigos e vizinhos nos aspectos culturais; isto é, na feitura de convites indicando o lugar do evento, na decoração, nas comidas para receber convidados e no evento cultural em si.

Outra característica destacado pelos estudantes, na cavalgada a vestimenta dos cavaleiros e das cavaleiras é típica de um *cowboy*: bota de montaria, calça jeans, chapéus e acessórios típicos de uma montaria para cavalo. A vestimenta é uma característica que se faz necessária para assinalar o evento cultural regional.

A proposta de desenhar incentivando os discentes a retratar a realidade de sua vivência de eventos culturais regionais vividos ou não visou possibilitar variáveis de desenhos e suas expressões. É notória a identificação das relações interculturais entre eles; muitas vezes não se notam as diferenças de classes sociais e econômicas, em relação aos filhos do trabalhador e só do fazendeiro presente na sala de aula. O processo de criação dos desenhos ocorreu a partir da leitura das obras do artista, trabalhando-se a leitura das obras e a apresentação dos elementos de linguagem das pinturas (FIG. 6).

FIGURA 6. Desenho com base na leitura de imagem do Enio Crusius; discente A. R. F., 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Na continuidade do processo de estudos e análise de artistas que retratam a cultura regional com os estudantes na sala de aula, foi escolhido o artista Rui de Paula: artista plástico mineiro de Jaboticatubas que pinta momentos únicos das fazendas e da ruralidade, dando importância a eventos culturais da região mineira. Com a reprodução em papel e

slides no datashow, os discentes viram em sala de aula algumas obras do artista em estudo. Ante os olhares de curiosidade, foram necessários comentários com a participação deles (FIG. 7).

FIGURA 7. *Roça*, s. d., Rui de Paula



Dimensão: 70 cm x 100 cm; técnica: óleo sobre tela

FONTE: Rui de Paula (2018, *on-line*)

A proposta de utilizar as obras de arte — tentar interpretá-las mediante sua leitura — e produzir desenhos como maneira de expressão plástica nas atividades realizadas em sala de aula pretendeu desenvolver a percepção e aguçar as relações com o meio rural dos discentes; propiciar novos olhares, novas percepções e novos conceitos. Ao interpretar uma obra de arte, o estudante expõe seus sentimentos, demonstra influência cultural recebida e, através de sua expressividade, retrata seus olhares sobre aquilo que observou. Alguns alunos pensaram em desenhar muitas coisas, conforme iam falando em suas descrições; mas, ao começarem a desenhar, tentam colocar menos coisas por causa das dificuldades e do espaço da folha do caderno de desenho. Os discentes trazem seu cotidiano para dentro da sala de aula e através desses registros a enriquecem com pensamentos e ideias diversos, muitas vezes com ênfase no momento atual (FIG. 8).

FIGURA 8. *Festa do congado*, de Rui de Paula



Dimensão: 70 cm x 100 cm; técnica: óleo sobre tela OST

FONTE: Rui de Paula (2018, *on-line*)

A diversidade cultural dos discentes e suas inter-relações em sala de aula são perceptíveis por todos. Geram conflitos de conhecimentos que, ao mesmo tempo, proporcionam interesses e conhecimentos de como será gerenciado o direcionamento pelo professor e a maneira de interpretar em sala de aula. Quando o estudante se expressa nos desenhos, devolve através de traços e formas a mesma estimulação que recebe, embora não represente o desenho de forma não mimética, objetivo alheio à proposta. Nesse processo, cabe ao professor ser o estimulador: trazer conhecimentos novos para ser discutidos de acordo com o conteúdo e deixar livres os discentes nas emoções, não influenciar seus sentimentos e suas ideias; antes, incitá-lo à criação. O desenho é uma forma de expressão do indivíduo na comunicação com outro (FIG. 9).

FIGURA 9. Desenho de discente; B. R. S., 6º ano



Fonte: acervo da pesquisa

Do ponto de vista da cultura, num recorte referente aos eventos culturais locais e regionais, observam-se as diversidades no enfoque das relações interculturais na participação de todos na construção e reconstrução do conceito. No debate sobre as relações interculturais entre os discentes, alguns perceberam, através das pesquisas, que eventos como a cavalgada, a cavallhada, o Boi Garantido e outros trabalham com a cor: cada “segmento”, “facção” e “ordenamento” utilizam cores, caracterizam sua identidade cultural usando cores quentes e frias, cores diversas; dependem de cada segmento o direcionamento ou discernimento relacionado com a cultura local.

Trabalhar com as cores relacionando-as com elementos culturais como bandeiras, lanças, vestimentas, bastões, banquetas, mastros, estandartes, fitas e outros elementos ajuda retratar a diversidades desses elementos que compõem os movimentos culturais da região. Isso proporciona uma riqueza de detalhes que se abre a novos olhares discentes para a cultura local e regional. A proposta de trabalhar com linhas coloridas presumiu a construção de formas ou não. A condução de discussões e debates que iam surgindo envolvendo todos na interculturalidade propiciou o interesse de todos pelo tema. Com fitas, linhas e barbantes coloridos levados pelos alunos à sala de aula, eles iam manuseando esse material sobre papel

branco a fim de descobrir formas, fazer desenhos e traçar novas perspectivas de construções de produções artísticas (FIG. 10)

FIGURA 10. Fitas e barbantes coloridos trazidas por discente para sala de aula



FONTE: acervo da pesquisa

Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

A pesquisa do alunado sobre elementos dos movimentos culturais regionais e locais proporciona observações que não ficam no todo dos eventos. Os detalhes podem trazer elementos importantes para a construção significativa dos movimentos culturais em si. Assim, a proposição para os discentes foi realizar desenhos ³⁷ que incluíssem as fitas e outros elementos, mas com um novo olhar sobre eles; ou seja, com a perspectiva de elementos novos para construir o trabalho artístico a ser realizado por eles. Os

³⁷ Desenho é uma forma de manifestação da arte, o artista transfere para o papel imagens e criações da sua imaginação. É basicamente uma composição bidimensional (algo que tem duas dimensões) constituída por linhas, pontos e forma. É diferente da pintura e da gravura em relação à técnica e o objetivo para o qual é criado. O desenho é utilizado nos mais diversos segmentos profissionais, tornando a arte diversificada a diferentes contextos (BRASIL ESCOLA, 2017).

materiais que selecionaram eram escolhidos segundo suas necessidades para realizar a composição plástica (FIG. 11).

FIGURA 11. Desenhos com colagens de linhas e fitas; discente A. F. S., 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

Com efeito, as cores utilizadas em todos os eventos culturais são outro elemento a ser pesquisado. Percebe-se que não existe um padrão com significado. Cada “ala”, “segmento”, “padrão” cultural escolhe cores determinantes ou não; isto é, vai depender da cultura local. Um exemplo é a cavallhada do distrito de Tapuirama, município de Uberlândia, MG, que acontece no mês de julho, antes dos festejos de nossa senhora da Abadia da região (FIG. 12). Um grupo de cavaleiros usa fitas de vários tons de vermelho e branco; outro usa fitas com tons de azul e branco. Nesse caso, as cores vão determinar uma “ala” do segmento cultural. Há uma simbologia das fitas nos eventos culturais. Cada uma é determinada sua conceituação. Fitas e linhas simbolizam laços de união do grupo determinante de cada segmento. Cada grupo determina o uso das fitas e as cores ou não.

FIGURA 12. Cavalhada em Tapuیرama, julho de 2017



FONTE: acervo da pesquisa
Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

O uso de fitas e linhas coloridas foi notado pelos discentes durante suas investigações. Trabalhar com eles nessa perspectiva de produção visual leva a percepções do quão criativos eles são em suas proposições. A criatividade e o envolvimento de produção os fascinam com o conteúdo a ser trabalho. Estimulam a pesquisa sobre novos conhecimentos e a execução dos trabalhos artísticos feitos pelo alunado (FIG. 13).

FIGURA 13. Trabalho de discente; S. T. J., 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Com esses elementos de construção (linhas, cordas, fitas, papéis coloridos), propôs-se outro trabalho artístico com a técnica da assemblagem³⁸ para explorar, em conjunto com esses elementos culturais, o recortar e colar em prol de uma composição plástica utilizando ilustrações de jornais, revistas, panfletos e outros impressos com ilustrações. A proposição feita aos alunos — fazer uma análise crítica das imagens apresentadas dos eventos culturais da região (cavalgada, folia de reis, cavalhada, festa junina) — buscou um possível diálogo com a proposta de fazer a leitura de imagens, sugerindo questões como discutir com os alunos a possibilidade de trabalhar com a assemblagem.

No desenvolvimento da proposta, houve acompanhamento do envolvimento discente com as pesquisas sobre os artistas, ou seja, imagens que retratam eventos culturais regionais e percepções que tiveram do diálogo entre as obras estudadas. O trabalho de produção das assemblagens tem de ser acompanhado individualmente, de modo que o docente possa perceber o domínio da técnica pelo estudante e fazer expor o trabalho ao grupo. Findo o trabalho plástico de assemblagem, avaliou-se o percurso de cada um e do produto final numa conversa informal. Foi sugerida a autoavaliação do aluno. É preciso discutir com os discentes a importância de manter a individualidade ao lado da coletividade, sem que uma anule a outra; antes, que se respeitem e se unam para complementar a vida em sociedade e manter as relações interculturais de cada um na sala de aula (FIG. 14).

Ao expor os trabalhos nos corredores da escola, cada aluno mostrou, através de fala, do diálogo e da conversa com a turma da sala de aula, porque escolheu a representação daquela imagem e os objetos incorporados no trabalho plástico. Essa discussão possibilitou ao grupo analisar os trabalhos e a criação individual com respeito mútuo a produções artísticas dos discentes.

³⁸ Cunhado por Jean Dubuffet (1901–85), a palavra assemblagem foi incorporada às artes em 1953, para fazer referência a trabalhos que, segundo ele, “[...] vão além das colagens”. O princípio que orienta sua feitura é a “[...] estética da acumulação”: todo e qualquer tipo de material pode ser incorporado à obra de arte. O trabalho visa romper de vez as fronteiras entre arte e vida cotidiana; ruptura já ensaiada pelo dadaísmo, sobretudo pelo *ready-made* de Marcel Duchamp (1887–1968) e pela obra de *Merz* (1919), de Kurt Schwitters (1887–1948). A idéia que ancora as assemblagens se refere à concepção de que os objetos díspares reunidos na obra, ainda que produzam um novo conjunto, não perdem o sentido original. Menos que síntese, trata-se de justaposição de elementos, em que é possível identificar cada peça no interior do conjunto mais amplo (ITAÚ CULTURAL, 2017).

O processo de reflexão a ser provocado pelo professor tem de se fazer presente com recorrência na sala de aula. É preciso ter momentos de diálogos para debater, averiguar e reforçar, com os discentes, a importância dos trabalhos artísticos que realizam com foco nos desenhos e/ou atividades artísticas (no caso deste estudo, trabalhos não só relacionados com a cultura a que pertencem os alunos, mas ainda estudados em sala de aula). É preciso haver certo cuidado do docente quanto ao conteúdo dado e estudado por todos no reforço. É importante que tenha como objetivo averiguar, respeitar, analisar e entender as relações interculturais estudantis na sala de aula. Além disso, cabe explorar a comunicação para conhecer e reconhecer a cultura do outro mediante a troca de valores. O respeito e o conhecimento entre si e de todos têm de se fazerem presentes na sala de aula sempre.

O enfoque nos eventos culturais locais em discussão neste estudo se desdobrou em uma nova proposta de fazer artístico para os discentes. Propôs-se que, durante seus estudos e suas pesquisas, analisassem eventos abertos a uma leitura analítica dos símbolos, muitas vezes, presentes em tais eventos. São indicativos da cultura a que pertence quem os porta. Nesse olhar de averiguações, perceberam que a maioria carrega bandeiras e/ou estandartes nas comemorações das datas festivas. Conforme discussões e demonstrações de imagens de eventos culturais da região levados à aula por alunos que deles participaram, as bandeiras e os estandartes, muitas vezes, estão bem presentes; de modo que poderíamos reproduzi-los de acordo com a lembrança de cada discente numa perspectiva coerente com o conhecimento e o envolvimento estudantil.

A proposta de trabalhar produções artísticas com base nos estandartes e nas bandeiras de eventos culturais surgiu dos estudantes; especificamente, da ação de pôr em prática a cultura local, a que vivenciavam. Despertaram-se para elementos presente na cavalgada, cavalhada, folia de reis, festa junina e no congado, representativos da região local. São desenhos, cores e fitas, dentre outros elementos. Para a confecção artística de bandeiras ou estandartes e para chegar ao produto final — os estandartes —, foi proposto aos alunos que fizessem um desenho inicial com elementos que pertencem à cultura deles. Esses desenhos foram esboços daquilo que futuramente iriam confeccionar, com mais criatividade e em novas estampas e desenhos (FIG. 15).

FIGURA 9. Desenho do estandarte feito por discente; E. R. S., 8º ano



Técnica: lápis de cor e caneta hidrocor
 Fonte: acervo da pesquisa

Durante o processo de execução da proposta, a afirmação de alguns de que “não sei desenhar” — recorrente em sala de aula — mostrou-se ser equivocada como fato consumado. Fazer um traço ou escrever uma palavra é saber desenhar; afinal, o rabisco sobre superfície plana (de papel ou não) se considera como desenho, mesmo que não represente nenhum objeto. Na proposta exposta em sala de aula, o professor não busca “ensinar a desenhar”; antes, busca desenvolver a criatividade e *formas* de desenhar, que são numerosas.

As ações pedagógicas a ser desenvolvidas pelo professor de Arte em sala de aula são importantes para esse processo de ensino e aprendizagem, no qual o desenhar é aprendido e aprimorado. Desenhar desenvolve a capacidade estudantil na amplitude e perspectiva do conhecimento e da desinibição. É polêmica tal afirmação; mas cabe frisar que a prática de desenhar se faz necessária para aprimorar a técnica para discentes. Assim como as formas de desenhar, muitas são as maneiras de ensinar o desenho. Mas o primeiro passo seria o

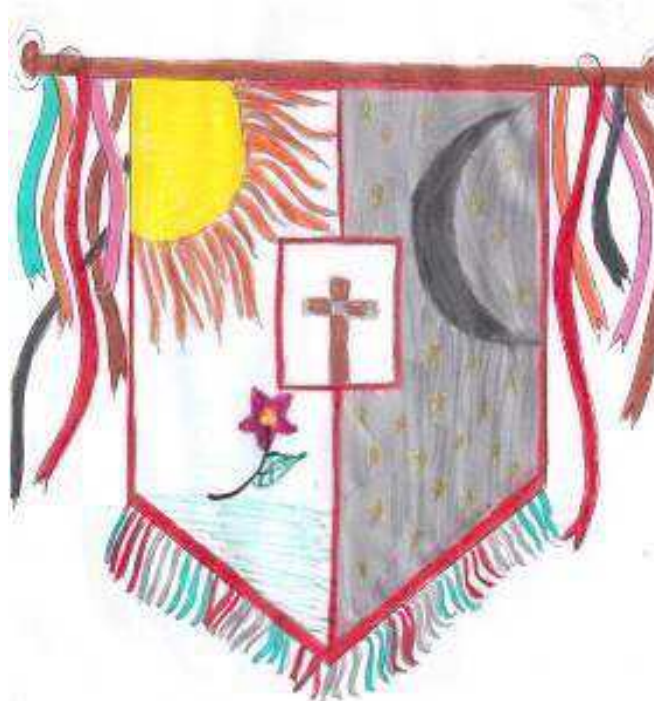
professor ter clareza do caminho a ser seguido em seu trabalho — que, às vezes, não é o caso de nosso trabalho escolar. Como diz Mazzamati (2012, p. 65),

Para criança, o que importa é que ela tenha ao longo de sua escolaridade uma boa vivência de liberdade de expressão, de contato com sua imaginação e que seja estimulada a criar soluções inventivas.

Na condição de mediador entre alunos e conhecimentos, o docente pode se manter atualizado continuamente sobre manifestações artísticas e eventos culturais locais para saber lidar com situações de sala de aula. Faz-se necessário interagir e estar atento aos acontecimentos locais e regionais. Mas, no caso do desenho, uma questão importante precede as outras: a representação que o professor tem do que é desenhar quando se propõe a desenvolver suas atividades didáticas com um grupo de estudantes.

No tocante aos desenhos realizados pelos alunos considerados neste texto, uma vez finalizada a etapa de desenhos iniciais (esboços), eles formaram grupos de acordo com as relações culturais, de proximidade ou não. Os grupos escolheriam o desenho para estampar os estandartes. Surgiram desenhos de cada turma, que foram selecionados pelos grupos. Também passariam para uma nova produção ou não, com junção de elementos novos e elementos de outros desenhos do grupo; isso dependia da discussão e do debate do grupo (FIG. 16)

FIGURA 10. Desenho do estandarte, grupo A, 7º ano



Técnica: lápis de cor e caneta hidrocor
FONTE: acervo da pesquisa

Durante a produção visual em sala de aula, algumas indagações se impuseram como continuação da proposta anterior: de que maneira fazer/confeccionar os estandartes? Que materiais usar? Qual seria o procedimento inicial para realizar essa atividade artística?

Em primeiro lugar, a escolha do suporte dos desenhos supôs escolher tecidos — tergal, cetim e outros — que absorvem mais tinta; depois, a pintura, por entendermos ser um suporte adequado para tal. Sobre os panos seria feita a transposição dos desenhos. Após isso, os panos receberiam uma pintura. Na escolha dos materiais, os tecidos estavam à disposição dos alunos (grupos). Tinham corte diagonal com ponta, conforme observações dos estudantes.

O rito de repassar os desenhos para pano (espaço mais amplo) numa perspectiva de trabalho maior proporciona, aos alunos, uma nova aprendizagem. A ampliação pressupõe emprego de técnica específica, a ser orientada pelo professor de Arte e a ser seguida, na transposição, no aumento e na composição plástica dos desenhos sobre o tecido. Nessa proposição, o desenho faz parte do rito de ampliá-lo e redesenhá-lo, de acordo com a criatividade e o manejo de cada grupo. Assim, há diálogo estético entre eles. Nesse processo, houve envolvimento de todos nas discussões sobre como a composição plástica se organiza no espaço do pano, tendo como suporte o desenho já realizado. Houve modificações nas cores e nas formas conforme transpunham o desenho para o suporte (FIG. 17)

FIGURA 11. Pintura de um estandarte



FONTE: acervo da pesquisa
Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

O fazer artístico é uma etapa do ensino de Arte que envolve totalmente os discentes no aprimoramento, na criatividade e na técnica, dentre outros atributos. Proporciona prazer, dá conhecimento, trabalha várias técnicas, pinturas e desenhos e envolve vários conhecimentos em seu momento. Não por acaso, durante a produção dos estandartes, todos os alunos se envolveram. Houve diálogo estético (FIG. 18).

FIGURA 12. Pintura dos estandartes pelos alunos



FONTE: acervo da pesquisa
Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

Na feitura dos trabalhos artísticos, a necessidade de que os alunos deixem as produções artísticas bem acabadas aumenta sua ansiedade e seu desejo de terminar o trabalho em grupo. Nesse caso, o professor tem de buscar administrar satisfatoriamente essa situação para que não comprometa as relações pessoais entre eles, ou seja, o término do trabalho. Esse cuidado assegura que haja novas discussões sobre a produção. Além disso, como recomenda Mazzamati (2012, p. 66),

É crucial também que possa falar sobre a própria criação, para que todos possam aprender um com outros e desenvolver atitudes de respeito às diferenças. Além disso, cada aluno deve ter a oportunidade de desenvolver seu aprendizado de acordo com um ritmo e expressão próprios — não há um aluno melhor do que se refere aos resultados.

Embora se fale em conclusão do trabalho artístico — ou seja, refinamentos e acabamentos —, nem sempre os trabalhos artísticos finais são o final de fato. É questionável essa etapa pelos grupos ou discentes que a executaram. Pode ser a finalização do trabalho; mas ali tem de estar as concepções de trabalho artístico às quais chegaram como resultados finais. Daí que professor precisa propor discussões e debates sobre a construção e finalização dos trabalhos dos estudantes (FIG. 19)

FIGURA 13. Estandarte finalizado, grupo B, 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

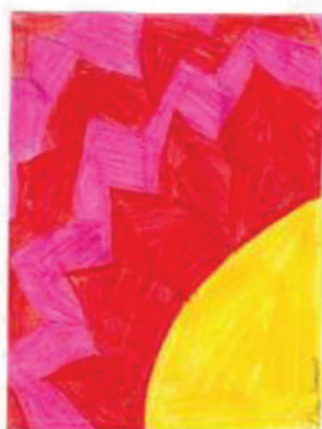
A exposição dos estandartes culminou na junção da exposição dos trabalhos a ser expostos com a festa junina da escola, momento cultural anual. Os trabalhos expostos no pátio escolar precisaram ser discutidos e debatidos, em especial a forma como chegaram àqueles resultados, desejados ou não pelo grupo. São pontos a ser discutidos na troca de informações. As avaliações dos trabalhos ocorrem no final de cada trabalho realizado pelos discentes, pois nos debates eles constroem novos conhecimentos entre si, reavaliam “alguns pontos” e falam das criações e produções artísticas que realizaram. Eis algumas falas sobre os trabalhos feitos:

Os estandartes ficaram parecidos com aqueles das festas... (F. C. da S., 6º ano, 2017)

Foi gratificante, o trabalho em grupo envolve todos, cada um fazendo sua parte, todos se envolvem. A parte de avaliarmos nosso trabalho é muito bom para verificarmos positivo e negativo (P. A. B., 9º ano, 2017).

Esses trabalhos e a autoavaliação dos estudantes foram não só um ponto culminante, mas também o passo inicial para outros que se relacionam com aspectos interculturais. Ou seja, com base nesses trabalhos artísticos, os alunos executariam outros. Assim, surgiu a proposta de pegar os estandartes que os discentes escolheram, delimitar um ângulo pequeno e desenhar nessa delimitação com intenções de ampliar, conforme seus conhecimentos de desenho. Essa proposição busca fazer os estudantes interagirem mais com seus trabalhos e com os de colegas (FIG. 20).

FIGURA 14. Desenho de discente; L. G. S., 8º ano



Técnica: lápis de cor
FONTE: acervo da pesquisa

Com base nos desenhos que os alunos fizeram em algum ângulo dos estandartes — o qual cada um escolheu —, realizamos proposta de juntar todos os alunos da sala de aula de cada turma e fazer um painel com os desenhos. Colariam os desenhos aleatoriamente ou não — ia depender da vontade deles — para montar figuras no painel com fundo preto numa composição plástica. Da atividade surgiram a composição plástica e outras formas de composição (FIG. 21).

FIGURA 15. Composição plástica assemblagem “Ângulo do estandarte”
— composição da turma do 7º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Cada composição plástica com assemblagem de cada turma retrata a percepção das turmas em relação aos estandartes que haviam realizados. Daí se percebe um trabalho artístico realizado com base em outro (FIG. 22).

FIGURA 16. Exposição dos trabalhos na escola



Composição plástica com assemblagem

FONTE: acervo da pesquisa

Para retornar às atividades escolares após o recesso escolar de julho — início do segundo semestre de trabalho pedagógico com os alunos —, foi reexposto³⁹ o conteúdo a ser trabalhado, conforme o planejamento escolar anual, e apresentado o conteúdo do folclore regional. Na perspectiva de valorizar a cultura local, a explicação em sala de aula pretendeu descrever o folclore como tradições culturais de um povo que se expressa na dança, música e literatura, dentre outras linguagens. A descrição incluiu a definição de folclore em Queiroz (1973, p. 124):

O folclore se liga, pois, especificamente a grupos de envergadura demograficamente modesta; em seu ambiente de relações íntimas e carregadas de afetividade se formam costumes e peculiaridades, crenças, lendas, que tornam um grupo diferente dos demais.

O folclore é uma produção coletiva, ou seja, dos grupos sociais; e a comunicação é o mecanismo que permite haver as interações sociais que dão origem e manutenção a esses grupos. A necessidade de comunicar leva o homem a produzir o folclore, pois as relações entre os integrantes de cada grupo exigem uma adaptação entre si e ao meio cultural local de

³⁹ O planejamento anual foi mencionado aos alunos no início do ano letivo.

cada grupo social. O folclore vive da coletividade anônima do que se cria, se conhece e se reproduz na trajetória de um povo que se vai divulgando pelo tempo e permanece com aquele povo. Em cada grupo social, a transmissão de conhecimentos é espontânea e tem características próprias, seja na difusão ou no conteúdo. Assim, não é difícil compreender a identificação de uma coletividade com as crenças nas quais eles acreditam.

O folclore configura formas anônimas de criação tradicional, transmitida através de sistemas comunitários de comunicação do saber. Qualquer que seja seu mundo social, o folclore é sempre uma fala, uma linguagem cujo uso as torna coletivas. São símbolos e tradições que guardam a memória, que dizem de quem fez: de onde veio e o que é. Trata-se da identificação dos povos com suas raízes culturais.

Essas explicações sobre a conceituação do folclore deram continuidade ao estudo do tema cultura com referência a manifestações culturais. O foco de estudo foi o folclore regional e local, com estudo e pesquisa de aspectos sobre a curiosidade de personagens folclóricos e lendas contadas nas fazendas da região. Foi estabelecido o debate sobre o tema e os personagens na sala de aula com os discentes. Em primeiro lugar, disseram ter ouvido falar e estudado, nos anos escolares anteriores, personagens como cuca, saci-pererê, caboclo d'água, iara, boitatá e outros. Após explicações, a ideia do folclore como prática do conhecimento tradicional de gerações a gerações de um povo se apresentou nas concepções de alguns alunos. As falas a seguir exemplificam essa visão:

Folclore para mim é uma coisa que ainda continua, meu avô contou uma lenda para meu pai... Casos antigos (E. R. S., 8º ano, 2017).

Folclores são como tradições, como as festas juninas, as lendas, o saci, são coisas antigas contadas pelos nossos avós... (R. M. S., 7º ano, 2017).

Em meio a concepções discentes de folclore — incluindo festas, brincadeiras, danças, brincadeiras ligados a ideais de tradicionalismo —, surgiram outras falas nas discussões em sala de aula. Um estudante se referiu a algumas festividades para exemplificar seu entendimento do termo: “Carnaval também é folclore. É o boi-bumbá, a dança da capoeira, a cavalgada, é só isso que eu conheço” (P. A. B., 9º ano, 2017).

Com base nessas falas, a menção a manifestações culturais que consideravam como folclore supõe que costumava participar do carnaval e da capoeira. Ao comentar sobre essas festividades, o aluno revelou suas concepções de folclore: ele a relaciona com aspectos da tradição.

Nota-se que os estudantes têm pouco a falar sobre o folclore local, sobretudo relacionado com personagens folclóricos. Não foi possível saber por que falam pouco: se era porque ninguém havia perguntado para eles antes; se era falta de interesse; se não tinham muito envolvimento com aspectos folclóricos locais.

Ideias sobre personagens folclóricos que se encontram registrados nos livros foi uma concepção que se apresentou nas respostas dos estudantes em sala de aula. Conheciam o folclore, veiculado na descrição de fatos folclóricos, o que, para eles, estava distante de outras vivências. Alguns relatos explicam essa abordagem:

Quando a professora contava historinha do saci-pererê que têm uns livrinhos na biblioteca do curupira, iara... (W. R. B., 6º ano, 2017).

Ouvi falar aqui na escola... têm alguns livros na biblioteca que mostraram para gente ler em casa... (T. R. S., 7º ano, 2017).

Nessas falas se nota “[...] a ideia do folclore como algo que só se aprende nos livros, e não como um saber existente no cotidiano das pessoas” (BENJAMIN, 2002, p. 99). Nessa concepção, o folclore não faz parte da vida dos alunos em seu dia a dia, mas apenas aquelas histórias folclóricas extraídas de livros oriundos de pesquisas folclóricas realizadas na escola.

Ante a dificuldade dos discentes em falar sobre o tema, foi preciso lhes proporcionar a possibilidade de pesquisar, em meio a familiares e outras pessoas que conhecem na comunidade local, algum personagem ou lenda da região que “ouviu falar” para retornar às discussões em sala de aula. A fala de uma aluna deixou entrever como o folclore não pertence à sua vida, não há identificação: “Não identifico com esses personagens do folclore... É careta demais... Prefiro os super-heróis ou dos quadrinhos japoneses” (R. P. S., 8º ano, 2017).

É oportuno dizer que a Carta do Folclore Brasileiro, de 1995, recomenda aproximar o aprendizado formal do não formal, particularmente da cultura trazida pelo aluno (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 2002). Nesse sentido, parece-nos que, ao não levar para sala de aula discussões sobre a cultura vivenciada pelos alunos, a escola deixa de observar a cultura do estudante, ou seja, desconsidera sua cultura como válida. Eis por que é preciso haver a escuta dos discentes nas aulas. Ela pode revelar concepções que eles apresentam, a exemplo da ideia de folclore como tradição, como algo antigo.

Na retomada das discussões com base nas pesquisas sobre os personagens folclóricos da região que os estudantes fizeram e trouxeram para debater em sala de aula, eles se interessaram em falar do tema em debate. Um aluno tentou contar uma história relacionada com personagem folclórico da região. Eis parte de sua narração:

Numa noite de lua cheia, seu pai e tio saíram para pescar no rio próximo a sua casa. Ao chegar ao rio, colocaram a canoa na água e foram até no meio do rio a fim de pegarem os peixes maiores. Passou certo tempo e nada de pescar algum peixe, e já estava ficando bem tarde da noite. Certas horas já de madrugada escutaram uma lambada de peixe na proa da canoa. Pensaram ser um enorme peixe, daí seu pai vou averiguar, mas nada viu. Outra vez, outra lambada na proa da canoa, daí vira um enorme rabo de peixe sacudindo a proa da canoa. Seu tio falou que tinha esquecido se de ter colocado na margem do rio um maço de cigarros e um cigarro aceso para caboclo d'água (W. M. F., 7º ano, 2017).

Outras histórias surgiram na fala dos discentes, além de vários personagens e lendas. Nomes citados incluem saci-pererê, curupira e mula-sem-cabeça. Como disse uma aluna:

Meu pai contou que viu a mula-sem-cabeça. Eu sei que não é verdade, mas ele conta esta história para todo mundo que viu (R. V. S., 6º ano, 2017).

Como se pode inferir, ainda que sem perceber, o alunado se envolve com a cultura local em meio a seus familiares. Percebe-se que o folclore está vivo entre eles, mas não é percebido; talvez em razão da presença maciça de elementos da cultura urbana.

Uma fala sobre lendas locais se referiu ao “homem-fantasma”, que aparece na Capela São José da comunidade local da fazenda Floresta do Lobo nas noites de lua cheia (FIG. 17). Um aluno contou sobre a lenda dita na comunidade local:

Dizem que as portas da Capela batem sozinhas durante a noite de lua cheia. Qualquer pessoa que tentar entrar na Capela durante a noite de lua cheia, as portas estará travada, mesmo que você tenha a chave, pois existe uma “força” que não deixa a porta abrir. Mesmo que você arrombe a porta ou janela, alguma coisa dentro da capela cairá no chão. A lenda disse que um homem da comunidade tentou entrar na Capela escutando um barulho lá dentro e ao tentar averiguar tentando abrir a porta com a chave, uma força ia contra por dentro, mas forçando com muita força abriu. Ao adentrar dentro alguns objetos caíram no chão e um banco foi arrastando sozinha e as janelas abriram e começaram a bater. O homem saiu com medo ao ver um “fantasma de um homem balançando uma sineta” deixando tudo aberto voltando no outro dia durante o sol para fechar a capela (B. C. R., 7º ano, 2017).

FIGURA 18. Capela São José, fazenda Floresta do Lobo, BR-050, km 52, município de Uberlândia



FONTE: acervo da pesquisa — autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

Cada lugar, cada região têm suas lendas e seus personagens folclóricos. Vivem nas histórias contadas. Como forma de manifestações cultural, o folclore pode estar na vida das pessoas, não importa a idade, o nível social, a classe econômica, a crença política e religiosa nem quaisquer outros componentes. Todos podem ser portadores de folclore.

Causos, estórias ou contos folclóricos são relatos orais de contornos verossímeis e também ocorrendo dentro do maravilhoso e sobrenatural. Podem mencionar um traço de atuação constante e fatos possíveis, como também referir a episódios com abstração histórico-geográfica. Às vezes, mitos e lendas, confundem-se com outros fatos folclóricos (CAMARINI, 2008, p.148).

Em meio a falas e comentários sobre lendas e personagens levantados pelas pesquisas dos discentes em casa e na comunidade em que vivem, foi dada continuidade ao tema com esta proposição: partir de comentários de personagens folclóricos e lendas da região para, usando habilidades artísticas, fazer desenhos desses personagens. Cabe dizer que o desenhar faz parte das aulas de Arte. Não há mais a fala “não sei desenhar”. Todos se arriscam. Isso é importante porque, no desenhar, aprende-se com o fazer, a observação e a imaginação.

A continuidade dos desenhos do alunado mostrou maturidade quanto a se expressar de acordo com os desejos e a criatividade de cada um. Maneiras diferentes de se expressarem com os desenhos realizados propiciaram novas formas de expressão plástica ao conteúdo estudado em sala de aula e à expressão plástica de cada um. De fato os estudantes retrataram o folclore local de acordo com a proposta (FIG. 25 e 26).

FIGURA 19. Desenho de personagem folclórico; discente R. S. R., 6º ano



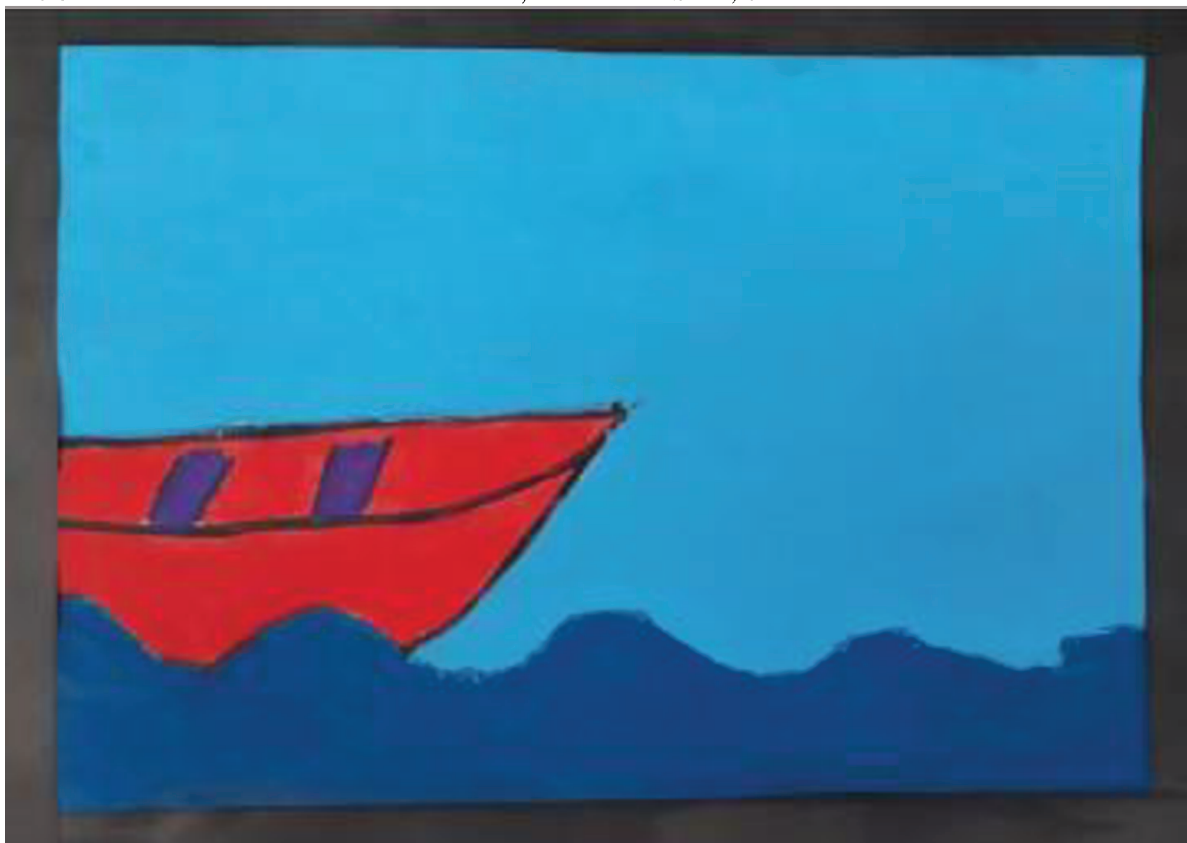
Técnica: lápis de cor
FONTE: acervo da pesquisa

FIGURA 20. Desenho de personagem folclórico da região — discente N. A. S., 7º ano



Técnica: lápis de cor
FONTE: acervo da pesquisa

FIGURA 27. Recorte do desenho folclórico; discente R. S. R., 6º ano



Técnica: guache

FONTE: acervo da pesquisa

Partindo dos desenhos realizados com o tema proposto antes, foram propostas outras produções artísticas com referência no desenho inicial. Foi pedido aos discentes que trabalhasse um detalhe do desenho anterior, ampliando o desenho com técnicas já trabalhadas. A maioria dos alunos escolheu como técnica a pintura guache no papel-cartão branco (como fundo), que permitem explorar uma plasticidade nas cores e resultados melhores que o trabalho com lápis de cor (FIG. 27).

O imaginário dos discentes revela conceitos preestabelecidos de personagens folclóricos. Com estudos e as pesquisas feitos por eles, puderam ir além de conceitos ditados pelo livro didático e pela mídia, por exemplo. Retratarem a realidade local de acordo com seus desejos e sua criatividade em expressões artísticas.

Como continuidade do processo de desenhar em sala de aula, foi proposto adotar “um novo olhar” e “um novo modo de fazer” os desenhos; qual seja: não ficar só nos desenhos, aplicar conhecimentos adquiridos como a assemblagem, a colagem e outras técnicas usando ferramentas de computador. Assim, podem modificar os trabalhos artísticos para o produto final. A aplicação de técnicas de informática já conhecidas pelos alunos se abre a um

desenvolvimento satisfatório no trabalho final a ser realizado por eles. A proposta era que os alunos desenhasssem personagens do folclore brasileiro que conheciam, transformassem o desenho em imagem digitalizada (manipulável no computador) e explorassem com o *software* Paint para modificar os desenhos com recorte e colagens, num tipo de recorte e assemblagem.

FIGURA 28. Desenho inicial a ser digitalizado em computador — discente A. S. M., 6º ano

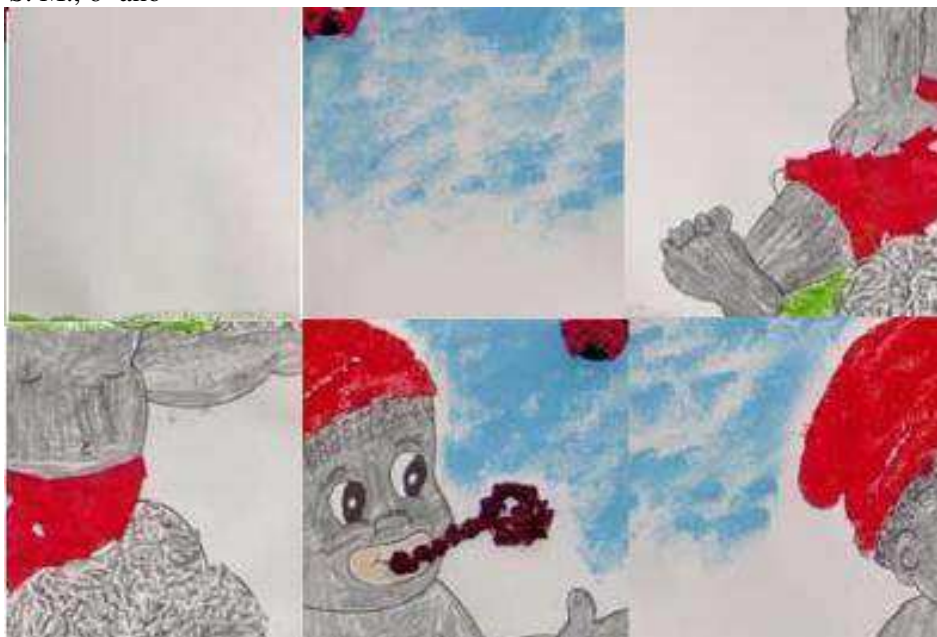


FONTE: acervo da pesquisa

Embora os alunos estejam ligados à cultura midiática, sua produção visual sobre o tema proposto revela certo elo com a cultural local. Há mistura de cultura. Não por acaso, muitos desenhos exibiram personagens folclóricos de que haviam ouvido falar em conversas com avós, pais, parentes e de amigos de outras regiões do país que moram na área coberta pela pesquisa.

Nessa nova proposta, os discentes iriam trabalhar no laboratório de informática; ou seja, usariam o *software* Paint para realizar as produções artísticas. A proposta de digitalizar os desenhos realizados visou à sua desarticulação ou desestruturação em nome de uma nova produção visual (FIG. 29). Foram propostas novas técnicas com ferramentas da informática para executar produções artísticas partindo do desenho inicial do aluno.

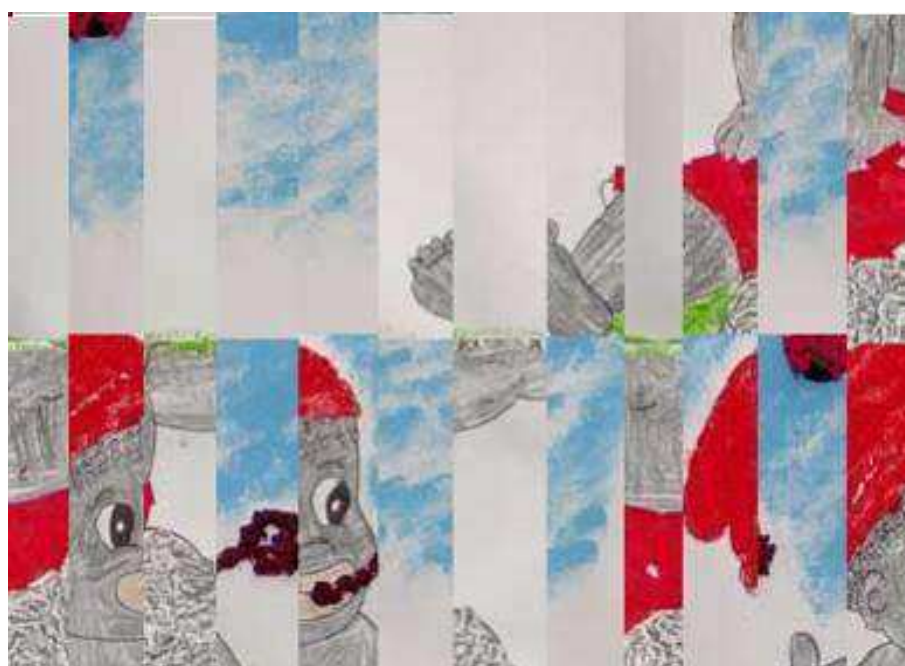
FIGURA 29. Desarticulação de desenho usando o *software* Paint — discente A. S. M., 6º ano



FONTE: acervo da pesquisa

A continuidade do processo de criação ocorreu com a segunda etapa dessas produções. Consistiu em nova desarticulação/desestruturação do desenho com base nos desenhos iniciais em prol de uma nova produção. A desarticulação das formas propõe novos desenhos (FIG. 30).

FIGURA 30. Desarticulação de desenho usando o *software* Paint — discente A. S. M., 6º ano



FONTE: acervo da pesquisa

Numa criação contínua de novos trabalhos através do Paint, surgiram plasticidades nas produções artísticas em relação à produção inicial. É notória a facilidade dos alunos na articulação e uso do computador e seus softwares. Distorções e desarticulações proporcionaram novas maneiras de o alunado olhar o trabalho artístico realizado, e esse novo olhar é importante para novas produções plásticas. Ante os desafios impostos pelos meios do computador, notam-se a versatilidade e o interesse discente na produção visual nos computadores. Estes atraem a atenção dos alunos, talvez porque produzir na tela do computador seja mais rápido do que manualmente.

Diante disso, surgiram propostas para novas produções artísticas partindo do conhecimento sobre o folclore da região. Na continuidade em sala de aula, as lendas contadas pelos discentes (caboclo d'água e "homem-fantasma") foram rememoradas antes de realizar novas produções artísticas. Esse movimento pedagógico de ir e voltar no tema em discussão compõe o contexto de trabalho com a cultura folclórica do alunado. Nessas circunstâncias, apareceram outras lendas na fala dos estudantes e nas expressões artísticas que vão surgindo em sala de aula.

Tal comunicação entre culturas nesse ambiente proporciona novas leituras do contexto em que os alunos vivem e onde viveram, como se lê nesta passagem:

Diz a lenda da cidade de Macapá [AM], da onde eu vivi com meus pais que ao anoitecer os barcos de pescadores deveriam estar aportados na cabeceira dos rios, pois na lua cheia os pescadores não podiam ir pescar por causa da iara, sereia do rio. Dizem que seu canto enfeitiça os pescadores, defendendo os peixes e levando eles para o fundo do rio com seu canto. (R. M. S., 7º ano, 2017).

Em razão da pesquisa realizada em casa pelos alunos; outras falas sobre lendas surgiram de seu imaginário; ou seja, a criação de ilustrações e desenhos se renovou. Ou seja, o imaginário estudantil proporciona novas produções artísticas com a diversidade de relações culturais locais e outras regiões do país que chegam à sala de aula por meio deles (FIG. 31).

FIGURA 31. Desenho de personagem folclórico; discente R. S. R., 6ª ano



FONTE: acervo da pesquisa

Trabalhar no fazer artístico com discentes — em sua produção com desenho — permite-lhes explorar formas diversas de expressões e criações próprias. Ao professor cabe ser o condutor desse percurso em sala de aula. Às vezes, precisa-se retornar à proposta original para rever formações necessárias e subsidiárias ao fazer e à produção visual numa articulação de ir e vir, sempre que se for necessário para esclarecer dúvidas.

A *apreciação* dessas produções artísticas (sua análise) é o caminho para estabelecer ligações com o que já se sabe e com o pensar sobre a *história* do objeto de estudo; e a *reflexão* é a forma de compreender os períodos e modelos produtivos. Esse tripé original é considerado uma “matriz” dos eixos de aprendizagem que dominam o ensino. A produção, a apreciação artística e a reflexão funcionam em conjunto. Essa proposta de trabalho pode nortear o trabalho artístico do professor com seus discentes na sala de aula.

Feitas essas produções artísticas, houve continuação do trabalho com lendas folclóricas. A proposta foi fazer uma produção visual, escolher um de seus ângulos e ampliá-lo noutra produção, isto é, num ângulo do desenho. Essa perspectiva mostra as possibilidades de proposição de criação artística. Essa proposta possibilita interagir com o desenho e seus vários ângulos conforme for a criação de cada aluno em relação ao seu desenho inicial.

FIGURA 32. Recorte do detalhe; discente R. S. R., 6º ano



Técnica: lápis de cor

FONTE: acervo da pesquisa

A proposta de desenhar focando em detalhes para, depois, ampliá-los e dar-lhes forma e cores proporciona novas proposições de criação artística pelos alunos. Essa proposta converge para propostas anteriores que se valeram de desenhos de discentes para propor novas formas de desenhar artisticamente e criar com base no desenho inicial (FIG. 32 e 33).

FIGURA 33. Detalhe do desenho;
discente R. S. R., 6º ano



Técnica: lápis de cor

FONTE: acervo da pesquisa

Tendo em vista a produção no ano letivo, os discentes foram informados de que em 2017 participariam da mostra Visualidades de Artes, que acontece no fim de cada ano letivo da rede educacional do município de Uberlândia. O objetivo expor os trabalhos artísticos resultantes de processos, reflexões, procedimentos, materialidades e produções vivenciadas na disciplina Arte. A escola participaria com o tema “culturas regionais”. A preparação incluía mostrar o processo de construção da aprendizagem realizado no ano letivo tendo como eixo central as culturas regionais e suas interações nos trabalhos dos estudantes em sala de aula.

A exposição na mostra é o momento de explorar, com os discentes, as percepções e reflexões de seus trabalhos artísticos. Reflexões estas calcadas numa espécie de complemento das apreciações de sua produção. Uma vez cientes de que o objeto artístico foi criado em dado contexto e compõe uma história — a dos alunos, das construções interculturais em sala de aula —, tornam-se capazes de entender os significados atribuídos ao objeto. Daí a importância das discussões em classe (leitura de críticas e resenhas) para observarem que há outras maneiras de entender a arte. Registros escritos ajudam a expressão de ideias, do saber artístico, da aprendizagem. A mostra tem divulgação pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz, através dos meios de comunicações. Convida pais de estudantes a visitar a escola (FIG. 34). Também viabiliza um caminho para expor as produções artísticas discentes durante o ano letivo.

FIGURA 34. Panfletos da mostra 14ª Visualidade de Arte distribuídos nas escolas, 2017



FONTE: Uberlândia (2018, *on-line*).

A organização dos trabalhos da mostra na escola teve a participação dos alunos na montagem da exposição. Participaram de todo o processo: organização, arrumação, estruturação, disposição e distribuição das obras no pátio. Essa participação na montagem da mostra é fundamental para envolver a todos nos aspectos de organização e estruturação dos trabalhos artísticos deles em sua composição plástica total.

FIGURA 35. Montagem da mostra do painel central pelos discentes



FONTE: acervo da pesquisa
Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

FIGURA 36. Entrada da 14ª mostra Visualidade dos Trabalhos dos discentes na escola



FONTE: acervo da pesquisa
Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

Também convidaram os pais mediante convites foram feito a mão e com desenhos variados do tema da exposição, nada em série, nada repetido. A importância dos pais e da comunidade local como espectador da mostra e dos trabalhos é que proporcionam integração e interação com os conhecimentos apresentados pelos estudantes.

A mostra de 2017 teve como título “Cultura”, eleito pelos alunos porque retrataria a trajetória dos trabalhos artísticos que realizaram (FIG. 36). A exposição na mostra dentro da escola propõe um novo olhar e reflexões possíveis sobre os trabalhos dos alunos feitos no ano letivo; propõe novas discussões e novos debates sobre o que trabalhamos durante todo o ano num percurso de construção e reconstrução de saberes, do fazer artístico e da criação.

Após a instalação dos trabalhos dos alunos, a mostra viabilizou novos debates nas aulas de Arte durante a exposição; ou seja, debate sobre os trabalhos expostos na perspectiva do todo, do conjunto de todas as propostas de trabalho pedagógico realizado durante o ano. Isso porque a mostra foi separada por temas específicos trabalhados ao longo do ano. Algumas falas de discentes foram importantes para reflexão:

Gostei muito de todos os trabalhos. Está muito colorida, com várias formas e desenhos nas paredes da escola. Aprendi a entender e respeitar o outro, a sua cultura e os desejos. Foi muito bom trocar ideias com os colegas (R. M. S., 7º ano, 2017).

Foi radical trabalhar com vários temas sobre a cultura local. Olhar e respeitar os desenhos dos colegas, escutar as histórias dos nossos pais, foi muito bom, aprendi muito com todos (P. A. B., 9º ano, 2017).

Após a visita da mostra durante as aulas de Arte, foi proposto que os discentes refletissem num texto escrito dissertativo sobre o que realizaram durante o ano nas aulas de Arte, o que aprenderam em meio ao debate sobre interculturalidade entre eles. Além dos diálogos em aula, a escrita veio para aprimorar o nível de articulação de pensamentos e expressão.

Como resultado da 14ª mostra na Escola Municipal Emílio Ribas, a Secretaria Municipal de Educação a convidou para expor os trabalhos dos discentes na 10ª Mostra Visualidades do Serviço Social do Comércio (SESC) de Uberlândia, que visa divulgar os trabalhos de alunos em ambientes que não o escolar.

intercâmbio de conhecimentos e produções artísticas e culturais que pode ajudar a anular estereótipos e a valorizar culturas distintas. O aluno da cidade se vê em condições de perceber que seus pares do campo não se diferem muito deles, e vice-versa.

FIGURA 38. Preparação do espaço para montagem dos trabalhos no SESC



FONTE: acervo da pesquisa

Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

FIGURA 39. Exposições dos trabalhos artísticos dos discentes no SESC



FONTE: acervo da pesquisa

Autoria da fotografia: Sérgio Naghettini

Após a exposição dos trabalhos artísticos no SESC encerra o ciclo de exposições e inicia outro que é debate durante as aulas de Arte sobre os trabalhos realizados durante o ano escolar. Propus que fizéssemos uma retrospectiva dos trabalhos realizados a partir depoimentos dos alunos, diante disso, temos descrições de relatos:

Gostei muito das aulas de Arte este ano, aprendi muito com os trabalhos realizados e aprendi ter um entendimento diferente da cultura do outro. Deu para entender e respeitar os colegas, da maneira de se vestir, falar, comportar, expressar com os desenhos e cultura de cada um. A cultura deve ser respeitada, devemos respeitar o outro e todo seu modo de agir (R. P. S., 8º ano, 2017).

Aprendi muito com as atividades artísticas proporcionadas a partir das vivências de nossa cultura nas aulas de Arte. A cultura de nossa região deverá ser respeitada e preservada por nós. Respeitar a cultura de cada colega e ter um olhar crítico nos trabalhos artísticos que realizamos, me marcou muito como aluno (P. A. B., 9º ano, 2017).

Poder planejar, incentivar, trazer e propor formas diferentes de trabalhar pedagogicamente com os discentes; elencar suas relações interculturais nas aulas de Arte e dar significância a sua cultura; contextualizar historicamente; instigar a observação e o fazer artístico: tudo isso, às vezes, torna árduo o trabalho pedagógico; os desafios são imensos, como se pode inferir do que foi relatado até aqui. Ao mesmo tempo, por envolver a todos, o processo pode ser prazeroso.

Abordagem dos conteúdos propostos e as atividades educacionais que oportunizaram conhecimentos sobre relações interculturais na proposição de dar significados para os alunos foram fundamentais. Ajudaram a ampliar a compreensão e a fortalecer as ações em prol da diversidade cultural que se encontra no cotidiano e ambientes escolares. Resta ao futuro saber se a oportunidade desses momentos de práticas educacionais no ensino da Arte realizada vão se desdobrar em mais práticas de produção visual, escolares ou não.

O processo de lecionar Arte revela que cada aluno tem maneiras diferentes de relacionar e aprender, tem ritmos e interesses diversos, assim como estilos e estratégias diferenciadas. Nesse caso, cabe a cada discente perceber o que aprendeu e assimilou. Ao professor cabe facilitar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, de modo que a diversidade cultural se enquadre e se inter-relacione com a atividade de sala de aula e fora dela. A todos cabe ressituar o espaço escolar como locus de práticas pedagógicas que destaquem e elevem a diversidade cultural.

Eis por que é importante conhecer e retratar a prática educacional na condição de professor-pesquisador. Da prática docente podem vir elementos importantes para só alimentar e sustentar sua investigação, mas também para ser processados e devolvidos à sala de aula com elemento de utilidade educacional prática. A diversidade cultural escolar, por exemplo, mostra-se mais aberta a uma compreensão mais exata, mas detalhada caso haja contato constante com o dia a dia da escola. No ambiente escolar a convivência se impõe como necessidade; e dela advêm às trocas, dentre as quais as culturais.

A consciência de que convivem culturas distintas na escola pode ajudar o aluno se ver em relação ao colega dentro da sala de aula e fora desta, num processo de empatia em prol útil a uma construção sólida dos conhecimentos que saliente suas funções, sobretudo a função de esclarecer noções obscurecidas e simplificadas pelo senso comum, por discursos oportunistas, de ódio e desprezo que permeiam os meios de comunicação, a exemplo das chamadas “redes sociais” virtuais. A escola precisa oferecer um contraponto; ou seja, criar uma “rede social” escolar presencial, real, concreta, que ajude a disseminar a valorização das diversidades culturais ali presentes e suas inter-relações.

É claro, ser professor e pesquisador ao mesmo tempo supõe dificuldades de percurso. No caso da pesquisa, elas se mostram na lida com as formas, os suportes e os tempos de registro da realidade pesquisada. Em um trabalho coletivo, tais registros precisam conter resultados que envolvam todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Alcançar o grau necessário de envolvimento não foi fácil; antes, tem sido um percurso árduo. Mas isso não anula sua validade como importante à dedicação exigida pela assimilação de novos conhecimentos. Provam isso os resultados verificados na pesquisa aqui descrita e em sua materialização como dissertação de mestrado. Com efeito, esperamos que seus resultados — derivados da prática de lecionar Arte, cabe frisar — proporcionem caminhos para desenvolver o olhar dos discentes. As falas aqui descritas sobre o fazer artísticos e suas interações culturais comprovam que é possível cumprir tal tarefa.

Durante a pesquisa, professores e alunos compartilham conhecimentos em sala de aula, e isso cria necessidade de relações interculturais. Daí a necessidade de planejamento escolar docente na sala de aula. Neste caso, falas e produções visuais que os estudantes proporcionaram uma análise mais crítica da posição de professor e pesquisador perante o discente nos diálogos e nas críticas. São construções e desconstruções de conhecimentos propostos no ensino de Arte e suas práticas.

3.3 Reflexões no cotidiano escolar

A luta diária como professor de Arte deixa um sentimento incômodo de impotência ante a desvalorização dessa disciplina e da arte nas escolas. Esse sentimento se ameniza em parte com a participação em um grupo de professores do CEMEPE. A presença nas reuniões mensais, as discussões sobre as realidades de várias escolas de colegas da mesma área de ensino, a conversa com outros professores e a realização de estudos e pesquisas na área do ensino de Arte: tudo permitiu verificar problemas em torno do ensino de Arte nas escolas municipais.

Em nossa experiência na prática docente de Arte, a docência seguia metodologia mista, assistemática, às vezes intuitiva; mas as atividades práticas sempre permearam os conteúdos. Conhecimentos adquiridos em vários anos de docência escolar, nas atividades acadêmicas, na pesquisa de campo. Com efeito, conforme Silvia (2016. p.189), “[...] a apreensão da realidade requer pesquisa de campo e a intervenção, um aprendizado que só se aprende na prática (SCHÖN, 1992; 2000), numa história vivenciada, e não em relações estabelecidas em leituras abstratas, de observações a distância de fatos ocorridos no mundo”.

A sistematização do trabalho realizado em sala de aula dá mais densidade às experiências adquiridas no percurso profissional na educação, ao fazer artístico e à apreciação. Seus níveis de articulação avançam nas aprendizagens discentes quando estão complementadas pela contextualização teórica. O gesto de pesquisar é marcado pelo movimento de ir, ver, ouvir, escutar, refletir, voltar a debater, ler e reler teóricos, refletir de novo, registrar fatos, agir e, através desses movimentos, juntar registros de campo para e construir e moldar um trabalho de pesquisa — a pesquisa em si.

Esse movimento não se esgota quando se quer pensar e refletir sobre o trabalho de pesquisa proposto. A escola é o lugar da pesquisa, mais precisamente a sala de aula, com a prática de ensino. Por isso, esta tem de ser observada atentamente por quem pesquisa; ter momentos de reflexão, observação do entorno, mesmo que não dê para registrar tudo. A essência deve ser captada. As ações do pesquisador precisam ser reflexivas com foco na pesquisa para retornar à ação com ênfase nos registros realizados; senão, poderá perder o eixo da pesquisa a ser realizada.

Por mais difícil que seja descrever e discutir uma trajetória de pesquisa, em geral fragmentada, e recompô-la, foi possível desenvolver o trabalho de campo atento a observações do cotidiano e da prática desenvolvidas nas relações das práticas cotidianas dos alunos. Embora tenha havido diálogo com os discentes na prática desenvolvida na maior parte do tempo, houve

momentos em que as vozes se separaram, e umas se sobressaíram. Às vezes, os diálogos foram ágeis e dinâmicos, representando um discurso vivo entre discentes e pesquisador; em outras, foram precárias, isto é, não foram ouvidas durante o processo de pesquisa. Em que pese a falta de registros em alguns momentos, a essência da pesquisa está registrada em seu todo.

Todas as atividades artísticas de prática de ensino de Arte desenvolvidas para realização da pesquisa fizeram parte de um planejamento anual de Arte; também de um trabalho intercultural-identitário à luz da Abordagem Triangular e da cultura visual partindo do cotidiano estudantil em sala de aula. Na sala de aula, debates e discussões em torno do assunto cultura e relações interculturais entre os estudantes revelam os papéis que são construídos entre docentes e discentes, dando ressignificação à cultura local e regional. Se for correto dizer que essa ação interfere positivamente, também o é afirmar que pode ter efeitos negativos no desempenho escolar da turma, seja na escola ou fora dela. Como diz Silva (2001, p. 41),

Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a “tradição” e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sócio-cultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado.

O cotidiano da sala de aula é lócus propício para discutir experiências interculturais. A convivência se impõe como condição entre sujeitos na classe, que fica repleta de olhares marcados pela diversidade cultural. Eis por que se faz necessário reconhecer que a escola pode e deve ser espaço de formação ampla para seus frequentadores; e que na sala de aula o professor trabalhe e aumente o processo de debates e discussões com um olhar crítico-artístico para o trabalho dos estudantes e de humanização e aprimoramento de habilidades úteis a um cidadão crítico e construtivo de seus ideais.

Considerando o cotidiano e as manifestações culturais dos discentes, a ressignificação da ideia de cultura para eles em práticas de ensino de Arte usando tecnologia da comunicação como as mídias digitais pode auxiliar muito o trabalho do professor na sala de aula; mas não se pode esquecer que as relações de comunicações entre eles são prioritárias para fazer crescer o conhecimento em sala de aula.

3.4 Ensino de Arte: expectativas e dificuldades, conquistas e realidades

Para Barbosa (1991), a arte é fundamental na educação de um país que se desenvolve. Ela ressalta a necessidade da arte se pretendemos ter uma educação humanizadora;

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (p. 5).

O acesso ao conhecimento em meio a relações sociais e culturais — úteis ao desenvolvimento do discente como sujeito sociocultural e na sua vivência social é objetivo de todos — fazem da escola um espaço propício para essas interculturalidades. Nessa perspectiva, nós docente temos papéis importantes: valorizar o estudo e o questionamento das questões culturais que permeiam a vida dos alunos e reformular constantemente esse conteúdo tão rico a ser trabalhado em sala de aula.

Uma questão importante que se entende como desafio ao professor de Arte refere-se à leitura de imagens em sala de aula e à necessidade de ressaltar a importância da alfabetização visual de imagens/obras/trabalhos artísticos do contexto escolar. Identifica-se que na área docente envolve um processo de organização, planejamento, observação, análise e reflexão do docente no contexto de suas práticas diárias; necessita de condições da própria escola para que seu trabalho seja desenvolvido plenamente, sobretudo nas aulas de Arte, que exigem uma relação de entrosamento com o conhecimento e saberes que possam envolver a comunidade escolar.

Com efeito, na escola o respeito à diversidade cultural dos discentes e suas relações interculturais tem de proporcionar entrosamento dos saberes com a construção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso pensar em práticas que valorizem as identidades culturais e os valores culturais, que promova ações pedagógicas. Como afirma Lopes (2005, p. 189),

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania (LOPES. 2005, p. 189).

Em seu estágio atual, podemos afirmar que são raras as vezes em que o ensino de Arte não abarca as relações interculturais trazidas à escola pelos discentes que permeiam a vida deles. As experiências culturais discentes precisam ser trabalhadas em todas outras disciplinas, pois se entende que o prazer e a satisfação envolvidos em experiências artísticas não devem ser apartados da vida humana. Como foi percebido e discutido entre nós durante a pesquisa, as produções visuais dos discentes — e a investigação o mostra — podem garantir uma aprendizagem significativa. Além disso, não depende de riquezas de materiais para

confeção e realização; mais importantes são os conteúdos, as estratégias e as propostas oferecidas para dar oportunidade de participação e envolvimento de todos. Em resumo, a quantidade de trabalhos visuais não é medida a ser considerada com tanta relevância; ao menos não mais que os processos de ensino de Arte que permearam o trabalho de pesquisa.

Como diz Antunes (2008, p. 32), “[...] aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade [...]”; também considera [...] as experiências individuais e as regras sociais existentes [...], que dão ressignificação à aprendizagem para vida. Afinal, aprender é ato contínuo e contíguo à vida de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço de encontro de culturas, a exemplo da cultura dos discentes, da cultura dos docentes e da cultura da comunidade; ou seja, a escola é aberta ao pluralismo e à diversidade, a capacidades variadas e desafios, que se impõem em meio a sujeitos na construção do respeito à diversidade cultural. Nesse aspecto, a escola da cidade não é diferente da escola do campo; mas nesta a ruralidade é o elemento da diversidade cultural de quem vive no meio campesino, por isso tem de ser respeitada e afagada por todos.

Contudo, nota-se uma educação escolar cujo sistema impõe no campo uma escolarização voltada basicamente ao mundo urbano. Com isso, introduzem-se no espaço rural valores e costumes da cidade; ou seja, não se respeita a diversidade cultural. Como consequência, vêm os conflitos de geração nas famílias e comunidades locais em que os alunos residem. A escola não converge para aspirações de quem vive com eles no campo.

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de toda forma de discriminação porque possibilita a convivência de pessoas com origens distintas em vários sentidos. Nesse caso, a escola — e o professor como agente atuante e mediador do conhecimento — precisa conhecer seus estudantes, conhecer o espaço onde vivem. Essa medida se faz importante para respeitar e trabalhar relações interculturais em sala de aula. A escola permeia o espaço social como lócus para ampliar conhecimentos e aberto a todos, independentemente de sua origem; por isso, deve promover a educação e condições de aprendizagem a todos sem distinção.

No desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada, minha ação profissional e minha ação acadêmica caminharam juntas; e, como professor-pesquisador, procurei respeitar esse princípio em minhas práticas docentes na disciplina de Arte, isto é, busquei ressaltar a necessidade de conhecer as culturas dos discentes, que levam para o cotidiano da escola. A intenção foi ajudar os alunos a construir significados mediante a discussão de relações interculturais na sala de aula para que entendessem a diversidade cultural e suas inter-relações, para que as decodificassem e as interpretassem. Dessa possibilidade, podem advir significados às vezes deslocados do contexto em que se apresentam; daí a oportunidade para ajudar os estudantes a ressignificar sua cultura, a buscar sua identidade cultural, como houve nas práticas de ensino em Arte associados com este estudo.

No contexto das relações culturais dos discentes, as relações culturais do urbano e rural, por serem complexas e interdependentes, muitas vezes não foram perceptíveis de forma

coesa na pesquisa; seja em razão de contextos socioculturais diversos ou de serem superficiais na pesquisa. Ainda assim, mostraram-se impregnadas na consciência dos alunos, ou seja, em suas falas, nos diálogos e nas produções visuais realizadas no processo pesquisa.

Ante as dificuldades do professor de Arte atuante de encontrar tempo para realizar reflexões, é preciso encontrar alternativas para ressignificar o planejamento e dar outros sentidos ao fazer docente. Nessa perspectiva, trago pontos positivos da minha experiência aqui relatada. Não por acaso, meu trabalho com as turmas se deu em torno do tema interculturalidade. As atividades de campo da pesquisa tiveram foco no modo de retratar a significância das manifestações culturais do discente. O professor necessita ter um olhar para os estudantes e as práticas pedagógicas que seja correspondente à realidade; ou seja, que possa guiar a busca por novas formas de práticas de ensino e aprendizagem, por novos meios em que atitudes em prol da diversidade criem condições para refletir sobre a conduta profissional na educação. Esses impulsos e essas inquietações são bem-vindos aos professores de Arte, assim como é bem-vinda a reflexão sobre mudanças nas práticas e metodologias usadas no cotidiano escolar relacionado com a cultura e a realidade local.

Na atitude de retratar a significância da cultura local do aluno, o uso da imagem como recurso didático-pedagógico em sala de aula foi central ao desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem; igualmente, para a expressão verbal. Afinal, no processo de ensino e aprendizagem, imagem e texto se complementem numa relação estreita, conforme a Proposta Triangular do ensino de Arte. Não por acaso, a reflexão e ação respaldadas nessa proposta no ambiente escolar levaram a diálogos importantes para o debate sobre interculturalismo.

Explorar as relações interculturais do alunado cria condições para o professor de Arte se envolver em reflexões sobre suas práticas de ensino e as práticas discentes de aprendizagem. Ao pesquisar sua prática docente como algo planejado, executado e vivido, o professor possibilita retomar posições a favor de ações educacionais compatíveis com a realidade vivida pelos alunos, ou seja, a favor de uma educação pensada nas experiências; experiência com o que passa pelo ser humano, o que lhe ocorre, o que lhe toca; o que deriva de ações e vivências e se constituem em experiência pelo processo de significar aquilo que somos e o que acontece para nós (BONDÍA, 2002).

O assunto cultura(s) e suas relações interculturais têm de estar nas aulas de Arte. Não se pode evitar o estudo da diversidade e das inter-relações culturais. Se não fizê-lo, o professor corre o risco de dificultar e ocultar o processo de ensino e aprendizagem para o

aluno; isto é, de contribuir para a exclusão e mesmo a evasão. O trabalho com as relações interculturais em aula não significa querer formar grupos homogêneos, com as mesmas dificuldades ou capacidades; antes, enfatizar a diversidade cultural no grupo oportunizará a heterogeneidade e a troca de experiências, úteis ao crescimento pessoal nas trocas interculturais presumidas na construção de conhecimentos escolares. As discussões e visões que o docente apresenta em sala de aula são importantes para unir conteúdo, metodologia e objetivo de um modo que desperte nos alunos outras atitudes quanto a pensar e agir; atitudes que os deixem convictos de que são agentes críticos.

Para o professor (de Arte), planejar é mais q preencher linhas com conteúdos, objetivos, estratégias, recursos e avaliações. O planejamento escolar não pode ser apenas representação abstrata da realidade; antes, tem de ser coerente com a realidade ao ser aplicado em meio aos discentes. O planejamento didático-pedagógico é imprescindível porque a prática escolar não pode se sustentar em improvisos; do contrário, pode se tornar sem sentido para os discentes no processo de ensino e aprendizagem. O planejamento se faz necessário para direcionar a proposta pedagógica do professor. Não por acaso, tem de ser flexível, aberto a modificações impostas pela realidade discente e pelo cotidiano escolar.

Afirmar a existência de diversidade cultural entre os alunos implica afirmar que a mesma sala de aula pode abrigar formas diversas de articulação cognitiva na aquisição de saberes. Não bastam leis, imposições e outros artifícios. É preciso haver transformação de mentalidades e práticas docentes na escola; ações pedagógicas pró-discussão de temas que motivem a reflexão individual (sala de aula) e coletiva (escola) sobre como superar e eliminar tratamentos preconceituosos, estereotipados, estigmatizantes, excludentes etc.

Como espaço de produção de conhecimentos, a escola é onde o docente organiza, analisa, planeja e reflete sobre suas práticas diárias; onde redefine seu papel de educador no processo de produção de conhecimento com a colaboração dos estudantes, da instituição e da comunidade escolar. Nesse sentido, a escola tem de estar preparada para a reflexão que possibilite, aos envolvidos com a educação, compreender as implicações da cultura no dia a dia escolar para não só respeitar as diferenças, mas também promovê-las como algo não sujeito a julgamentos negativos e dualistas. É preciso proporcionar condições para que sejam cada vez mais prevalentes o respeito pelos direitos humanos e a valorização das relações interculturais discentes.

As observações, os comentários, os apontamentos, as análises e as interpretações aqui apresentadas se mostram como forma de compreender, apreender e ressignificar

reflexivamente o planejamento e o ensino de Arte para alunos do campo num processo de ensino e aprendizagem permeado pelas relações interculturais discentes. O papel dos professores de Arte supõe não só mediar o processo de ensino e aprendizagem, mas também oferecer referências culturais que possam dar mais sentido a tal processo. Daí a necessidade de que tenha atenção: para ser uma plataforma de elevação dos interesses e do respeito a quaisquer formas de expressão cultural e artística, do juízo liberto, da integração e da interação de culturas que os estudantes levam consigo para a escola, enfim, das experiências de relações interculturais em sala de aula. O grande desafio é propor um trabalho com a diversidade cultural e a heterogeneidade em sala de aula na perspectiva de estabelecer diálogos relevantes quanto a considerar o outro e valorizar o diferente.

Dito isso, este estudo se apresenta como síntese da relação entre teoria e prática no âmbito da reflexão e práticas associadas com a disciplina Arte em escola do campo. Permeia essa síntese a intenção de ressignificar as relações interculturais de alunos relativamente à construção da prática pedagógica do professor de Arte na educação básica. A análise produzida constitui uma forma de compreender e apreender reflexivamente o planejamento e o ensino de Arte para alunos do meio rural num processo de ensino e aprendizagem das relações interculturais estudantis.

Além disso, a análise instigou outras questões da prática educativa e das relações interculturais, não tratadas porque escaparam ao escopo da pesquisa subjacente a este trabalho. A imposição de questionamento *a posteriori* indica que são enormes os desafios para a escola e os professores de Arte em sua prática profissional. De fato, investigações recentes sobre as relações entre arte e educação deixam entrever mais interesse e sensibilidade pela questão interculturalidade no âmbito escolar, sobretudo nas aulas de Arte. Porém, mais pesquisas são necessárias para compor um *corpus* sólido de estudos que, ao ser publicizado, possa ajudar o professor de Arte em particular, e do professor em geral, no processo de reflexão e construção de sentidos para sua prática profissional que se espera deles. Que este estudo possa contribuir para esse ideal.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros**: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARAÚJO, Waldilena Silva Campos. **Ensino de arte na educação municipal de Uberlândia**: os impasses metodológicos e a realidade do ensino (1990–2003). 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ARAÚJO, Caroline Abreu. História do ensino rural no município de Uberlândia–MG (1950 a 1979): os sujeitos e suas práticas. **Horizonte Científico**, v. 5, n. 2, p. 1–30, 2011.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2007.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998a.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **A compreensão e o prazer da arte**. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998b.
- BARBOSA, Ana Mae. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **O projeto de trabalho**: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba, 2003.
- BARROS, A. **A arte da percepção**: um namoro entre a luz e o espaço. São Paulo: Annablume, 1999.

BEIJAMIN, R. Folclore: cultura viva. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 10., 2002, São Luís. Catálogo, São Luís: Comissão Nacional de Folclore: Comissões Estaduais de Folclore, 2002, p. 99–104.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 71–90.

BIAZZO, Pedro Paulo. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. In: ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP, 4., São Paulo, p. 132–150, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de João Wanderley Geraldi, n. 19, jan.–abr./2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 185–94.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED; Autores Associados, n. 19, p. 20–9, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997a. v.1: Introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília, 1997b.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo — resolução CNE/CEB N 1 — de 3 de abril de 2002. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Seção 1. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BRASIL ESCOLA. [O desenho]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/artes/desenho.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares às áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 7352 de 4/11/2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2007-2010/2010,Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 25 maio 2017.

CARDALT, Roseli S. Elementos para construção de um projeto político pedagógico para educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meira S. A. (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília, Articulação Nacional por uma Educação no Campo, 2005, p. 13–53.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SEMINÁRIO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA (PRONERA), 3., Luziânia, Goiás, 2012. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em: 19 mar. 2017.

CAMARINI, Laura Amábile de Carvalho Ferreira. **O folclore brasileiro no direito ambiental constitucional**. 2008. Dissertação (mestrado em Direito Ambiental) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henrique. 3. ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2015.

CARNEIRO, Maria. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio do Janeiro, CPDA/UFRRJ, 1998.

CHOPIN, A. História dos livros e edições didáticas: sobre o estado da arte. **Pedagógica Histórica**, v. 38, n. 1, 2002, p. 21–49.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE. 8., 1995, Salvador. **Anais...** Salvador: UNESCO: Comissão Nacional de Folclore, 1999.

CORNBLETH, C. Para além do currículo oculto. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, 2, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Buenos Aires: Losada, 1958. 125p

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. 113p.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DISSANAYAKE, Ellen. **What is art for?** 2 ed. Seattle: University of Washington Press, 1991.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

DURHAM, E. R. Cultura, patrimônio e preservação (texto II). In: ARANTES, A. A. (Org.). **Produzindo o passado**. São Paulo. Brasiliense; 1984, p. 23–58.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo** — contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, 2004, p. 53–89.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. edi. Rio de Janeiro, 2002.

FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Artes Médicas: Porto Alegre, 1993.

FRANÇA, Fabiane Freire. **Origem da escola pública brasileira**: a formação do novo homem. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%20DABLICA%20BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, set.–dez./2005.

FREITAS, Renato de. O ensino rural. **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, 3 de julho de 1955, não paginado.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRIGON, Claude; PASSERON; Jean-Claude. **La culto y lo popular**: mirabilismo y populismo en sociología y en literature. Buenas Aires: Nuevavisión, 1991.

INSTITUTO DE ESTATÍSTICA DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB 1995, 1999,

2001, 2003, 2005, 2011. Escolas localizadas nas áreas urbana e rural da rede pública e da rede privada. Técnica de Investigação: Amostragem probabilística.

ITAÚ CULTURAL. **Assemblagem** — definição. Atualizado em: 23-02-2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo325/assemblage>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes. História do ensino rural em Uberlândia-MG: memórias e práticas de professoras (1926–1979). **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 127–49, jan./jun. 2012.

LOPES, Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MACEDO, Cesária Alice. **Ensino de arte**: uma experiência na educação municipal de Uberlândia (1990–2000). 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

MARQUES, Mara Rubia. A pesquisa e o ensino da geografia: o exercício da dúvida em tempos de perplexidades. **Ensino de Re-vista**, v. 11, 2003.

MARTINS, J. S. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro: UFRJ/CPDA, n. 15, p. 5–12, out. 2000.

MAZZAMATI, Suca Matos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. São Paulo: ed. SM, 2012.

MENDES, José M. de Oliveira. Uma localidade da Beira em protesto: memória, populismo, e democracia. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

MOTA, D. M.; SCHMITZ H. Pertinência da categoria rural para análise do social. **Ciênc. Agrotec.**, Lavras, v. 26, n. 2, p. 392–399, mar./abr., 2002. Disponível em: <<http://www.editora.ufla.br/revista/26>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 217–33.

OLIVEIRA, Letícia Borges de. Educação no campo e itinerância: uma realidade em Uberlândia/MG. **Retratos da escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 439–51, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 27 set. 2017.

PÉREZ GÓMES, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa, In: GIMENO SACRISTÁN, J. ; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 67–97.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análises socio-história de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O campesinato brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1973.

RADER, Melvin; JESSUP, Bertram. **Art and human values**. New Jersey: Prentice-Hall, 1976.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ROJAS, J.; BARUKI-FONSECA, R.; SOUZA, R. S. E. A trajetória do educador em formação: desafios afetivos e interdisciplinares sob a ótica da fenomenologia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED CENTRO OESTE, 9., Brasília, 2008. **Anais...** Brasília, cd-rom, 2008.

SÁ, Raquel Mello Salimeno de. **O ensino da Arte na educação municipal de Uberlândia**: potencialidade e silenciamentos no campo do multiculturalismo. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

SANTOS, Milton. **O novo mapa do mundo**: tempo e espaço mundo ou, apenas, tempo e espaço hegemônicos? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS, 17., Caxambu: ANPOCS, 1993.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro: UFRJ/UPPUR, n. 2, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9–57.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77–91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: ed. UFBA, 2001.

SILVA, Elsiene Coelho. **A pesquisa como prática docente universitária**. 248 fl. Tese (Doutorado Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

STEINBERG, Jean. La Périurbanisation en France (1998–2002). Lisboa. 2003. GEOINOVA. FESH, no. 7, p. 75–85.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TASQUETTO, Angelica D’Avila. **Memória docente**: uma construção a partir de narrativas com relação à educação das artes visuais em escolas rurais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

TEDESCO, João Carlos (Org.). **Nas cercanias de memórias**: temporalidade, experiência e narração. Passo Fundo: UPF, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERÍSSIMO, Mara Rúbia A. M. **Educação e cidadania na pós-modernidade**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia.

VILLA VERDE, Valéria. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. Curitiba: IPARDES, 2004.

UBERLÂNDIA. **Prefeitura municipal**. Ata de exames realizados no dia 25 out. de 1947. Uberlândia, Livro 100.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares básica do ensino de artes** — educação infantil e ensino fundamental. Uberlândia, 2010.

UBERLÂNDIA. Panfletos da 14ª mostra Visualidade de Arte distribuídos nas escolas e no *website* da prefeitura de Uberlândia. Disponível em: http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/noticia/15082/mostra_destaca_trabalhos_de_professores_municipais.html>. Acesso em: jan. 2018.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **CEMEPE**. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=1020>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

WANDERLEY, M. N. B. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, Natal. **Anais...** Brasília: SOBER, 2000, p. 21–113.

WANDERLEY, Maria Baudel de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACCA, Norma. **Una nueva ruralidad en América Latina?** Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rural/wanderley.pdf>>

WANDERLEY, M. N. B. O “lugar” dos rurais: o meio rural no Brasil moderno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 35., 1997, Natal. **Anais**, Brasília: SOBER, p. 90–113, 1997.

WARNIER, J. **A mundialização da cultura**. Bauru: EDUSC, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAGONEL, Bernadete. **Arte na educação escolar** (metodologia do ensino de artes; v. 1). Curitiba: Ibplex, 2008.

■ Fontes iconográficas

Acerco de Enio Crusius. Disponível em: <<http://eniocrusius.blogspot.com.br/>>.

Acervo de Rui de Paula. Disponível em: <<http://www.ruidepaula.com.br/>>.

ANEXO — Planejamento anual para o ensino de Arte em escola do meio rural

Planejamento Anual – 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental

ESCOLA MUNICIPAL EMILIO RIBAS

Professor: Sergio Naghettini

Ano: 2017

Disciplina: Arte

Planejamento Anual do 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental

Objetivo Geral: Compreender, refletir e saber identificar a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, especialmente na cultura local, 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, nas relações culturais urbanas e rurais.

Objetivos Específicos da área:

- Conhecer, refletir e analisar cada linguagem artística no seu contexto histórico e sócio cultural.
- Expressar sabendo comunicar-se em arte, mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas no contexto atual.
- Conhecer materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), para utilizá-los nos trabalhos pessoais e identificá-los culturalmente.
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e os conhecimentos estéticos, respeitando a própria produção e a dos colegas no percurso da criação.
- Identificar, relacionando as diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas, no decorrer da história da humanidade.
- Compreender as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível.
- Reconhecer inicialmente a cultura local, seus valores e preceitos culturais, identificar as culturas indígenas e africanas, como algumas das matrizes legítimas da cultura brasileira.
- Valorizar a própria identidade étnica, da cultura local e fortalecendo a autoestima.

Habilidades a serem desenvolvidas:

- Criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e em grupo.
- Identificar formas visuais, no trabalho frequente de relações entre elementos que as compõem, como ponto, linha, plano, cor, textura, movimento e ritmo.
- Representar ideias, emoções, sensações por meio das artes visuais,
- Apreciar a Cultura regional e local, estabelecendo sua relação com as outras modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.
- Utilizar técnicas de pintura e outras em sua produção pessoal.
- Apreciar música e seu contexto histórico e local.
- Apreciar as festas da cultura regional e local.
- Identificar as relações entre Arte e outras áreas de conhecimentos humanos (Educação Física, nos Projeto de danças e ritmos e Língua Portuguesa no roteiro adaptado e outras), estabelecendo as conexões entre elas, sabendo utilizar tais áreas nos trabalhos pessoais e coletivos.

Conteúdos de Arte - 6º Ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO UNIDADES	GRAMÁTICA VISUAL	A ARTE ATRAVÉS DO TEMPO	EIXOS TEMÁTICOS	POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO
1º BIMESTRE	Conceito de Arte Função da Arte Conceito de Cultura Cultura Local	HISTÓRIA DA ARTE Artistas Locais/Artistas Brasileiros Como identificar a cultura local? Qual a identidade cultural local? Características da identidade cultural local? Expressões artísticas locais Artistas locais	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidades e Ambientes	MATEMÁTICA Geometria: linha aberta e fechada HISTÓRIA Festas e tradições
2º BIMESTRE	Identificar e Investigar sobre Cultura Local Diversidade Cultural	DIVERSIDADE CULTURAL Realidade Local / Cultura local Folia de Reis, Cavalhada, Cavalgada, Festa Junina/Festa da padroeira. CONTEXTUALIZAÇÕES que poderão ser feitas Arte Regional/ Festas Folclóricas Expressões artísticas locais	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS LOCAIS	MATEMÁTICA Geometria: Reta PORTUGUÊS Alfabeto maiúsculo e minúsculo / Interpretação de textos escritos
3º BIMESTRE	Cultura /Forma Deformação / Estilização / Simplificação Diversidade Cultural	CONCEITUAÇÕES Folclore – Contos locais- Negrinho do rio/ Menino do mato/ Nego d'água Monumentos históricos locais: Igreja/ Casa do Sr. Salomão: Figuras desenhadas nas paredes.	MANIFESAÇÕES CULTURAIS Brincadeiras / Tradições	PORTUGUÊS Leitura e interpretação de textos CIÊNCIAS Animais
4º BIMESTRE	Cultura Composição Ritmo Movimento Diversidade Cultural	DIVERSIDADE CULTURAL Realidade Local Cultura local	MANIFESAÇÕES CULTURAIS Festas / Tradições	CIÊNCIAS Animais HISTÓRIA e GEOGRAFIA Meios de comunicação e transporte

Conteúdos de Arte - 7º Ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO UNIDADES	GRAMÁTICA VISUAL	A ARTE ATRAVÉS DO TEMPO	EIXOS TEMÁTICOS	POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO
1º BIMESTRE	Para que serve Arte? Para que serve a Cultura? Cultura Local	HISTÓRIA DA ARTE Quais os artistas locais? Qual a identidade cultural local? Quais as características culturais locais? Quais os movimentos artísticos locais? Quais os artistas locais?	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidades e Ambientes	PORTUGUÊS Produção textual
2º BIMESTRE	Investigar sobre Cultura Diversidade Cultural	DIVERSIDADE CULTURAL Se existem, quais? Realidade Local Cultura local Folia de Reis, Cavalhada, Cavalgada, Festa Junina, Festa da padroeira. Expressões artísticas locais. Relações da cultura rural e urbana.	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	PORTUGUÊS Produção textual
3º BIMESTRE	Cultura / Forma Deformação / Estilização / Simplificação	CONCEITUAÇÕES Arte contemporânea, Arte popular, arte local e dentre outros.	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Brincadeiras / Festas / Tradições	HISTÓRIA Atividades culturais: festas, costumes e tradições.
4º BIMESTRE	Cultura / Composição Ritmo Movimento	DIVERSIDADE CULTURAL Se existem, quais? CONTEXTUALIZAÇÕES Realidade Local Cultura local	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Festas / Tradições	MATEMÁTICA Geometria plana: Esquemas geométricos

Macro atividade:

- Danças Folclóricas de nossa região (vídeo)
- Expressão plástica
- Técnicas de pintura (com giz de cera, caneta hidrográfica, giz colorido, lápis de cor, guache entre outros)
- Arte-colagem e mosaico (técnicas, materiais, pesquisa e criatividade).
- Técnica de pintura mista (mistura de materiais e/ou técnicas).
- Textura

Metodologia:

- Aulas expositivas e dialogadas.
- Leitura: indicação de algumas leituras para ampliação da abordagem dos temas. Pesquisas: para reflexão e debates sobre fatos históricos e correntes de pensamento. Vocabulário: significado de conceitos chaves.
- Painéis em equipes: apresentação de painéis a partir das pesquisas vinculadas a avaliação.

- Leitura, interpretação e produção de textos.
- Estudo dirigido e exercícios em sala de aula.
- Projeção de imagens para apreciação crítica. Leitura de imagens.
- Elaboração e realização de desenhos livres ou de acordo com o tema proposto.
- Observação e comparação de imagens e rabiscos etc.
- Reflexões orais e escritas. Atividades de trabalhos em grupo.
- Apresentação de trabalhos individuais e coletivos.
- Seminários, debates e estudo de textos da apostila de arte.

Recursos:

Apostila de arte, Internet, computador, impressora, data show, máquina digital, papel sulfite, lápis, borracha, cartolina, revistas, textos xerocopiados, caderno de desenho, régua, lápis de cor, pinceis cartazes, quadro, gravuras, tinta guache.

Avaliação:

A avaliação será contínua e levará em consideração todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, tais como: atividades propostas, interesse, o desenvolvimento do aluno, assiduidade, organização das atividades, testes, presença e participação em aula.

Planejamento Anual do 8º e 9º Ano do Ensino Fundamental

Objetivos Gerais da área:

- Conhecer, refletir e analisar cada linguagem artística no seu contexto histórico e sócio cultural.
- Expressar sabendo comunicar-se em arte, mantendo uma atitude de busca pessoal ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.
- Conhecer materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), para utilizá-los nos trabalhos pessoais, identificá-los culturalmente.
- Construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e os conhecimentos estéticos, respeitando a própria produção e a dos colegas no percurso da criação.

- Identificar, relacionando as diferentes funções da arte, do trabalho e da produção dos artistas, no decorrer da história da humanidade.
- Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais, nas relações culturais urbanas e rurais.
- Compreender as relações entre a arte e a realidade, refletindo, investigando, indagando, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e apreciando arte de modo sensível.
- Promover, através da arte, o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários para a formação sistemática do aluno.
- Reconhecer as culturas.
- Valorizar a própria identidade étnica, da cultura local e fortalecendo a autoestima.

Habilidades a serem desenvolvidas no 8º e 9º Ano

- Utilizar com propriedade diversas técnicas de arte com procedimentos de pesquisa, experimentação e comunicação.
- Desenvolver uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal, relacionando a própria produção com a de outros, valorizando e respeitando a diversidade estética, artística e de gênero.
- Registrar e documentar informações, obtidas com artistas, documentos, livros, etc., relacionando-os às suas próprias experiências pessoais, como criadores, interpretes e apreciadores de arte (dança, artes visuais, música e teatro).
- Apreciar, discutir, refletindo e adotando atitudes de respeito frente à variedade de manifestações musicais.
- Analisar as interpretações musicais que se dão contemporaneamente entre elas, refletindo sobre suas respectivas estéticas.
- Conhecer a história do teatro brasileiro durante o século XVIII e XIX.
- Conceituar música popular brasileira.
- Listar os principais museus do mundo.
- Definir impressionismo, Expressionismo, Cubismo, Surrealismo e Dadaísmo.
- Construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação, em relação aos colegas.

Conteúdos de Arte - 8º Ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO UNIDADES	GRAMÁTICA VISUAL	A ARTE ATRAVÉS DO TEMPO	EIXOS TEMÁTICOS	POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO
1º BIMESTRE	Para que serve Arte? Para que serve a Cultura? Cultura Local	HISTÓRIA DA ARTE Quais as características culturais locais? Quais os movimentos artísticos locais?	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidade	MATEMÁTICA Geometria: Simetria HISTÓRIA O homem e o tempo
2º BIMESTRE	Investigar sobre Cultura Cultura Local	DIVERSIDADE CULTURAL Se existem, quais? CONTEXTUALIZAÇÕES Expressões artísticas locais	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Raças e Etnias	MATEMÁTICA Geometria: Simetria PORTUGUÊS Festas e tradições do interior
3º BIMESTRE	Cultura / Forma Deformação / Estilização / Simplificação	CONCEITUAÇÕES Arte contemporânea, Arte popular (Referências à arte local).	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidades e Ambientes MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Diversidade cultural	HISTÓRIA Diversidade cultural MATEMÁTICA Mosaicos
4º BIMESTRE	Cultura / Composição Ritmo Movimento	CONTEXTUALIZAÇÕES Realidade Local Cultura local	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Brincadeiras / Festas / Tradições	PORTUGUÊS Gêneros textuais

Conteúdos de Arte - 9º Ano do Ensino Fundamental

CONTEÚDO UNIDADES	GRAMÁTICA VISUAL	A ARTE ATRAVÉS DO TEMPO	EIXOS TEMÁTICOS	POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO
1º BIMESTRE	Para que serve Arte? Para que serve a Cultura?	HISTÓRIA DA ARTE Quais as características culturais locais? Quais os movimentos artísticos locais?	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidade	MATEMÁTICA Geometria: Simetria HISTÓRIA O homem e o tempo
2º BIMESTRE	Investigar sobre Cultura	DIVERSIDADE CULTURAL Se existem, quais? Expressões artísticas locais CONTEXTUALIZAÇÕES Realidade Local Cultura local	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	MATEMÁTICA Geometria: Simetria PORTUGUÊS Festas e tradições do interior
3º BIMESTRE	Cultura / Forma Deformação / Estilização / Simplificação	CONCEITUAÇÕES Arte contemporânea, Arte popular (Referências à arte local). CONTEXTUALIZAÇÕES Realidade Local Cultura local	INDIVÍDUO E SOCIEDADE Identidades e Ambientes MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Diversidade cultural	HISTÓRIA Diversidade cultural MATEMÁTICA Mosaicos
4º BIMESTRE	Cultura / Composição Ritmo Movimento	DIVERSIDADE CULTURAL Análise crítica e social	MANIFESTAÇÕES CULTURAIS Brincadeiras / Festas / Tradições	PORTUGUÊS Gêneros textuais

Projetos a serem desenvolvidos interdisciplinares com todas as turmas da escola:

Plantão Pedagógico Momento Cívico

Seminário Família Escola /Valores:

1º bimestre - Compromisso e respeito

2º bimestre - Amor e cooperação

3º bimestre - Igualdade (cultura)

4º bimestre - Solidariedade e gratidão

Dia da Família na escola

Projeto de Limpeza

Feira de Ciências

Macro atividade:

- Músicas Folclóricas de nossa região e confecções de artesanato locais.
- Projeto: Feira Cultural Interdisciplinar (Todas as disciplinas do 8º Ano e 9º Ano)

Avaliação:

A avaliação será contínua e levará em consideração todas as atividades desenvolvidas pelo aluno, tais como: atividades propostas, interesse, o desenvolvimento do aluno, assiduidade, organização das atividades, testes, presença e participação em aula.