

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL – ICHPO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

SILVANA DE FATIMA SOUZA

ARTE E EDUCAÇÃO:
reflexões sobre a experiência em uma escola rural

Ituiutaba

2019

SILVANA DE FATIMA SOUZA

**ARTE E EDUCAÇÃO:
reflexões sobre a experiência em uma escola rural**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Aparecida dos Passos

Ituiutaba

2019

SILVANA DE FATIMA SOUZA

**ARTE E EDUCAÇÃO:
reflexões sobre a experiência em uma escola rural**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU), como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 17 de setembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Simone Aparecida dos Passos – Orientadora
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profª. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profª. Dra. Lucia Helena Moreira de Medeiros Oliveira
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Às minhas filhas, Nilaine e Leilaine, por estarem sempre ao meu lado, me darem força e entenderem minha ausência como mãe, em virtude dos estudos.

Ao meu amor, amigo e companheiro, Manoel, por me fortalecer, incentivar e não me deixar desistir.

Aos meus netos, Victor e Thialy, por ter me inspirado e motivado nos momentos de desânimo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que deu a coragem que sempre esteve comigo. Sem essa força, nada disso seria possível. Obrigada, Deus!

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por me acolher nesses anos.

Ao corpo docente, pela paciência e por estímulos para a realização das atividades acadêmicas.

À direção e aos técnicos-administrativos do Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO) da UFU, por terem me proporcionado um ambiente de estudo agradável.

À minha orientadora, Profa. Dra. Simone Aparecida dos Passos, pela atenção, paciência e dedicação durante a elaboração do trabalho final.

Às minhas filhas, Nilaine e Leilaine, por estarem sempre ao meu lado nos bons e maus momentos acadêmicos e pela vida toda.

Ao meu companheiro, Manoel Cavalcante, pelo incentivo e apoio incondicional na realização de um sonho que também se tornou dele. Obrigada por ter esperado quando estava ausente!

Aos meus netos, minha maior inspiração e refúgio nos momentos de cansaço.

Aos professores e funcionários da escola investigada, pela contribuição e atenção no momento da pesquisa.

Às minhas amigas, Teresa Bezerra e Ana Lúcia, por sempre acreditarem em mim e me incentivarem a voltar a estudar depois de quase 20 anos fora da escola. Sempre que pensava em desistir, lá estavam elas para não deixar isso acontecer.

Aos colegas do curso de Pedagogia, pessoas especiais que, ao longo de quase seis anos, tornaram a caminhada ainda melhor.

Às professoras Betânia e Lucia Helena, que prontamente atenderam ao convite em contribuir com o presente trabalho.

Por fim, agradeço a todos que fizeram parte da minha formação direta ou indiretamente. Muito obrigada!

*“Todas as artes contribuem para a maior de
todas as artes, a arte de viver”.*

Bertolt Brecht

RESUMO

Este artigo aborda o ensino de arte em uma escola da zona rural, com vistas a verificar como ele ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental observando a rotina de trabalho de uma professora que tinha uma intervenção particular nos desenvolvimentos das atividades artístico-culturais apresentando em suas aulas dinamismo e ludicidade, vestindo-se com fantasias e se transformando em personagens com seus alunos. Procurando conhecer mais aquela prática didático-pedagógica tão peculiar e procurando nos acercamos mais do objeto de investigação que é o ensino de arte na escola rural, nos propusemos investigar possibilidades da arte-educação. Deste cenário, surge questão: como pode se dar o ensino de arte realizado por professoras pedagogas da educação básica nos anos iniciais do ensino fundamental na zona rural? Sujeitos distantes dos grandes centros, estas empreendem um ensino e uma prática artística no ambiente escolar comunicando sua experiência individual de docente bem como construindo uma experiência em arte dos discentes? Nesse sentido, utilizamos as pesquisas documental e bibliográfica com vistas à arte-educação como o campo de investigação. Buscamos fundamentação teórica nas discussões de Barbosa (1999 a; 1999 b; 2003; 2010), Coli (1995), Ferraz e Fusari (1999;2010) e Santana (2013), para discutirmos sobre o ensino de arte em escolas rurais. Construímos uma reflexão sobre a arte nos anos iniciais do ensino fundamental, por considerá-la uma importante disciplina no âmbito rural, nisto, tentamos perceber a valorização das experiências estéticas como forma de conhecimento de mundo dos sujeitos. Concluímos que é evidente que a arte-educação propõe momentos de aprendizagem, estudo, contextualização, criação e fruição na construção de experiências estéticas.

Palavras-chave: Educação Básica; Ensino Fundamental; Arte-Educação; Escola Rural.

ABSTRACT

This article discusses the teaching of art in a rural school in order to verify how it occurs in the early years of elementary school, observing the work routine of a teacher who had a specific intervention in the development of artistic-cultural activities exhibiting dynamism and playfulness during her classes, wearing costumes and changing into characters with her students. In order to know more about this peculiar didactic-pedagogical approach and seeking to get closer to the objective of investigation that is the teaching of art in the rural school, we proposed to investigate possibilities of art-education. In this scenario, a question arises: how can art-teaching be performed by teachers of basic education in the early years of elementary school in rural areas? Distant from large centers, do they undertake teaching and artistic practice in the school environment, communicating their individual experience as faculty, as well as building the students' art experience? In this sense, we make use of documentary and bibliographical research with a view to art-education, as the field of investigation. We sought the theoretical foundation in the discussions of Barbosa (1999 a: 1999 b: 2003: 2010), Coli (1995), Ferraz and Fusari (1999; 2010) and Santana (2013), to discuss the teaching of art in public schools. We built a reflection on art in the early years of elementary school, considering it an important discipline in rural areas, therefore, we tried to see the appreciation of aesthetic experiences as a mean of understanding the students' world. We concluded it is evident that art-education proposes moments of learning, studying, contextualization, creation and enjoyment in the construction of aesthetic experiences.

Keywords: Basic education, Elementary school, Art-education; Rural school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 VISÕES SOBRE UMA ESCOLA NO MEIO RURAL	12
2 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA RURAL	15
3 SEMINÁRIO NA UNIVERSIDADE COM PROFESSORA DE ESCOLA RURAL	17
4 UMA SÍNTESE DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL	20
5 O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA E OS PROFESSORES	25
6 A ARTE NA ESCOLA PESQUISADA	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda reflexões relativas ao ensino de arte em uma escola da zona rural, nele estabelecemos um diálogo com a nossa formação no Instituto de Ciências Humanas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU) e a vivência em uma instituição localizada no campo.

Nesse sentido, a presente produção tem vínculos significativos com a nossa volta aos estudos, com uma relação afetiva que demonstra desenvolvimento humano e intelectual. Isso marca, de maneira especial, tudo que aprendemos com a estada na referida escola e na universidade.

A respeito do percurso formativo na escola pesquisada, fui aluna do quarto ao sexto ano do Ensino Fundamental, auxiliar de limpeza e, posteriormente, auxiliar de secretaria. Vimos a necessidade de aprofundar os estudos; assim, em 2003, demos início a um curso supletivo em uma escola urbana. O retorno à instituição rural como aluna não foi fácil, pois foram 15 anos sem o “costume” de estudar sistemicamente, duas filhas adolescentes, marido, trabalho e uma rotina pesada.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na escola urbana percebemos um ambiente adequado para os discentes. Os professores e os funcionários da secretaria e da cantina nos receberam muito bem. Eles nos levaram para conhecer toda a escola, explicando como seria a rotina naquele ambiente; então, nos matriculamos e começamos a estudar.

É sabido que os alunos, quando chegam em uma escola que possui essa modalidade de ensino, vêm de uma educação formal descontínua por algum motivo. Somos pessoas mais velhas que precisam continuar com os estudos; logo, a acolhida no ambiente escolar é um momento muito importante.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEI) (BRASIL, 2000, p.4), encontramos as seguintes funções:

Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Equalizadora, pklpppvai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas,

possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Convém salientar a importância das DCNs e da escola rural que originalmente nos impulsionou a estudar e que, por ora, é objeto deste trabalho. Após vencermos essa etapa educacional, em 2011, fizemos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com a inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU), obtivemos vaga na UFU – *Campus* Pontal para cursar Pedagogia. Para nós uma conquista, pois, pudemos estudar em nossa cidade natal, concluir nossos estudos de educação básica na modalidade EJA e agora apresentar este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Esta pesquisa constrói reflexões sobre a estética (do grego *aisthesis*, ato de perceber), com dados sobre o ensino, abordamos ações educativas de uma escola rural, com vistas a compreender os conteúdos de arte nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertaremos sobre práticas educacionais no contexto rural de 2000 a 2016. Esse recorte histórico tem o objetivo de investigar a ocorrência do ensino de arte, ao observar a obrigatoriedade desse componente curricular a partir da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996) e realizar estudos conforme os recursos materiais e humanos no referido âmbito.

Esta prática investigativa apresentada revisita o passado, à essa atividade de memória procuramos fazer com rigor científico, apesar do afeto que a envolve, para compreender os processos de ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental. Este estudo possui caráter documental, uma vez que, com o intuito de verificar as possibilidades da atuação pedagógica e artística na escola rural o fazemos por meio de fotografias. Considerando nesse cenário, algumas questões que nortearam a presente proposta de investigação, apresentando o problema de pesquisa nos perguntamos: quais as atividades artísticas realizadas na educação básica, e, sobretudo na zona rural? Como se dá o ensino de arte realizado por professores pedagogos da educação básica, que distantes dos grandes centros, empreendem o ensino e a prática artística no ambiente escolar? E pergunta-se ainda, se a experiência individual do docente se materializa em uma prática significativa para os discentes?

Esta pesquisa também é de natureza qualitativa. Como *corpus* para a discussão, empregaremos o estudo bibliográfico, em que discutimos a necessidade da arte como conteúdo e atividade pedagógica e metodológica no contexto rural. Tomamos a educação como práxis e construtora da história, atentando para as atividades artísticas na prática pedagógica.

Inicialmente fizemos uma revisão bibliográfica para conhecer o tema-problema. No que tange ao embasamento teórico, buscamos subsídios na discussão apresentada por Barbosa (1999 a; 1999 b; 2003; 2010), Coli (1995), Ferraz e Fusari (1999;2010) e Santana (2013) para entender a arte-educação em nosso país. Seria possível afirmar que com o esforço de arte-educadores tem se organizado um ensino em que a teoria e a história da arte inter-relacionada a ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir se realizam. Depois disso, passamos a dialogar com a Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de arte (BRASIL, 1998) e o acervo fotográfico com a produção cultural da escola analisada. Tencionamos buscar os vestígios do ensino de arte, sua relação com os documentos oficiais orientadores desse componente curricular e a prática docente no cotidiano escolar.

A partir desta metodologia, escrevemos este artigo para concluir o curso de Pedagogia, ele está organizado em seis momentos, o primeiro: Visões sobre uma escola no meio rural atentando para a descrição da escola e sua fundação, nele procuramos apresentar a escola campo de investigação. No segundo momentos, intitulado Percepções sobre a escola rural procuramos trazer algumas interpretações sobre a escola e sua produção. Já no terceiro momento, intitulado Seminário na Universidade com Professora de Escola Rural, dissertamos sobre um importante momentos que nos sustentou nesta pesquisa que é considerar o percurso investigativo e pessoal que os professores fazem buscando preencher as lacunas da formação inicial e mesmo, o ato criativo de fazer-se professor de arte. No quarto momento procuramos estabelecer o contexto da escola pesquisada junto à historicidade do ensino de arte no Brasil. No quinto momento ponderamos sobre O ensino de arte na escola e os professores. No sexto momento em A arte na escola pesquisada procuramos descrever de forma crítica alguns trabalhos desenvolvidos a arte local. Assim, segue nosso trabalho investigativo!

1 VISÕES SOBRE UMA ESCOLA NO MEIO RURAL

Toda escola tem sua história oficial e quase mítica. A instituição que tratamos nesta pesquisa diz que um benfeitor, produtor rural e vereador por sete legislaturas que sonhou com a criação dessa instituição e viu a necessidade de haver uma Escola Agrícola¹ na comunidade onde vivia.

Figura 1. Escola Municipal Agrícola em 1971



Fonte: Acervo da instituição ([s.d.]).

A imagem acima faz parte do acervo da instituição pesquisada, temos enquadrado neste registro o prédio inicial da escola à época de sua inauguração, ao analisarmos a foto, vemos um prédio com nove janelas de alvenaria, parecem que estas trazem pouca ventilação, há algumas poucas árvores, e uma grande área desmatada². O referido senhor que doou esta área fotografada residia com a família próximo a este prédio, e aqui aparece-nos um dado relevante que é construir um estabelecimento de ensino tão próximo a sua residência, isto nos idos de 1971. Vale dizer que não existem registros quanto à participação da comunidade na construção da escola.

Esse projeto de construção de uma escola em meio rural se materializou na instituição pesquisada localizada em uma área a cerca de 56 km de uma cidade do interior de Minas Gerais. Atualmente a mesma pertence à rede municipal de ensino e, atendia à época da inauguração todas as crianças em idade escolar de primeira à quinta série.

¹ Até 1971, no Brasil, o ginásio constituía o estágio educacional subsequente ao ensino primário. O ginásio tinha duração de quatro anos e, após isso, o aluno poderia acender ao colégio, que constituía o terceiro ciclo de estudos. Em 1971, o ginásio foi fundido com o ensino primário, dando origem ao ensino de 1º grau. Com a Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), o 1º grau foi substituído pelo Ensino Fundamental.

² Hoje, a escola conta com estrutura arborizada, horta, salas de aula, amplo espaço de convivência, corredores, quadra poliesportiva com banheiros.

A escola pesquisada visava uma formação para o trabalho rural, de forma a manter os filhos dos que ali residiam no ambiente da fazenda. Então, instituíram em 1991 um curso técnico em Agropecuária com duração de quatro anos, sonho antigo dos diretores, professores e comunidade. Isso ocorreu depois de outro fazendeiro da região ter doado dois alqueires de sua propriedade, para que as aulas práticas e o estágio supervisionado acontecessem de fato. Segundo a imprensa da época:

Ali foram desenvolvidas experiências com minhocas na produção de húmus. O húmus é usado como adubos orgânico em outras experiências desenvolvidas na escola como hortaliças, viveiros mudas e pomar. O curso Técnico em Agropecuária esteve a coordenação e apoio técnico de uma Faculdade de Agronomia e outros Centro de pesquisa da região. A prefeitura buscou convenio com empresa ligada a agropecuária, neste ano no total a escola contava com 300 alunos matriculados, sendo que destes 25 participaram do curso técnico agropecuário (CORREIO DO TRIANGULO, 1991, p. 10).

As duas primeiras turmas do curso se formaram em 1994, no barracão da comunidade, em que o fazendeiro doador dos dois alqueiros foi o padrinho. Vale ressaltar que, em 1998, a escola passou a oferecer também o Ensino Médio regular.

Até 2013, tal estabelecimento de ensino funcionava em dois turnos (vespertino e noturno). No ano seguinte, devido à pouca demanda, conforme os documentos de 2016, a escola tinha apenas 97 alunos e assim passou a disponibilizar turmas apenas à tarde, com Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

De fato, a população escolar rural tem diminuído significativamente, pois, segundo Bezerra e Silva (2013, p.10):

Tal argumentação fundamenta a dicotomia rural e urbana, além do que homogeneiza o rural, fundando propostas de educação e políticas públicas gerais. Trata-se de tendência em construção com questões diversas a pesquisar, o foco recai na desigualdade e na falta de oportunidades educacionais para a população das áreas rurais, em relação às áreas urbanas. A análise aqui se volta para os déficits quanto aos padrões urbanos e/ou ideais de qualidade da educação.

Sendo assim, como afirmam Bezerra e Silva (2013), precisamos perceber de forma crítica o ensino que está sendo oferecido no meio rural e a concepção sobre ele. Isso contribui para uma reflexão sobre a proposta de interlocução entre o que é ministrado, o contexto de vida no meio rural e como os índices expressam tendências.

A educação rural deve acontecer no sentido amplo da formação humana, a fim de problematizar as discussões sobre o que é abordado atualmente. Ela envolve o trabalho rural e

a tecnologia, com vistas a conceber uma educação voltada aos interesses de quem vive e trabalha no local para atender às necessidades históricas e culturais.

Conforme Rossi e Giorgi (2014), há na escola rural um expressivo movimento pedagógico, com experiências escolares atreladas às raízes populares, às matrizes culturais do povo, as quais conduzem a uma constante reflexão sobre as relações sociais estabelecidas na comunidade. Para uma melhor compreensão da educação rural e da educação do campo, Rossi e Giorgi (2014, p. 655) asseveram que:

[...] a mudança em “rural” para “do campo” implica numa postura qualitativamente diferente, isto é, um posicionamento que se vincula à concepção de educação enquanto formação [...]. A educação escolar ultrapassa a fase “rural”, da educação escolar “no” campo e passa a ser “do” campo.

Desse modo, a mudança da escola rural para a do campo expõe interesses de grupos privados:

Educação para o campo vem de interesses de grupos privados ligados ao agronegócio, políticos que apoiam esse modelo de desenvolvimento agrário. Campo enquanto: local e matriz para a produção para abastecer o mercado externo. Educação do campo Negócios a partir dos: movimentos sociais, populações do campo, movimentos sindicais. Campo enquanto: território, lugar de cultura, saberes, da diversidade e da vida (ROSSI, GIORGI, 2014, p. p. 661 ,662).

A escola necessita compreender a si mesmo e dinamizar o trabalho pedagógico no contexto rural, ao notar quem são os sujeitos que ali fazem a educação. Tal instituição foi criada pela Lei n. 1.338 (ITUIUTABA, 1970) e autorizada pela Resolução n. 203 (MINAS GERAIS, 1970), tendo iniciado as atividades em 1971. Nela estudavam os filhos de trabalhadores rurais assalariados e os filhos de fazendeiros da região. Convém salientar que, em 21 de junho de 2008, por meio da promulgação da Portaria n. 283 (MINAS GERAIS, 2008), a Escola Agrícola passou a ser chamada de Escola Municipal, junto ao nome do benfeitor que doara à comunidade o prédio e o terreno onde o prédio está instalado. E neste sentido é necessário perceber todos os sujeitos expressos na infraestrutura desta escola e como eles se instauram neste processo histórico.

2 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA RURAL

O sonho original da educação de crianças e adolescentes que residiam em torno da escola pesquisada mudou com o passar dos anos. A pequena demanda de alunos implica também em uma agressiva intervenção na rotina da escola que ocorre, muitas vezes, pela falta de preservação dos hábitos culturais da zona rural por parte dos canais públicos, incluindo não considerar a diferença da população rural em relação à urbana (FERREIRA, 2009). Com as grandes áreas que ocuparam as usinas sucroalcooleiras, os trabalhadores rurais das lavouras, da “tirada de leite” e os vaqueiros perderam a cultura típica, caracterizando assim um desenraizamento, é preciso somar ainda a isto, a crise leiteira que também esteve na região. Logo, esses trabalhadores rurais ficam sem seu espaço e função, não tendo como trabalhar vão para a cidade em busca de sustento para a sua família. Ferreira (2009, p. 16) informa, ainda, que:

[...] a expansão da lavoura da cana de açúcar redefine e reconfigura a dinâmica do espaço social, sobretudo o do Pontal do Triângulo Mineiro, interferindo na relação homem/natureza e recodifica os fluxos migratórios, alterando assim o meio ambiente cultural da região. Compreendendo que este é a interação e articulação entre o ambiente “natural” e os espaços e redes sociais construídos e reconstruídos pelo homem. Assim, um aspecto pouco ressaltado e analisado nos registros históricos da expansão sucroalcooleira é sua imbricação na trajetória sociocultural dos indivíduos.

Com a ida deste trabalhador da área rural para a cidade, a lavoura da cana de açúcar redefine e reconfigura o espaço escolar da comunidade – antes, havia 300 alunos; em 2016, apenas 98 discentes. O número de estudantes tem se modificado ao longo dos anos, o que leva às seguintes questões: Como manter os trabalhadores no meio rural, se as sucroalcooleiras têm interferido nesse espaço? Como pensar a situação do filho do trabalhador expulso da própria terra e do convívio com outros colegas na referida instituição?

No contexto da escola pesquisada, notamos grande quantidade de aluguéis das terras no entorno da escola para o plantio da cana, por parte dos fazendeiros. Assim, os trabalhadores se veem obrigados a procurar outro meio de sustento para a família e vão para as cidades mais próximas, levando os alunos da escola tão sonhada pelo senhor benfeitor.

De acordo com a Lei n.9.394 (BRASIL, 1996), há um direcionamento específico para a escola rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ciente da discrepância entre campo e cidade, a escola pesquisada desenvolve uma prática cotidiana para organizar os conteúdos curriculares. As atividades de ensino e aprendizagem são incorporadas pelos professores de acordo com a realidade em que a escola está inserida: os alunos, à época da colheita do milho, por exemplo, faltam às aulas para ajudar os pais; e quando retornam, os docentes disponibilizam um trabalho avaliativo para atualizar os estudos, para que os estudantes não fiquem prejudicados.

Nesses termos, nos perguntamos como se estabelece as relações com uma possível cultura artística na escola rural, haveria alguma demarcação de sua existência por parte dos documentos. E assim, ao abordarmos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola investigada, encontramos os dizeres: “deverá oportunizar aos alunos momentos de recreação e ludicidade, por meio de atividades artístico-culturais” (PPP, 2015, p. 36). Como houve demarcação sobre os ciclos de plantio e colheita na organização do calendário escolar, pudemos perceber também que há uma menção a arte em que se marcava a sua necessária ocorrência.

3 SEMINÁRIO NA UNIVERSIDADE COM PROFESSORA DE ESCOLA RURAL

Como dito, o PPP manifesta sobre o ensino de arte, mas para além, a partir do envolvimento dos funcionários da escola com a arte e a cultura, nos propusemos a pautar essa discussão no âmbito acadêmico. Esta iniciativa se deveu às disciplinas “Construção do Conhecimento em Artes” e “Alfabetização e Letramento”, das quais participamos no curso de Pedagogia do ICHPO/UFU, em 2016. Desse contexto surgiu a problemática para pesquisar sobre a experiência vivenciada por nós, observando a rotina de trabalho de uma professora que tinha uma intervenção particular no desenvolvimento das atividades artístico-culturais.

Tal docente demonstrava dinamismo e ludicidade nas aulas e levava os alunos para fora da sala, preparando-os para apresentações que faziam parte do cotidiano da escola, como o Dia do Índio, do Soldado, do Folclore etc. Ela se vestia com fantasias e se transformava nos personagens, juntamente com os educandos.

A fim de descobrir a particularidade encontrada no trabalho desenvolvido na escola investigada, convidamos a referida professora para participar de uma mesa-redonda, cujas discussões ocorreram no seminário de Experiências Pedagógicas, na antiga Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da UFU.

Essa visita ocorreu em virtude da disciplina “Alfabetização e Letramento”. A orientadora dividiu a turma em grupos, em que cada um deveria entrevistar um professor alfabetizador para realizar uma atividade de memória sobre a prática e contar as experiências em alfabetização e letramento. A entrevista se estenderia a um convite para o profissional participar da referida mesa-redonda, com o tema “Alfabetização na Idade Certa”.

A professora da escola rural se destacou pela quantidade de materiais construídos e apresentados durante o evento. Nesse caso, o Auditório III foi decorado com um alfabeto móvel; a “História do Lápis”, exibida em *datashow*; uma amarelinha de letra; um bingo; fantoches, entre outros materiais. As Figuras 2 e 3³ se referem aos materiais pedagógicos apresentados pela professora no seminário Experiências Pedagógicas, que por sua vez, a mesma os emprega cotidianamente na instituição onde ministra aulas, o material apresentado tinha sinais de uso como amassados, dobrados marcas de terra. Ademais, a prática docente possuía marcas a serem

³“As imagens fotográficas permitem conhecer aspectos significativos da memória coletiva, indo muito além de meras descrições, e trazem expressões vividas em outros tempos. Assim, retratam a História Visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos e atores sociais, permitindo aprofundar o conhecimento da cultura material, expressa na arquitetura, nas cidades e nos objetos” (SONEGO, 2010, p. 119).

discutidas, visto que os materiais eram caracterizados por afetos, tempo e uso que, à primeira vista, tinham o objetivo de alfabetizar as crianças.

Na demonstração desse material pedagógico de alfabetização no Auditório III, foi nítida a percepção de que ele vinha sendo construído ao longo de anos de docência. Entre os alunos do curso de pedagogia, comentávamos sobre o acervo cultural que nos foi apresentado. Chamou a atenção das discentes, minhas companheiras, o zelo com os materiais, a intencionalidade de cada um e o processo de criação com o fazer pedagógico.

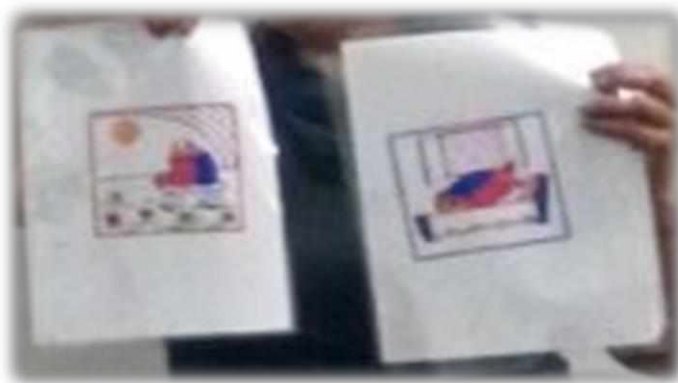
Nesse momento, nos demos conta de que também se tratava de um fazer artístico para além das questões discutidas sobre alfabetização, o que nos levou perguntar: O que é arte? O que era a arte-educação? E a formação do professor de arte? Tais aspectos serão abordados nas seções subsequentes desta investigação.

Figura 2. *Exposição dos materiais utilizados pela professora para alfabetização dos alunos são uma escadinha de número do material dourado e pau de árvores colhido da parte externa da escola.*



Fonte: Acervo da instituição (2016).

Figura 3- *“História do lápis” contada pela professora no dia do seminário no auditório III na UFU.*



Fonte: Acervo da instituição (2016).

Ao final da apresentação da professora surgiu o desejo de visitar a escola e assim, foi organizada uma visita à escola pesquisada. Outro momento de contato com a prática em que foram desenvolvidas várias atividades organizadas por esse estabelecimento de ensino. Cumpre salientar que a recepção na escola não foi conduzida exclusivamente pela professora e seus alunos, e sim por todas as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e seus docentes. Houveram neste dia muitas atividades protagonizada por alunos e professores, tais como, contação de história, teatro de fantoches, jogo matemáticos, etc.

Figura 4. Cotação de história com fantoche, no pátio da escola pesquisada, uma conscientização sobre a dengue.



Fonte: Acervo da instituição (2016).

Figura 5-. Atividade no pátio com bambolês foi trabalhado dentro fora a noção de espaço.



Fonte: Acervo da instituição (2016).

Assim, na experiência vivenciada naquele momento na escola, percebemos que o movimento de ensino não era restrito à sala de aula e aos alunos, e sim que havia ali se expressado uma *mise-en-scène*, uma demonstração do fazer pedagógico, entre as apresentações daquele dia, tivemos acesso a um acervo de figurinos que a escola possuía.

4 UMA SÍNTESE DA ARTE-EDUCAÇÃO NO BRASIL

Aos percebermos uma escola com um rico pedagógico apresentado, voltamo-nos à compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de arte:

A arte na escola já foi considerada matéria, disciplina, atividade, mas sempre mantida à margem das áreas curriculares tidas como mais “nobres”. Esse lugar menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento (BRASIL, 1998, p. 25).

Em se tratando de arte, Coli (1995) argumenta que ela se concebe enquanto objeto, de acordo com normas e valores estabelecidos em diferentes ambientes culturais. Assim, perguntamos: O que dizer do ambiente rural, não obstante os preconceitos observados na relação com o urbano? Vale dizer que:

[...] entre 1970 e 1980, antigos professores e os recém-formados viram-se responsáveis em educar alunos em todas as linguagens artísticas tornando-se polivalentes em artes, o que diminuiu a qualidade de cada forma de arte [...]. A partir da década de 1980 constituiu-se o movimento arte-educação com finalidade de conscientizar e organizar profissionais ampliando as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor[...]. As práticas educativas relativas à arte-educação surgem de mobilizações sociais, pedagógicas, filosóficas para a reflexão sobre a arte e a estética (FERRAZ, FUSARI, 1999, p. 4).

Os séculos XIX e XX foram marcados no Brasil por importantes movimentos culturais, entre eles os que discutiam sobre a arte e a educação. No que tange aos eventos culturais e artísticos, podemos citar a criação da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro; a Missão Francesa⁴; e a Semana de Arte Moderna⁵. A partir desses marcos históricos, surgem outros em várias regiões do Brasil, com uma crescente discussão sobre a temática da arte e seu ensino. Assim, pensamos: Em que tais movimentos se aproximam do homem que está no espaço rural?

A aproximação desses movimentos aos alunos da zona rural na escola em questão, ocorrem por meio de projetos desenvolvidos por iniciativas dos professores, como literatura (poesia e contação de histórias); apresentações teatrais (professores e alunos atuam); livros (a escola pesquisada tem uma biblioteca onde são desenvolvidos projetos de leitura em forma de concurso cultural); e festivais de dança. Ações como essas devem ser entendidas como uma

⁴Em 1816, chega ao Rio de Janeiro um grupo de artistas franceses com a missão de ensinar artes plásticas durante a estada da família real portuguesa no Brasil.

⁵Foi realizada entre 11 e 18 de fevereiro de 1922. Nela, os artistas brasileiros buscavam uma identidade própria e a liberdade de expressão.

atitude essencial para o homem do meio rural ter acesso a diferentes culturas, para, assim, construir um conhecimento sobre o que poderia ou não ser a arte. E aqui se expressa a necessidade da formação de professores. Segundo Ferraz e Fusari (1999), o século XX, a criação de Universidades (anos 1930), o surgimento das bienais de São Paulo a partir 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 1950/1960), da contracultura (anos 1970), a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional (anos 1980), entre outros são importantes marcos. Ainda conforme Ferraz e Fusari, apesar da efervescência das manifestações da Semana de Arte Moderna, o ensino de arte segue as tendências da escola tradicional, que defende a necessidade de copiar modelos para treinar habilidades manuais. Na pedagogia tradicional, as aulas de arte concerniam à preparação para o trabalho, com ênfase na cópia. As autoras ainda apresentam:

São valorizados o traço, a repetição de modelos e o desenho geométrico. Visando preparar estes estudantes para o trabalho em fábricas e serviços artesanais, as disciplinas de Desenho, os trabalhos manuais, músicas de caráter folclórico e cívico, as obras deixam de ser só eruditas. Nestes momentos estas vão se aproximar da escola influenciando a arte escolar, assim, o canto orfeônico difundia a ideia de coletividade e civismo em as atividades práticas dos professores transformando aulas de música baseada em aspectos matemáticos e visuais com a memorização de peças orfeônicas de caráter folclórico, cívico e de exaltação (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 30).

Como o país era governado por Getúlio Vargas de 1930 a 1945, tal político, nos primeiros anos como presidente, atendeu às revoltas dos trabalhadores paulistas de 1930. Barbosa (2003, p.01) pontua que “no início da década de 1930 tivemos a primeira tentativa de escolas especializada em arte para criança e adolescentes inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular”. Outros projetos também se ligaram à arte, em que o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública visou atender às velhas reivindicações de educadores e intelectuais brasileiros para contemplar essa e outras questões relativas ao tema.

Paralelamente a esse momento, é importante citar que as primeiras perspectivas de planejamento educacional no Brasil surgiram com os pioneiros da Educação Nova, a partir do Manifesto em 1932, em que destacam a necessidade de o país se preocupar com a educação. Eles abordam dois objetivos para a construção de um plano educacional: elevar o nível cultural da nação para usufruir dos bens culturais ao se apropriar do que foi produzido ao longo do processo histórico-cultural; e fortalecer a sociedade no campo da produção técnico-científica, do aprofundamento científico para a aquisição do capital econômico e/ou de modelos de produção, além dos próprios bens culturais, para obter o que foi produzido no mesmo processo.

Passada a década de 1930, o Canto Orfeônico é substituído pela Educação Musical, por meio da Lei n. 4.024 (BRASIL, 1961), e passaram a fazer parte do currículo escolar o Desenho e os Trabalhos Manuais, mantendo o método do ensino anterior, ou seja, a preparação para o trabalho em fabricas e serviços artesanais.

A aprendizagem da arte usava o método de transmissão de conteúdo produtivista, sem nenhum vínculo com a realidade social e as diferenças individuais. Centralizava-se no professor, que procurava desenvolver habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza.

Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor. Competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos de ordem imitativa, que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos (BRASIL, 1998, p.28).

É importante pontuar que algumas escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e da aprendizagem de arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base nas tendências pedagógicas e psicológicas que marcaram o período, o que contribuiu sobremaneira com os movimentos filosóficos que embasaram da Escola Nova.

No Brasil surgiram, a partir de 1930, com difusão nos anos 1950 e 1960, as escolas experimentais:

Sua ênfase é a expressão, como um dado particular e individual em todos suas atividades, que passou dos aspectos intelectuais para os efetivos. A preocupação com método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 27).

Hebert Read⁶, com a publicação do livro “Educação pela Arte”, traduzido em vários países, concebe uma nova proposta de ensino de arte. Outro influenciador desse ensino que

⁶Hebert Read apresenta os princípios que influenciaram o Movimento da Educação por meio da arte, com a tendência da livre expressão que, ao mesmo tempo, foi largamente influenciada pelo trabalho inovador de Viktor Lowenfeld, divulgado ao final da década de 1940. Lowenfeld e outros artistas acreditavam na potencialidade dessas ações.

marcou tendência foi Augusto Rodrigues⁷, que liderou a criação da Escolinha de Arte⁸ no Rio de Janeiro em 1948, onde construiu um princípio da educação por meio da arte.

Por meio da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971), a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada atividade educativa, e não disciplina, ao tratar o conhecimento de maneira indefinida. Conforme os PCNs de arte:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) (BRASIL, 1998, p. 26).

Com o advento da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), há um avanço significativo relativo ao ensino de arte, pois nela são revogadas as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica”.

De fato, o ensino de arte é ainda um espaço de luta. Os PCNs de arte (BRASIL, 1998) demonstram que a introdução da Educação Artística foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. Mesmo assim, é preciso pensar que os professores não estavam habilitados segundo as especificidades das linguagens artísticas e as várias questões atinentes ao ensino de arte, como preconizam os cursos de formação. E no caso dos pedagogos que assumem o ensino de arte na escola, pauta-se aqui uma relevante discussão. Dentre elas está a Proposta Triangular⁹, por exemplo, em que a falta de formação demonstrou um enfrentamento à dificuldade de base na relação entre teoria e prática:

⁷ Augusto Rodrigues é uma referência histórica essencial para os que trabalham com arte e educação. Foi um dos fundadores da “Escolinha de Arte” do Brasil, elaborou a proposta da “livre expressão” e foi o criador da pedagogia tecnicista, que via o aluno como ser criativo. Aos estudantes se devia oferecer as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, ao “aprender fazendo”, saberiam fazê-lo também, cooperativamente, na sociedade.

⁸ A fundação da Escolinha de Arte na cidade do Rio de Janeiro, em 1948, e sua crescente projeção nos anos posteriores se processam num contexto de simultaneidade das iniciativas de floração cultural após a mudança política. Tal movimento se integra a realizações culturais, artísticas, políticas e educacionais, em que marca presença no cenário educacional brasileiro.

⁹ Essa proposta surge da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte e da procura de uma alternativa para a prática de livre expressão, que já não corresponde às inúmeras tendências e aspectos da realidade. Essa proposta, difundida e orientada por Ana Mae Barbosa, tem interferido qualitativamente no processo e na melhoria do ensino da arte, com base em um trabalho pedagógico integrador de “fazer artístico”, “análise de obras artísticas” e “história da arte” (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Não há possibilidade de separar o “como fazemos” e o “como entendemos” a arte e o seu ensino. Portanto, a metodologia é inseparável de nossa concepção sobre arte e de como ensinar essa arte por nós concebida”. Como o professor vai ensinar se nem ele mesmo sabe o que é arte (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 98).

É necessário, porquanto, formar docentes que se atentem ao fazer, ao contextualizar e fruir em arte. A criação de cursos de licenciatura é substancial para o desenvolvimento de profissionais, mas não suficiente para um ensino profícuo, para serem capazes de lecionar música, teatro, artes visuais e dança. Aqui se insere a discussão do professor polivalente, que consegue desenvolver várias linguagens artísticas ao mesmo tempo. Mas, afinal, o que poderia ser a atuação do pedagogo nesse contexto?

Percebemos que o ensino implementado na escola pesquisada necessita se vincular a formação. Tal discussão se insere no início do movimento da arte-educação, que evolui para concepções e novas metodologias relativas ao ensino e à aprendizagem da arte nas escolas.

Identificado por arte, e não mais educação artística, o ensino é estruturado no currículo escolar com conteúdo ligado à cultura artística, a não mais a atividades. Ferraz e Fusari (2010) postulam que tais estudos consideram a educação estética do cotidiano, ao encaminharem o pedagógico-artístico à integração de fazer- artístico, à apreciação da obra de arte e à contextualização histórica (produção, fruição e reflexão). Sem uma consciência clara da função e da arte como área de conhecimento com conteúdo específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar a ação pedagógica.

Vale frisar que o ensino de arte nas escolas tem se contextualizado ao longo da história em um movimento que também ocorre nas escolas rurais. A aprendizagem e o ensino da arte existiram e se transformaram de acordo com normas e valores estabelecidos nos ambientes culturais. Não obstante os preconceitos, aos temas rurais precisam ser abordados em um componente curricular formativo a ser contemplado na formação docente.

Oportunidades são necessárias para os professores que ministram arte na escola obterem conhecimentos sobre o que é essa área e conheçam a região rural circunvizinha. Nessa perspectiva, a presente investigação identifica aspectos relativos à valorização das áreas rurais e à superação da dicotomia rural-urbano no desenvolvimento contemporâneo, até como requisito de sustentabilidade do planeta. O princípio do cultivo da sensibilidade se une com o da racionalidade; o enriquecimento se relaciona a formas de expressão e do exercício da criatividade; há valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; e notamos a construção de identidades plurais e solidárias.

5 O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA E OS PROFESSORES

Com a promulgação da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), temos a obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica. Segundo os PCNs de arte:

Art. 26. Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de arte houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei n. 9.394/1996, revogam-se as disposições anteriores e a arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”(BRASIL, 1998, p.28).

No ensino de arte brasileiro, observamos um enorme descompasso entre as práticas e a produção teórica na área, incluindo a apropriação desse conhecimento por uma parcela significativa dos professores. Tal discrepância é fruto de dificuldades de acesso aos textos, tanto pela pequena quantidade de livros editados e divulgados sobre o assunto como pela carência de cursos de formação continua na área. Notamos ainda a manutenção de clichês ou práticas ultrapassadas em relação aos conhecimentos desenvolvidos. Conforme os PCNs de arte:

De todas as linguagens artísticas, a de Dança é a que mais se recente dessa ausência de publicações ligadas à área de arte. Aquilo que se tem geralmente expressa uma visão bastante espontaneísta e/ou tecnicista da dança, não se discutindo com a profundidade requerida, por exemplo, as relações entre dança, corpo, sociedade e cultura brasileiras e o processo educacional. As práticas de ensino de arte apresentam níveis de qualidade tão diversificados no Brasil que em muitas escolas ainda se utiliza, por exemplo, modelos estereotipados para serem repetidos ou apreciados, empobrecendo o universo cultural do aluno (BRASIL, 1998, p.29).

Nas palavras de Coli (1995), a arte se instala em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração etc. – veremos mais adiante como esses instrumentos e a própria noção de arte são específicos de nossa cultura. A arte e o fazer artístico nas escolas de educação básica, conforme os PCNs (BRASIL, 1998), são compostos de quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Nesse prisma, é imprescindível uma reflexão sobre a cultura e as interfaces entre as diferentes linguagens e formas de expressão no campo da pedagogia. Para Coli (1995, p. 7), “arte, são certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é:

nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia”.

No filme “Ponto de Mutação”, três pessoas de diferentes profissões dialogam entre si. Nesse diálogo, o mundo precisa ser visto como um todo, segundo das relações existentes entre cada objeto que o compõe –nesse caso, fazemos parte de tais relações. Isso deve abrir horizontes para modelos sistêmicos e deixar os processos em segundo plano; temos o controle, mas, muitas vezes, não há compreensão. Ao refletirmos sobre esse filme, constatamos que quando os personagens citam Descartes, Einstein, ecologia, política, física quântica, poesia e tecnologia o fazem para compreendermos os paradigmas do futuro. Com seus diálogos, os três personagens nos fazem alcançar uma nova visão de mundo, a qual estabelece relação de tudo com tudo. Esse paradigma bate à porta da própria condição humana atual, por meio dos processos de convivência e interação. E aqui se expressa um aspecto fundamental da arte. E em nosso caso, o grande desafio dos professores pedagogos que terão que apresentar alguma concepção sobre o que é arte, uma visão praticada no cotidiano.

Como pontua Coli (1995), a arte não isola, um a um, os elementos da causalidade; ela não explica, mas tem o poder de nos “fazer sentir”, sobretudo no contexto escolar. Não há significado se o docente leva o material para aula de arte e o deixa no canto da sala; logo, ele precisa trabalhar além do conteúdo com os alunos. Com emoção a arte, para ser arte, deve ser admirada:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. A arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não explica, mas tem o poder de nos “fazer sentir”. Isso, evidentemente, não quer dizer que a arte substitui a causalidade científica, nem que ela se encontra em oposição à ciência. Nem explica, de outro modo, nem anula a explicação científica da queda (COLI, 1995, p.109).

Enquanto pedagogos, pensar a arte-educação é um momento de aprendizagem para oferecer oportunidades de estudo, criação e fruição, com vistas à construção de experiências estéticas. Ressaltamos que o ensino de arte tende não apenas a ampliar os conhecimentos sobre técnicas e conceitos, mas também acerca dos modos de se relacionar consigo mesmo, os outros e o mundo.

Nessa consideração, nós pedagogos, devemos verificar as experiências com a arte que tivemos, de forma que o ensino a ser praticado esteja subsidiado pela experiência. Podemos questionar: Qual arte é ensinada e aprendida no Brasil, especificamente em Minas Gerais? Há

uma linguagem estudada com maior verticalidade? De que forma a arte está presente na vida escolar? Temos uma história de produção cultural que contribui para a estruturação do nosso senso estético, posto que, já na infância, as crianças interagem com as manifestações culturais do ambiente:

Aprendendo a demonstrar nosso prazer e gosto, por imagens, objetos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações com os quais comunicamos na vida cotidiana (por meio das conversas, livros ilustrados, feiras, exposições, rádio, televisão, disco, vídeos, revistas, cartazes, vitrines, ruas etc.) [...]. Com isto vamos aprendendo e dando forma à nossa maneira de apreciar de admirar de julgar e, porque não, fazer as diferentes manifestações culturais (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 16).

Portanto, a arte na escola deve ser vista como um direito, uma forma de acesso ao patrimônio artístico da humanidade que valoriza as experiências estéticas para ampliar o conhecimento de mundo da criança. Assim, perguntamos: Quais seriam os valores artísticos amplamente apresentados na rotina da escola? Como pedagogos e professores de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolvemos os traços de expressão artística pessoal, garantindo aos educandos a capacidade presente e futura de se comunicarem.

De acordo com os PCNs de arte (BRASIL, 1998, p. 46): “A escola não dará conta de ensinar todos os conteúdos da arte, mas precisa garantir um determinado conjunto que possibilite ao aluno ter base suficiente para seguir conhecendo”. Por conseguinte, devemos reconhecer as especificidades das práticas pedagógicas nas escolas, sobretudo no tocante à disciplina de arte.

Muitas vezes, os trabalhos artísticos relegam essa disciplina ao segundo plano. Tal “espaço menos privilegiado corresponde ao desconhecimento, em termos pedagógicos, de como se trabalhar o poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 21).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a arte deve ser ofertada no currículo para valorizar as experiências estéticas e ampliar o conhecimento de mundo da criança, como dito anteriormente. Entretanto, nos perguntamos: Como é oferecido o estudo de determinada linguagem artística na escola (superficial ou verticalizado)? Quantos horários são destinados a ela? Eles são suficientes? As atividades são planejadas? O professor tem formação específica nessa área de conhecimento? Em nosso contato com o ensino de arte na escola rural pesquisada, temos visto professores com diversas formações ministrando aulas de arte – essa seria tendência no país?

No contexto escolar, é necessário nos conscientizar de que a apropriação do conhecimento em arte indica a aquisição de novos saberes, seja por curiosidade, experimento ou prática. Dessa maneira, “não é só incluir arte no currículo, que a construção de sua própria noção acontece. Além de reservar um lugar para arte no currículo, é também necessário preocupar como a arte é concebida e ensinada” (BARBOSA, 1999).

Como um dos maiores desafios da atualidade para o ensino de arte está relacionado com a formação do professor, tal problemática depende diretamente de políticas públicas que valorizam a área:

Partindo desta premissa [...] o aprofundamento de reflexões construído na busca do saber, destacando a experiência como um processo transitório entre fenômenos e a consciência que deles advêm. O que leva ao saber fazer e ao domínio da prática docente, esses que são elementos imprescindíveis para preparação de quadros para o magistério na escola básica requerendo a implementação de proposta culturais inerente a produção artística junto à educação não-formal na perspectiva da extensão (SANTANA, 2013, p. 85).

Ao pensarmos acerca dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como pontua Santana (2013), nos perguntamos sobre o fazer artístico na escola rural pesquisada, quais seriam as concepções artísticas ali manifestas, aspecto que será abordado no tópico a seguir.

6 A ARTE NA ESCOLA PESQUISADA

Ao refletirmos sobre os PCNs de arte, buscamos compreender as possibilidades de ensino no ambiente rural, para se estabelecer de forma crítica e com os conteúdos científicos mediados. Nesse entremeio, o professor deve observar o aluno e o acervo de conhecimento trazido de casa e aprendido na comunidade, além de levar membros/artistas da comunidade à escola, para conversar com os estudantes sobre a produção e as experiências artísticas. Isso contribui substancialmente para o entendimento da relação entre arte e contexto de produção, pois, como explica Barbosa (1999), não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte, tampouco as artes da sociedade.

Para saber sobre aspectos relativos à arte do Brasil, primeiro precisamos conhecer a nossa cidade e comunidade. Escolas que abrigam os anos iniciais do Ensino Fundamental necessitam oportunizar visitas periódicas aos bens culturais da cidade, como museus, praças, teatros, pontos turísticos etc., dado que a experiência estética deve ser uma experiência vivida concretamente:

O ensino de arte na formação do pedagogo pode também possibilitar que ele desenvolva condições teórico-metodológicas para que possa se constituir como apreciador e seja capaz de mediar aprendizagens em arte de forma consistente, além de contribuir para o enriquecimento de sua formação humana, por meio da aprendizagem da arte, o que favoreceria a potencialização da dimensão criadora do ser humano (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.33).

A escola rural investigada faz movimentos interessantes para se pensar a formação estética, pois leva pessoas mais velhas para contar histórias da comunidade, aspectos da cultura local e da culinária, por exemplo. Barbosa (1999, p.3) esclarece que “a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festa, na produção de presentes estereotipados para o dia das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão”. Nesse sentido, a referida instituição está além desse fragmento, pois, apesar das adversidades, as práticas do ensino de arte foram realizadas de modo a não contemplar somente as datas comemorativas.

Como não é possível o acesso a museus, cinemas e outras atividades artístico-culturais, próprias do meio urbano, as apresentações artísticas acontecem na escola, em que docentes, alunos e comunidade se reúnem para desempenharem papéis diversificados.

Nas semanas que antecedem as datas comemorativas, como o Dia das Mães, dos Pais ou do Folclore, estudantes e docentes da escola pesquisada ensaiam peças teatrais, vestem os figurinos disponibilizados no acervo da instituição e fazem a apresentação para a comunidade.

Podemos citar também as gincanas, as quadrilhas com comidas típicas, a contação de história e as tradicionais formaturas de final de ano, que se torna um acontecimento único.

O PPP da escola investigada mostra que o aluno precisa saber se expressar artisticamente ao articular suas percepções:

De imaginação, emoção, sensibilidade e a reflexão em suas produções artísticas visuais, corporais, cênicas e musicais, compreendendo a arte em todas as suas manifestações. Apreciar e analisar criticamente produções artísticas (artes visuais, dança, teatro e música) estabelecendo relações entre análise formal, contextualização, pensamento artístico e identidade cultural. Refletir acerca da manifestação artística, sobre si próprio e sobre a experiência estética (PPP,2015, p. 37).

Em nossas pesquisas, pudemos observar que os registros do PPP se materializam na formação oferecida pela escola, dada a variedade de atividades artísticas e culturais desempenhadas. Mesmo sem o acesso a museus ou a outros eventos culturais na cidade, professores e alunos fazem atividades em que se expressam. , o que de fato influencia os indivíduos da comunidade.

Como pode ser observado nos registros fotográficos abaixo (Figuras 6 e 7), há manifestações artísticas organizadas pela professora alfabetizadora que se apresentou no seminário de Experiências Pedagógicas.

Figura -6 Apresentação do projeto Água, docente fantasiada de céu.



Fonte: Acervo da instituição (2016).

Figura -7 Apresentação do projeto Água – alunos



Fonte: *Acervo da instituição (2016).*

O traje vestido pela professora foi costurado por ela exclusivamente para essa apresentação. Ela concebe o céu na performance, ato criativo que impacta as crianças e lhes causa admiração. Tal docente também costura a roupa dos alunos e faz as máscaras em um trabalho artesanal. Se a arte na escola é ensinada por docentes que não têm formação específica, percebemos a construção de estratégias superar estes hiatos para os educandos não ficarem sem conhecimentos relativos à arte.

Ao observarmos a professora na Figura 6, sendo rodeada pelos alunos que procuram tocar o figurino, compreende-lo e admira-lo, podemos fazer uma analogia ao que diz Coli, “certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia” (COLI, 2010, p. 8). Alguns alunos admiraram aquele momento, outros participam ativamente como atores, – tudo é mágico para eles, pelo fato de a professora estar vestida de céu. Neste momento poderíamos dizer que há uma atividade de fruição.

Outro movimento interessante é a contação de histórias, na qual são convidados os habitantes mais velhos do lugar. Eles contam suas vivências na comunidade, a exemplo do sanfoneiro que anima as festas na escola rural e outras festividades (Figura 8) – ele vive há mais de 50 anos no local e é admirado por todos. Ele é uma referência musical para a comunidade, por sua vez, um aluno, ao se apresentar no Dia das Mães com uma sanfona feita de papelão juntamente com os colegas (Figura 9), logo é associado a ele, isto podemos dizer, representa um aspecto cultural que é vivenciado por ele e pelos outros educandos no dia a dia.

Figura 8. *Músicos na escola*



Fonte: *Acervo da instituição (2016).*

Figura 9. *Representação dos músicos realizada por alunos. A direita um aluno com sua sanfona feito de papelão*



Fonte: *Acervo da instituição (2016).*

Esses momentos artísticos mostram a figura de um artista dinâmico, que não está em um lugar distante, mas vive na própria comunidade. Esse trabalho é contextualizado no lugar, e o fazer se repercute na criançada que imita um artista local. O trabalho feito pela escola rural e a influência artística incidem sobre a instituição nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longa da vida escolar dos alunos, a ideia da música pela sanfona está enraizada onde vivem. Quando crescem, continuam com as representações artísticas, a exemplo dos festivais de dança produzidos pela instituição. Nesse sentido, Coli(2010, p. 11) pondera que a arte se instala “em nosso mundo por meio do aparato cultural que envolve os objetos: o discurso, o local, as atitudes de admiração”.

Podemos salientar que a cultura local diz respeito ao povo que ali reside. Nesse caso:

O conhecimento das regras do futebol é relativamente simples. Basta alguma assiduidade às partidas para se perceberem as qualidades, os defeitos das equipes e diferentes jogadores. A arte, no entanto, exige um conjunto de relações e de referências muito mais complicadas. Pois as regras do jogo artístico evoluem com o tempo, envelhecem, transformam-se nas mãos de cada artista (COLI, 2010, p. 115).

Obviamente, a escola pesquisada cumpre um papel de proporcionar aos alunos um conhecimento em arte, neste ambiente se fomentam o incentivo à leitura, o acesso a teatro, a música, a dança, ao cinema e outras apresentações artísticas pelas práticas ali desempenhadas. Há um esforço por parte da comunidade escolar realizar um movimento cultural em que apropria de alguma atividade artística e se concebe uma criação sua. Por convivermos nesse espaço por alguns anos, mas ao observá-lo de forma um pouco distante conforme a análise dos documentos, podemos dizer que a arte sempre nos inquietou, o que se vincula aos aspectos vividos no local.

A maioria dos professores reside na zona rural e não possui formação acadêmica voltada ao ensino de arte, uma vez que o deslocamento para a cidade mais próxima para cursar arte é oneroso. Minicursos de formação continuada sobre a arte são oferecidos pela Secretaria de Educação do município, mas ela não chega à instituição onde trabalham. Isso, no entanto, não impede que haja artistas na comunidade que se inserem na escola em um movimento de arte-educação. Nesta comunidade há sujeitos que constroem suas próprias ideias de arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi perceber como esses sujeitos, distantes dos grandes centros, empreendem um ensino e uma prática artística no ambiente escolar para comunicarem suas vivências individuais e construírem experiências em arte para os (e dos) discentes. O movimento de arte-educação no Brasil é marcado por importantes movimentos culturais refletindo de maneira positiva como a introdução da arte no currículo. Para isto realizamos uma pesquisa em que discutimos a necessidade da arte como conteúdo e concepção de ensino no contexto rural. Na visão geral da escola, percebemos a pouca demanda de alunos, isto porque estamos acometidos de um grande êxodo rural, pela expansão das lavouras de cana de açúcar e com um crescente não valorização dos hábitos culturais da zona rural por parte dos canais públicos.

No seminário Experiências Pedagógica na universidade, podemos perceber quanto a ação da professora da escola rural nos pareceu típica, nos ocasionou inquietações, percebemos que o movimento de ensino não era restrito à sala de aula e aos alunos, o fazer pedagógico e prática docente possuía marcas a serem discutidas, visto que os materiais eram caracterizados por afetos, tempo e uso que, à primeira vista, tinham o objetivo de alfabetizar as crianças, mas que nos demos conta de que também se tratava de um fazer artístico para além das questões discutidas sobre alfabetização.

Nisto, pensamos que no curso de formação de pedagogos é importante a discussão sobre o ensino de arte, porquanto, formar docentes que se atentem ao fazer, ao contextualizar e fruir. A criação de cursos de licenciatura é substancial para o desenvolvimento de profissionais da educação que especificamente tratem das linguagens artística (música, teatro, artes visuais e dança) para que o ensino seja profícuo, aqui se insere a discussão do professor polivalente, que consegue desenvolver várias linguagens artísticas ao mesmo tempo. Mas, afinal, o que poderia ser a atuação do pedagogo nesse contexto?

A escola rural pesquisada faz um movimento interessante para pensar a formação estética, pois leva pessoas mais velhas para contar as histórias da comunidade, além de artistas para divulgar a cultura local. Pensamos que o ensino de arte, nos anos iniciais do ensino fundamental, tende não apenas a ampliar os conhecimentos, mas também os modos de se relacionar consigo mesmo, os outros e o mundo.

Sendo assim, a presente pesquisa reitera a relevância pedagógica do ensino de arte na formação do cidadão. Ela toma, como *corpus* da discussão, os agentes históricos que participam da consolidação desse tipo de ensino na educação básica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na escola rural pesquisada.

Enfim com a apresentação deste trabalho e do fazer artístico na zona rural esperamos um olhar voltado para este meio cumpra saber mais sobre o humano e o conhecimento que ali se manifestam. Gostaríamos que este trabalho contribuísse para se pensar o ensino da arte nas escolas rurais e a formação dos cidadãos cujo fazer artístico e pedagógico foram vivenciados de forma significativa. É necessário, porquanto, formar docentes que se atentem ao fazer, ao contextualizar e fruir em arte. Percebemos que o ensino implementado na escola pesquisada necessita se vincular à formação. Tal discussão se insere no início do movimento da arte-educação, que evolui para concepções e novas metodologias relativas ao ensino e à aprendizagem da arte nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F.P. da. **Abordagem triangular do ensino das artes visuais e cultura visual**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A,M; **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital **Art**: 2003 - <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso 05 de setembro 2019.

BARBOSA, A, M ; **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, A, M ; **Arte, Educação e Cultura**. São Paulo: Sir Herbert Read, 1999.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

COLI, J. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CUNHA, Moreira, Charles. **Memórias docentes**. São Paulo: Paco, 2017.

BEZERRA, C.A.ADA. SILVA, T. M. S. Soane. História do desenvolvimento rural e educação básica como objeto pedagógico na formação docente. Natal- RN, ANPUA Brasil 2013.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, C. T. A ciência jurídica como aparato às transformações socioculturais decorrentes da implantação das usinas sucroalcooleiras no Pontal do Triângulo Mineiro: sob a óptica do direito ambiental e dos direitos e garantias fundamentais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2009 Ituiutaba. **Anais...** Ituiutaba: UEMG. 2009.

ITUIUTABA. Lei n. 1.338, de 23 de outubro de 1970. Cria o Ginásio Agrícola e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Ituiutaba, 24 out. 1970.