

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDREIA LÍVIA DE JESUS LEÃO

**ARTE E EDUCAÇÃO NO 1º CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE BRASÍLIA EM 2009 E 2010: ENCONTROS E
DESENCONTROS**

BRASÍLIA

2012

ANDREIA LÍVIA DE JESUS LEÃO

**ARTE E EDUCAÇÃO NO 1º CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL DE BRASÍLIA EM 2009 E 2010: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, linha de pesquisa: Teatro, Drama e Educação, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

**Brasília
Abril de 2012**

Leão, Andreia Livia de Jesus.

Arte e Educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros/
Andreia Livia de Jesus Leão. Brasília, 2012.

186 p.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília (UNB).

1. Ensino de artes. 2. Educação integral. 3. Abordagem triangular. I. Título



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de autoria de Andreia Livia de Jesus Leão, intitulada “Arte e Educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Universidade de Brasília, em 13 de Abril de 2012, defendida e aprovada pela comissão julgadora abaixo assinada:

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Orientador (Presidente - UNB/FE)

Profa. Dra. Suzete Venturelli (UNB/VIS)

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (UNB/FE)

Prof. Dr. Lúcio França Teles (Suplente – UNB/FE)

Brasília
Abril de 2012

Ao meu esposo pelo amor, carinho e estímulo.
Companheiro nas angústias, renúncias e
conquistas.
A você minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha pela parceria na condução desta pesquisa.

Aos meus pais pelo estímulo e apoio em todas as horas da nossa convivência.

Aos meus colegas Daniela Emerich e Guilherme dos Reis pela atenção em nossos momentos de discussões acadêmicas e pessoais.

À professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire pelo acolhimento e generosidade, a quem respeito e tenho um carinho especial.

Às professoras Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Dra. Raquel de Almeida Moraes e Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa pela atenção em nossos momentos de discussões acadêmicas no decorrer das disciplinas de mestrado.

Às professoras Dra. Suzete Venturelli e Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva pela gentileza em aceitar participar da Comissão Examinadora.

Aos dois professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal que estiveram pessoalmente, e via *internet*, sempre dispostos a responder aos meus questionamentos e dúvidas e a boa vontade para o tempo dispensado nas entrevistas semi-estruturadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/REUNI) pela bolsa de estudos concedida.

A todos os meus amigos, familiares e colegas que, de um modo ou de outro, participaram deste processo.

“A nossa área, apesar de tudo, é a que ainda trás o diferencial e é a menos valorizada pelo sistema educacional e pelos colegas da secretaria de educação. Eu não quero ter que voltar tão cedo a trabalhar como professor. Eu quero continuar fazendo o que eu estou fazendo agora como artista e produtor cultural. Eu acho que fechei um ciclo com os meus alunos, lutei contra pau e pedra e fiz a diferença para aquele grupo.” (Professor de Artes Cênicas)

“Aí, eu pergunto: ‘Quem é o professor que vai à escola com um alicate, compra uma carrapeta, fecha o registro lá fora, tira o ‘troço’ e coloca a carrapeta no lugar e gasta um real? Quem vai fazer isso?’ Eu faço e acredito que outros professores também deveriam fazer.” (Professor Pedagogo)

RESUMO

LEÃO, Andreia Livia de Jesus. **Arte e Educação no 1º Centro de Referência de Educação Integral de Brasília em 2009 e 2010: encontros e desencontros**. 2012. 186 p. Mestrado em Educação – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2012.

Este estudo relata as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por dois professores, anteriormente vinculados ao 1º Centro de Referências de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) em 2009 e 2010, nas escolas da rede pública de ensino do DF. O objetivo geral deste trabalho é compreender as práticas artístico-pedagógicas e os projetos do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, ambos da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, e analisar essas práticas através da identificação das ações básicas pertencentes à abordagem triangular para o ensino das artes, quais sejam: ler, contextualizar e fazer a obra de arte. Os registros que fazem parte desse trabalho foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas com os dois professores e foram analisados com base nas experiências de educação integral no Brasil, na história do ensino das artes no Brasil e na abordagem triangular. Os resultados revelaram a criatividade das soluções dos educadores às dificuldades encontradas por eles na realização de seus projetos, registrando as estratégias adotadas por cada professor na montagem de seus projetos artísticos e mostrando a persistência dos educadores no desenvolvimento dos projetos artísticos nas escolas públicas do DF em prol do desenvolvimento integral dos alunos com a experimentação de diferentes linguagens artísticas. Este trabalho descreve alguns modelos educacionais paradigmáticos, experiências brasileiras importantes de educação integral e o histórico da legislação sobre o ensino das artes, mantendo forte diálogo com os comentadores importantes das áreas pedagógicas específicas de educação integral e de ensino de artes. As sínteses dos projetos e das práticas artístico-pedagógicas dos dois professores entrevistados nessa pesquisa poderão servir de subsídio para a criação de novos projetos e como modelo a ser reutilizado por professores e arte-educadores que entrarem em contato com este trabalho, adaptando-o ou replicando-o em seus próprios projetos artísticos.

Palavras-chave: ensino de artes, educação integral, abordagem triangular.

ABSTRACT

This study reports the artistic educational practices developed by two teachers, formerly linked to the 1st Reference Center of Full-Time Education of Brazil's Federal District in 2009 and 2010, in the schools of the public educational system of Brazil's Federal District. The overall goal of this work is to understand the artistic educational practices and the projects of the performing arts and children's teachers, both from Brazil's Federal District State Board of Education, and analyze these practices through the identification of the basic actions of the triangular approach to the art teaching, which are: to read, to contextualize and to do the work of art. The records that are part of this study were collected through semi-structured interviews with both teachers and were analyzed based on the experiences of Brazil's full-time education, on art teaching history in Brazil and on the triangular approach. The results showed the creativity of the educators solutions to the difficulties encountered by them in carrying out their projects, recording the strategies adopted by each teacher in setting up their art projects and showing the persistence of the educators in developing artistic projects in the Federal District public schools on behalf of students integral development, experimenting different artistic languages. This work describes some paradigmatic educational models, Brazilian important experiences of full-time education and the history of legislation on art teaching, keeping strong dialogue with important scholars in the specific educational fields of full-time education and art teaching. The overviews of the projects and of artistic educational practices of both teachers interviewed in this study may serve as a subsidy to the creation of new projects and as models to be reused by teachers and art educators who come in contact with this work, adapting or replicating it in their own artistic projects.

Keywords: art teaching, full-time education, triangular approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Exemplo de Produção Artística.....	72
QUADRO 2 – Exemplo de Leitura de Imagens.....	75
QUADRO 3 – Exemplo de Contextualização.....	77
QUADRO 4 – Sujeitos da Pesquisa.....	91
QUADRO 5 – Temas das edições anuais do Festival de Teatro na Escola.....	106
ILUSTRAÇÃO 1 – <i>O violeiro</i> (1889) de Almeida Jr.....	73
ILUSTRAÇÃO 2 – Reinterpretação da obra <i>O violeiro</i> (1889) de Almeida Jr.....	73
ILUSTRAÇÃO 3 – <i>Na rua</i> de Carlos Scliar.....	75
ILUSTRAÇÃO 4 – <i>Subúrbio em Havana</i> de Willem de Kooning.....	78
ILUSTRAÇÃO 5 – <i>Davi</i> . Heliogravura original sobre papel (1930).....	82
ILUSTRAÇÃO 6 – Reinterpretação da obra <i>Davi</i> de Michelângelo.....	82
ILUSTRAÇÃO 7 – Foto do Espetáculo <i>A Pena e a Lei</i> (2001).....	107
ILUSTRAÇÃO 8 – Foto do Espetáculo <i>Nas pegadas do meu Bumba</i> (2002).....	107
ILUSTRAÇÃO 9 – Foto do Espetáculo <i>Raimunda Pinto, sim Senhor!</i> (2004).....	107
ILUSTRAÇÃO 10 – Algumas ações desenvolvidas por meio do projeto Percussucata entre os anos de 2009 e 2011.....	138
ILUSTRAÇÃO 11 – <i>Garrafa pet gigante</i> confeccionada para o desfile cívico da Independência do Brasil em Brasília.....	139
ILUSTRAÇÃO 12 – Algumas ações desenvolvidas por meio do projeto Percussucata entre os anos de 2009 e 2011.....	139
ILUSTRAÇÃO 13 – <i>Desfile de acessórios femininos da Cidade Escola da Candangolândia</i>	149

LISTA DE ABREVIATURAS

- AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
- CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
- CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CENPEC – Centro de Pesquisas para Educação e Cultura de São Paulo
- CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CNTE – Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CREI – Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal
- DBAE – Disciplined Based Art Education
- DEM-PR – Partido dos Democratas do Paraná
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MAC-USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
- MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
- MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
- ME – Ministério do Esporte
- MEC – Ministério da Educação
- MINC – Ministério da Cultura
- NEEPHI – Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PEE – Programa Especial de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – The United Nations Children’s Fund

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. APRESENTAÇÃO.....	15
1.2. JUSTIFICATIVA.....	17
1.2.1. O problema e os objetivos da pesquisa.....	20
2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	22
2.1. DOS ANOS 30 AOS 50: MOVIMENTOS – INTEGRALISTA, DA ESCOLA NOVA E CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO.....	22
2.2. OS ANOS 60: SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE BRASÍLIA.....	25
2.3. OS ANOS 80: CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	27
2.4. OS ANOS 90: CENTROS INTEGRADOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA.....	31
2.5. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – LEIS, PLANOS, DECRETOS, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PEC 134/2007.....	32
2.5.1. Meados da década de 90 e início do século XXI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação.....	33
2.5.2. Meados da primeira década do século XXI: FUNDEB, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Programa Mais Educação e PEC 134/2007.....	34
2.6. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO INTEGRAL NO BRASIL.....	38
2.6.1. Experiência de São Paulo – Cidade Escola Aprendiz.....	39
2.6.2. Experiência do Rio de Janeiro – Bairro escola de Nova Iguaçu.....	42
2.6.3. Experiência de Belo Horizonte – Escola integrada.....	46
3. ENSINO DAS ARTES NO BRASIL E ABORDAGEM TRIANGULAR.....	49
3.1. ENSINO DAS ARTES NO BRASIL.....	49
3.1.1. Os anos 70: LDB, Lei Nº 5.692/71.....	49
3.1.1.1. Anos 70: Ensino Polivalente de Arte.....	50
3.1.2. Os anos 80: Federação de Arte-Educadores do Brasil.....	52
3.1.3. Os anos 90: LDB, Lei Nº 9.394/96.....	54
3.1.4. Século XXI: Influências do ensino de artes polivalente.....	58
3.2. ABORDAGEM TRIANGULAR.....	60
3.2.1. As três ações básicas da abordagem triangular.....	71
3.2.1.1. Ação básica – fazer.....	71
3.2.1.2. Ação básica – ler.....	74
3.2.1.3. Ação básica – contextualizar.....	76
3.2.2. Experiências de utilização da abordagem triangular.....	79
3.2.2.1. Experiência – Encontro Internacional Boca do Céu de contadores de histórias narrativas e narradores.....	79
3.2.2.2. Experiência – Escola Pública Conselheiro Samuel Mac Dowel no grande Recife.....	81
4. METODOLOGIA.....	84
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	84
4.2. ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL – CREI-DF.....	88
4.3. PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	91
4.4. COLETA DOS REGISTROS.....	92
4.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS REGISTROS.....	94

5. PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DE DOIS PROFESSORES VINCULADOS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL.....	96
5.1. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ARTÍSTICA	96
5.2. FATOS QUE INSPIRARAM A CRIAÇÃO DE PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.....	98
5.3. OS DOIS ANOS DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CREI-DF	100
5.4. DOIS PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS, SEGUNDO A ABORDAGEM TRIANGULAR.	103
5.4.1. Projeto Festival de Teatro na Escola	103
5.4.2. Projeto Percussucata.....	120
6. DISCUSSÃO GERAL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL	143
6.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL	143
6.2. ENSINO DE ARTES	153
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO.....	166
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	180

1. INTRODUÇÃO

1.1. APRESENTAÇÃO

Essa dissertação se insere na linha de pesquisa – Educação, Arte e Linguagens da área de concentração Educação e Comunicação e área de interesse Teatro, Drama e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Esse trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico de um estudo de caso realizado junto a dois professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, um deles licenciado em Artes Cênicas e o outro graduado em Pedagogia. Esses professores estiveram, no biênio (2009-2010), vinculados à experiência de ensino integral em tempo integral no 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI). Vale mencionar que o CREI é uma escola da rede pública de ensino localizado na cidade da Candangolândia que teve a implantação da Educação Integral em Maio de 2009. A partir das entrevistas semi-estruturadas com os dois educadores, a pesquisadora obteve informações sobre a experiência de Educação Integral no 1º CREI-DF, referente ao período entre 2009 e 2010, além de relatos das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas pelos professores na rede pública de ensino do DF. É importante ressaltar que o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo foram selecionados para essa pesquisa de mestrado devido à repercussão do evento de inauguração e da experiência de ensino integral no 1º CREI-DF, pois nos meios de comunicação de massa foram feitas menções aos nomes dos dois professores e aos projetos artísticos desenvolvidos por eles.

A pesquisa também traz informações referentes ao histórico da Educação Integral desde a década de 30, com os marcos legais e a exposição de experiências prósperas e atuais de ensino integral em escolas públicas brasileiras. Será abordado também o histórico do Ensino das Artes no Brasil com a exposição de uma abordagem para o Ensino de Artes conhecida como abordagem triangular com exemplificações de práticas pedagógicas de professores brasileiros que utilizam essa abordagem. Todos esses temas foram abordados nessa dissertação com um foco direcionado às práticas artístico-pedagógicas e projetos desenvolvidos por professores a partir de cada experiência relacionada ao ensino integral com o modelo de educação bairro escola ou com o ensino das artes a partir da utilização da

abordagem triangular sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa. Vale salientar que a proposta de educação integral na rede pública de ensino no Brasil, desde a origem, tem promovido a valorização do ensino das linguagens artísticas nas escolas públicas como essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Desta forma, essa pesquisa de mestrado expõe a experiência do 1º CREI-DF e foca nas práticas artístico-pedagógicas de dois professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que desenvolveram projetos artísticos muito prósperos nas escolas públicas do DF.

A partir das práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do Pedagogo foram realizadas descrições e análises pautadas nas ações básicas (fazer artístico, leitura da obra de arte e contextualização) que compõem a abordagem triangular, pelo qual foi possível verificar a presença de muitos princípios da abordagem para o ensino das artes nas práticas dos professores. Diante disso, a pesquisa verificou se uma, duas, ou as três ações básicas da abordagem triangular foram priorizadas pelos dois professores nas suas práticas artístico-pedagógicas e se culminaram em resultados favoráveis para os alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Essa pesquisa de mestrado está estruturada da seguinte forma:

O capítulo 1, intitulado Introdução, apresenta a justificativa para a escolha do campo de pesquisa, as principais características do campo, a definição do problema e dos objetivos.

O capítulo 2 traz a primeira parte do referencial teórico do estudo, fundamentando os principais conceitos utilizados na pesquisa. Inicia com um breve histórico que recorre a algumas das principais concepções teóricas sobre ensino integral em tempo integral no Brasil entre 1930 e 2011, tendo como foco principal o desenvolvimento de projetos artístico-pedagógicos nas escolas de ensino integral. Por fim, são mencionadas três experiências de ensino integral que vem prosperando neste início do século XXI no Brasil.

O capítulo 3 expõe a segunda parte do referencial teórico do estudo com algumas informações históricas sobre o ensino das artes no Brasil a partir da década de 70, a abordagem triangular e explicações sobre as três ações básicas que a compõem. Por fim, são mencionadas duas experiências recentes de profissionais que utilizaram e/ou utilizam a abordagem triangular em seus projetos artísticos no contexto brasileiro.

O capítulo 4 apresenta a metodologia empregada na pesquisa, tendo a caracterização de uma pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica fenomenológica, realizada junto ao

professor de Artes Cênicas e ao professor Pedagogo através de estudo de caso. Esse capítulo expõe: um breve detalhamento sobre a experiência de ensino integral do 1º CREI-DF, no qual os professores entrevistados estiveram vinculados no biênio 2009-2010; o perfil dos participantes da pesquisa (professor de Artes Cênicas e professor Pedagogo); os instrumentos para a coleta dos registros, que são a análise documental, entrevistas semi-estruturas e observação livre; e, por fim, o procedimento de análise dos registros pautado no método de análise de conteúdo.

O capítulo 5 expõe as práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas referente ao projeto da Fundação Athos Bulcão e do professor Pedagogo relacionado aos projetos “Percussucata – Música do Lixo” e “Percussucata – Contra a Dengue”. Nesse capítulo consta o histórico de cada projeto, a descrição, a estrutura, os resultados alcançados, os fragmentos das transcrições das entrevistas semi-estruturadas dos dois professores, algumas fotos referentes aos projetos artísticos e pedagógicos desenvolvidos pelos professores nas escolas públicas do DF, a opinião dos professores em relação à experiência de ensino integral no CREI-DF e a relação das práticas artístico-pedagógicas com as ações básicas que compõem a abordagem triangular para o ensino das artes.

O capítulo 6 apresenta os encontros e os desencontros no ensino de artes na educação pública e brasileira. Nesse capítulo são relacionados três assuntos: as práticas artístico-pedagógicas e projetos artísticos e culturais desenvolvidos no Brasil por professores da rede pública de ensino através do modelo de educação integral - bairro escola; a utilização da abordagem triangular para o ensino das artes; e os projetos desenvolvidos pelos dois professores (professor de Artes Cênicas e professor Pedagogo) entrevistados nessa pesquisa de mestrado.

Em seguida, o capítulo 7 traz as considerações finais desta pesquisa expondo a papel da arte na educação brasileira.

1.2. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa e seu estudo de caso foram idealizados inicialmente com o intuito de compreender como estavam sendo desenvolvidos os projetos artísticos e culturais pelos professores das escolas públicas do Distrito Federal que tiveram o modelo de ensino integral

implantado. Vale mencionar que o modelo de educação pautado no ensino integral tem longa história de experimentações em escolas no Brasil e o número de escolas públicas no DF que apresentam esse modelo de ensino vem aumentando. Após uma pesquisa via *internet*, foram obtidas muitas informações interessantes sobre a experiência de ensino integral do 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI).

O 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI), iniciado em maio de 2009, situa-se na Candangolândia – DF, e ainda permanece o primeiro Centro de Referência que também recebeu a denominação de Cidade Escola. O funcionamento dos projetos no CREI teve curta duração: funcionou apenas entre os anos de 2009 e 2010. A partir da descoberta da existência desse centro surgiram várias questões: Quais foram os projetos artísticos e pedagógicos desenvolvidos no CREI? Os projetos artísticos e pedagógicos também foram desenvolvidos fora dos limites do espaço físico da escola? Como os professores desenvolveram e estruturaram esses projetos? E, a partir dos dois anos do desenvolvimento do modelo de educação integral no CREI, é possível mencionar alguns resultados benéficos alcançados pelos participantes/alunos a partir das práticas artístico-pedagógicas dos professores?

Diante disso, o processo de investigação foi iniciado com o intuito de responder a essas questões e também de saber como o ensino das linguagens artísticas foi desenvolvido pelos professores no CREI, já que, na proposta de ensino integral em tempo integral, ocorre a priorização das atividades artísticas, esportivas, culturais, tecnológicas, entre outras, por meio da disponibilização de espaço e de tempo em contraturno escolar para o desenvolvimento destas atividades. Dentre os professores que trabalharam no CREI, foram selecionados dois que tiveram seus nomes vinculados às reportagens e matérias jornalísticas relacionadas à inauguração do CREI-DF, às confraternizações e visitas de celebridades subsequentes e aos projetos lá realizados. Esses dois professores também foram escolhidos devido à continuidade de outros projetos artísticos e culturais no decurso de suas carreiras docentes.

Vale salientar que outro fator importante que motivou esta pesquisa foi a palestra ministrada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa no *X Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil* realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em Novembro de 2010. No congresso, a professora doutora Ana Mae Barbosa apresentou o livro – *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010). Nesse livro são mencionadas vinte

e cinco pesquisas nacionais e internacionais que utilizaram a abordagem triangular como referencial teórico nos últimos vinte anos e também apresenta descrições de experiências que exemplificam a bem sucedida utilização da abordagem com suas três ações básicas: fazer artístico, contextualização e leitura da obra. Assim, surgiu o desafio de realizar um estudo sobre o histórico da abordagem triangular e verificar se os dois professores (professor de Artes Cênicas e professor Pedagogo) que atuaram especificamente nos projetos artístico e culturais no CREI utilizaram e/ou utilizam nas suas práticas artístico-pedagógicas as ações básicas que compõe a abordagem triangular (o fazer, o ler e o contextualizar).

Na realidade, muito se tem discutido e escrito sobre as diferentes concepções e práticas da educação integral em tempo integral dentro das políticas públicas de educação no Brasil e sobre a utilização da abordagem triangular no ensino das artes no Brasil. Desta forma, este estudo busca: expor as propostas de ensino integral e a utilização da abordagem triangular no ensino das artes na visão de alguns autores que a retomam no contexto educacional brasileiro, e mostrar que tanto a educação integral em tempo integral quanto o ensino das artes apresentam uma longa história de descontinuidade das políticas públicas nacionais que insistem em não oferecer uma educação integral em tempo integral de qualidade a todos os alunos da rede pública de ensino e também em não oferecer espaço e tempo para o ensino das artes nas escolas pública brasileiras. A valorização do ensino das artes, por exemplo, proporcionaria aos alunos o desenvolvimento da capacidade de realizar produções artísticas, leituras de obras e contextualizações de forma crítica, criativa, contextualizada e consciente.

Portanto, este trabalho é uma elaboração científica constituída de concepções teóricas sobre o movimento da educação integral em tempo integral e da abordagem triangular no Brasil apreendido em suas múltiplas faces e em seus processos. Isso por meio da constituição de um tipo específico de ensino integral em tempo integral e de práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por dois professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal em um espaço determinado e em uma conjuntura presente.

Vale salientar que a investigação das práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo tem como objetivo verificar o que eles têm de genuíno e único. Portanto não consiste em apontar somente os fatores que divergem das experiências bem sucedidas de educação integral em tempo integral e ensino de artes, que serão

mencionadas em um capítulo específico, mas em realizar um diagnóstico dos pontos positivos dessas experiências a partir do relato dos professores. Desta forma, muitas destas questões serão respondidas e outras surgirão no decorrer das investigações desse trabalho.

1.2.1. O problema e os objetivos da pesquisa

Frente ao desafio de investigação das práticas artístico-pedagógicas dos dois professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal foram propostos os seguintes temas: educação integral no Brasil, ensino das artes no Brasil e abordagem triangular. Este estudo tem como foco a relação que estes três temas estabelecem com as práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, ou, mais precisamente, a relação que as práticas estabelecem com as ações básicas da abordagem triangular: fazer artístico, leitura da obra e contextualização. A abordagem triangular, como será argumentado no tópico “3.2”, proporciona aos alunos uma aprendizagem mais efetiva dos temas relacionados à arte com o desenvolvimento de posicionamentos mais reflexivos e críticos diante dos bens materiais e imateriais de outros países, do Brasil e da cidade onde os alunos vivem.

O problema desta investigação se insere na análise das ações básicas da abordagem triangular que estiveram presentes nas práticas artístico-pedagógicas dos dois professores anteriormente vinculados ao CREI-DF, ou seja: Como o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo desenvolveram e/ou desenvolvem projetos artísticos e/ou culturais com os alunos das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando as três ações básicas da abordagem triangular (fazer, ler e contextualizar) fundamentais para o ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas?

A concepção de pesquisa adotada neste trabalho foi a pesquisa exploratória. Esse tipo de pesquisa é desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato e envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso (GIL, 2009, p. 27).

A partir do problema foi proposto o seguinte objetivo geral:

Compreender como o professor de Artes Cênicas e o Pedagogo desenvolveram nas suas práticas artístico-pedagógicas e projetos as ações básicas da abordagem triangular

sistematizada por Ana Mae Barbosa, como instrumento para a melhoria da aprendizagem, do ensino, da reflexão, da compreensão, da produção, da criticidade dos temas relacionados à arte, sejam eles de nível local, nacional ou internacional, ligados à realidade do aluno.

E os seguintes objetivos específicos:

1. Investigar, na literatura correlata, as práticas artístico-pedagógicas de professores, projetos e modelos de educação que priorizam o ensino das linguagens artísticas no contexto de ensino público e brasileiro, mais especificamente no que tange a utilização das ações básicas da abordagem triangular (o fazer, o contextualizar e o ler);
2. Elaborar sínteses de propostas artísticas e culturais de professores e de instituições de ensino para serem posteriormente utilizadas ou servirem de inspiração a professores e a arte-educadores que tiverem oportunidade de ler essa pesquisa de mestrado.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Neste capítulo serão expostas informações referentes à educação integral no Brasil a partir da década de 30 com o movimento integralista e finalizará com a exposição de experiências atuais de educação integral em tempo integral em três estados brasileiros (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Vale salientar que o enfoque deste capítulo histórico se respalda nas práticas artístico-pedagógicas e projetos desenvolvidos em cada experiência de educação integral em tempo integral, que geralmente foram e são desenvolvidas no contraturno escolar. Informações referentes às políticas públicas, infraestrutura desenvolvida para a melhor adequação da proposta e marcos legais instituídos em defesa da educação integral em tempo integral também estarão presentes nesse capítulo.

Outros temas importantes deste capítulo são: a valorização do ensino das linguagens artísticas presentes em todas as propostas de educação integral que visavam e/ou visam estabelecer um tempo específico (geralmente o contraturno escolar) para a execução das atividades, no espaço adequado para as oficinas artísticas curriculares (novas construções, ampliação do espaço físico da escola e utilização de espaços de outras instituições privadas ou públicas para o desenvolvimento das atividades artísticas, tecnológicas, esportivas, etc); a capacitação de profissionais que apresentam um perfil adequado para trabalhar com projetos artísticos; as políticas públicas; e a participação da comunidade nos projetos de educação integral em tempo integral.

2.1. DOS ANOS 30 AOS 50: MOVIMENTOS – INTEGRALISTA, DA ESCOLA NOVA E CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

Sobre a década de 30, a professora e doutora Lígia Martha Coelho (2005) realizou um trabalho de pesquisa, iniciado em 2003, que teve como objeto de estudo a educação integral e refletiu sobre concepções e práticas de educação integral ao longo da história da educação brasileira privilegiando as décadas de 20 e 30 do século XX.

Segundo Coelho (2005), os resultados desta pesquisa apontam para a existência de escolas de alfabetização, mesmo precárias, em municípios onde se formaram núcleos integralistas, com destaque para as que foram implantadas no município de Teresópolis –

estado do Rio de Janeiro; e, ainda, para atividades educativas e sociais que, de certa forma, consubstanciam uma concepção singular de educação integral para os integralistas. Dentre as obras escolhidas por Coelho (2005), o Manifesto de Outubro (uma das obras de Plínio Salgado, que lançou o Integralismo em 1932) aprofunda os fundamentos do pensamento integralista baseado na visão de homem, de sociedade e do movimento em relação à educação.

(...), o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militares representativos do Integralismo. Para esses, as bases dessa Educação Integral era a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. (BRASIL, 2009a, p. 15).

Para Coelho (2005), em várias obras de Plínio Salgado, a educação aparece como uma ação capaz de impulsionar o movimento e apresenta uma concepção de educação integral, já que se refere a várias facetas das possibilidades de conhecimento humano, as quais se somam aspectos éticos e moralistas específicos.

A autora Maria Rosa Cavalari (1999) afirma que em jornais integralistas do eixo Rio de Janeiro – São Paulo “publicavam-se notícias sobre a abertura de escolas, em destaque, em qualquer ponto dos jornais, sob o título *Mais uma escola integralista*. Segundo os dados obtidos, em 1937, o número dessas escolas era bastante significativo (...) já atinge a 3.000” (1999, p. 72). A partir da leitura dessa obra, Coelho (2005) conseguiu assinalar um quantitativo de trinta escolas situadas em quatorze municípios brasileiros.

Em relação à existência de atividades educativas que consubstanciavam uma concepção de educação integral para os integralistas, Coelho (2005) assegura que no movimento integralista a educação comportava aspectos que visavam o homem por inteiro e não se limitava às atividades intelectuais. Ao contrário disto o movimento integralista priorizava atividades esportivas, de moral e cívicas e profissionais. Estas diversas atividades sócio-educativas focavam no ideário, ou seja, os objetivos ético-filosóficos do movimento integralista com o intuito de reproduzir politicamente o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo Integralismo. A autora constatou que: “(...), mais uma vez, temos a Educação a serviço de interesses políticos específicos” (COELHO, 2005, p. 14).

Além destas referências apresentadas na pesquisa da professora Lígia Martha Coelho (2005), a concepção de educação integral no Brasil está mais fortemente marcada pelas ideias e experiências conduzidas pelo educador Anísio Teixeira no estado da Bahia.

Anísio Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova e teve a oportunidade de, nos anos de 1925 a 1928 e posteriormente por toda a década de 50, realizar um trabalho em defesa da educação integral. Ele propunha uma educação em que a escola:

[...] desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vivia (TEIXEIRA, 1959, p. 78-84).

A professora e doutora Verônica Branco (2009) assevera que em 1925 Anísio Teixeira assumiu o cargo de Diretor de Instrução do Estado (hoje correspondente ao cargo de Secretário de Educação) e realizou a primeira reforma da educação no estado da Bahia, regulamentando o ensino primário (atualmente as séries iniciais do ensino fundamental) e o ensino normal. Sua reforma se dirigiu conjuntamente à educação da criança e à educação dos professores, já que considerava que para modificar a escola básica tinha que modificar a formação do professor que viria a conduzir aquela escola.

Com o Decreto N° 3.763 de 1° de Fevereiro de 1932, Anísio Teixeira contrário a uma educação estritamente utilitária elaborou um plano de remodelação das escolas criando várias superintendências e divisões de ensino objetivando, assim, tirar o professor de seu isolamento e relacioná-lo ao sistema educacional como um todo. Como menciona a professora e doutora Miriam Waidenfeld Chaves (2002):

Entre todas essas reformulações destaca-se a criação das divisões de prédios e aparelhamentos escolares e das bibliotecas e cinema educativo e do instituto de pesquisas, demonstrando uma forte preocupação com as instalações escolares, com a área cultural como um todo [...]. Ainda cabe ressaltar a implantação das superintendências de educação física, recreação e jogos, de ensino e desenho e artes aplicadas, de educação musical e artística, [...]. Por último, é importante destacar toda a reformulação feita na instituição de educação, uma vez que a concretização de todas as inovações dependeriam em muito da formação dos professores, cuja responsabilidade era justamente do instituto (CHAVES, 2002, p. 48).

Anísio Teixeira colocou essa concepção de educação integral em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implantado em um dos bairros mais pobres de

Salvador, na Bahia, em 1950. Teixeira pretendia, segundo a autora Terezinha Eboli (2000), construir ao todo nove centros como esse, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças e jovens de até quinze anos um retrato da vivência em comunidade, porém esse foi o primeiro e o único centro construído.

O CECR contava com quatro escolas classe e uma escola parque, num total de onze prédios, e ocupava grande área do bairro da Liberdade em Salvador. Para Eboli (2000):

[...] a filosofia do Centro buscava oferecer ao aluno um “retrato da vida em sociedade”, proporcionando-lhe atividades diversificadas e experiências de estudo e de ação responsáveis, que buscava tornar o aluno um membro atuante e socialmente integrado, praticando na comunidade escolar tudo o que na vida futura poderia ser: o cidadão útil, honesto, responsável e feliz (EBOLI, 2000, *apud* BARROS, 2008. p. 44).

Esta proposta também visava alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas. Além da existência de jogos, recreação, ginástica, teatro, música, dança, distribuídos ao longo de todo o dia. Desta forma, os alunos passavam um turno nas escolas classe e outro na escola parque, cumprindo, assim, uma jornada escolar de nove horas diárias.

Segundo Verônica Branco (2009), esta experiência de educação integral em tempo integral manteve-se por dezenove anos – de 1950 a 1969 – e devido à dificuldade de contar com recursos financeiros públicos, para dar continuidade ao projeto, a concepção de Teixeira foi impedida de se estender a todos os estudantes como um direito de aprender e de receber uma educação integral em tempo integral de qualidade.

O CECR, idealizado por Anísio Teixeira, serviu como modelo para a criação do sistema escolar de Brasília.

2.2. OS ANOS 60: SISTEMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DE BRASÍLIA

Na década de 60, Anísio Teixeira, na presidência do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), foi convocado pelo presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira para coordenar a comissão encarregada de criar o *plano humano* de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros representantes da educação brasileira. A comissão

organizou o sistema educacional da capital com a pretensão de que ele servisse, conforme o presidente da república, como modelo educacional para todo o Brasil.

O novo sistema educacional criou a Universidade de Brasília (UNB) e o plano para a educação básica. Para o nível educacional elementar foi concebido um modelo de educação integral inspirado no modelo de Salvador (CECR), porém mais evoluído. Em Brasília, Anísio Teixeira pretendia criar vinte e oito escolas parque nas superquadras de Brasília, contudo devido a não continuidade das políticas públicas somente quatro escolas parque foram realmente construídas e o projeto de educação integral não foi adiante.

Vale mencionar que a primeira escola parque de Brasília foi inaugurada no mesmo dia da inauguração da cidade, 21 de abril de 1960, na entre quadra 307/308 da Asa Sul. O projeto arquitetônico foi o de José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer, com base no ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa para o Plano Piloto. A Escola Parque destinava-se a receber os alunos das escolas classe no turno complementar para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Outras três superquadras recebiam, cada uma, escola classe e jardim de infância e tinham a capacidade de atender cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais. Hoje o centro histórico da cidade está situado nestas quatro superquadras. A autora Eva Waisros Pereira (2009) expõe informações sobre a concretização da iniciativa de educação integral em Brasília:

A experiência de educação integral implantada em Brasília alinha-se ao rol de outras tentativas levadas a efeito, muitas vezes por iniciativa dos mesmos protagonistas, visando à ruptura com a tradição, que vem mantendo a educação como privilégio e que busca conservá-la, ainda hoje, com uma educação expandida, mas de baixa qualidade para a maioria da população [...] O aluno era o centro do processo educativo. A ele cabia definir, de acordo com suas preferências e aptidões, as atividades das quais gostaria de participar. A cada semestre, escolhia duas atividades, entre as oferecidas pelas diferentes áreas, e dedicava a cada uma delas duas horas diárias. A participação do aluno nas atividades programadas dava-se do planejamento à execução [...] A ênfase era dada, sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social (PEREIRA, 2009, P. 42-43).

Para Anísio Teixeira (1961), a escolarização seguiria os seguintes princípios: seria iniciada no jardim de infância para crianças de quatro a seis anos de idade e, em seguida, os alunos ingressariam na escola classe (ensino fundamental) concebida para a educação intelectual sistemática de alunos de sete a quatorze anos, complementando, paralelamente, a

sua formação na escola parque. Ao final do ensino fundamental foi proposto por Anísio Teixeira os centros de ensino médio que se destinavam a oferecer a cada adolescente a real oportunidade para cultivar o seu talento, tendo em vista dupla finalidade: prepará-lo diretamente para o trabalho ou para a educação de nível superior. A ideia básica dessa concepção, segundo Teixeira (1961), era “(...) juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade” (BARROS, 2008, p. 47 *apud* TEIXEIRA, 1961, p. 197).

2.3. OS ANOS 80: CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA

Em meados dos anos 80, a concepção de educação integral retorna à educação brasileira com o educador Darcy Ribeiro na função de Secretário de Educação que ainda sob a influência do projeto de Anísio Teixeira implanta os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). A experiência dos CIEP tornou-se uma das mais polêmicas implantações de educação integral realizada no país. Concebidos por Darcy Ribeiro a partir da experiência de Anísio Teixeira e arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos quinhentos e seis prédios escolares durante as duas gestões do governador Leonel Brizola, por meio do Programa Especial de Educação (PEE) (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994) no estado do Rio de Janeiro, cuja estrutura permitia abrigar o que se denominava como *escola integral em horário integral*.

Os prédios foram construídos para abrigar uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral para as séries iniciais do ensino fundamental. Mais tarde, durante o II PEE, essa tarefa estendeu-se também às séries finais do ensino fundamental ao ensino médio, porém a grande demanda da população era a priorização das séries iniciais e da educação infantil, o que ocasionou o desaparecimento do horário integral para as séries finais do ensino fundamental na rede pública da capital do Rio de Janeiro (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 167).

A meta da construção das unidades escolares somente foi alcançada dez anos depois, em 1994, no segundo mandato de Leonel Brizola, pois, antes dele, o governador Moreira Franco havia ignorado o projeto por não realizar o repasse da verba destinada à alimentação,

reduzir o quantitativo de professores e utilizar os prédios dos CIEPs para outras finalidades como, por exemplo, o acolhimento de desabrigados das enchentes. Neste período, Leonel Brizola também foi acusado de haver criado uma *rede paralela* de ensino no estado.

Os CIEP são complexos escolares que incluem gabinetes médicos e odontológicos, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, e deveriam ser escolas exemplares, funcionando como parâmetro para as demais escolas. Os centros seriam pólos de erradicação de um projeto pedagógico e alguns funcionariam inclusive como escolas de aperfeiçoamento dos professores da rede pública de ensino (RIBEIRO, 1986, *apud* COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 151).

Vários estudos foram realizados sobre essa implantação, apresentando seus aspectos inovadores e suas fragilidades. Por exemplo, no projeto original dos CIEP previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias. Contudo, isto poderia ter gerado confusão entre o papel da escola e das políticas sociais. Também, alguns setores do próprio governo relacionavam os CIEP a crianças infratoras e fortaleciam a associação das escolas de horário integral com os internatos e reformatórios. Desta forma, os CIEP foram estigmatizados como sendo escolas para crianças sem cuidados familiares ou semi marginalizadas (COELHO; CAVALIERE, 2003). Essa opinião predominante, de cunho assistencialista, vê as escolas de tempo integral como escolas para os desprivilegiados, que devem suprir as deficiências gerais da formação dos alunos e substituir os deveres e obrigações das famílias. Nessa concepção, o mais relevante não é o conhecimento, mas a ocupação do tempo e a socialização primária dos alunos (CAVALIERE, 2007).

A autora Ana Maria Cavaliere (2007) também relatou outras visões presentes nos discursos de profissionais e de autoridades, que expõem uma concepção autoritária, na qual a escola de tempo integral seria uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Ou seja, estar a maior parte do tempo ou “preso” na escola seria mais interessante e benéfico para o aluno do que estar nas ruas da cidade. Estas visões dissimuladas desses profissionais e autoridades, mencionados por Cavaliere (2007), coadunam com as concepções dos antigos reformatórios que foram produtores do medo, da violência e da delinquência no estado do Rio de Janeiro. Porém, como já foi mencionado neste texto, os idealizadores e efetivadores dos CIEP tinham concepções opostas a essas expostas pelos críticos.

Na visão de Lúcia Velloso Maurício (2004), o projeto dos CIEP baseou-se no diagnóstico feito por Darcy Ribeiro (1986) de que a incapacidade brasileira para educar sua população ou alimentá-la devia-se ao caráter de nossa sociedade, enferma de desigualdade e de descaso por sua população. Com essa preocupação, Darcy Ribeiro (1986) propôs uma escola de horário integral, como a oferecida nos países desenvolvidos, que pudesse evitar que a criança proveniente de famílias de baixa renda fosse condenada ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo, assim, sua infância suprimida. A partir dessas concepções, a autora Maurício (2004) também analisou o projeto dos CIEP de forma satisfatória:

(...) o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e o diferencia de um semi-internato por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão (MAURÍCIO, 2004, p. 43).

Cavaliere (2007) também assevera que:

(...) a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa suprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

A proposta pedagógica elaborada por Darcy Ribeiro buscava assegurar a cada criança de 1ª a 4ª série (período equivalente ao atual 1º a 5º ano do ensino fundamental) um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo. De posse deles, a criança tanto poderia prosseguir seus estudos escolares como aprender por si mesma. Para Maurício (2004), a escola devia servir de ponte entre a cultura do aluno, que sabe fazer muitas coisas para garantir sua sobrevivência, e o conhecimento formal exigido pela sociedade. A concepção pedagógica dos CIEP também incluía a não reprovação dos alunos. Diante disso as provas anuais foram sendo substituídas por outras formas de avaliação, ou seja, ao invés de serem submetidos a provas, os alunos eram avaliados por objetivos e se os objetivos não fossem alcançados por eles em um ano, o professor continuaria trabalhando-os no ano seguinte sem reprovar os alunos.

Apesar das situações desfavoráveis vivenciadas nos CIEP, ao longo das mudanças políticas ocorridas no estado do Rio de Janeiro, Cavaliere (2002) assegura que a modalidade de ensino ofertada pelos CIEP em horário integral se constitui em uma experiência relativamente desenvolvida, consolidada e em crescimento nos municípios do Rio de Janeiro. Isto pode ser comprovado a partir de uma pesquisa realizada pelas professoras e doutoras Lígia Martha Coelho e Ana Maria Cavaliere (2003). Nessa pesquisa, as autoras realizaram em 2001 um curso de extensão *Gestão participativa em tempo integral*, fruto de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI), e aplicaram questionários a cinquenta diretores de CIEP com o objetivo de detectar e analisar as tendências em relação à qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nos CIEP e aos fenômenos típicos decorrentes do regime de funcionamento em tempo integral, depois de decorridos quinze anos de implantação do programa. Ao final da pesquisa obtiveram dentre os resultados, os seguintes:

(...) Algumas delas (escolas – CIEP) apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 172)

As autoras Coelho e Cavaliere (2003) também expuseram que um processo de municipalização gradual, liderado pelo estado, com a participação efetiva dos municípios interessados, associados à recuperação ou, quando for o caso, à reformulação da concepção político pedagógica dessas escolas, seria o caminho para que os projetos originais dos CIEP se mantivessem e prosperassem.

Na década de 80 no Estado de São Paulo também foi desenvolvido um projeto de formação integral - o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). O PROFIC foi lançado durante o governo Montoro (1983-1986) pelo secretário de educação José Aristodemo Pinotti com o objetivo de retirar as crianças das ruas, aumentando o tempo de permanência na escola, oferecendo-lhes atividades culturais, recreativas, esportivas, médico ontológicas e pré-profissionalizantes. Na visão de Maria Angélica Penatti Pipitone (1991), o PROFIC não cumpriu as suas metas, dada a falta de recursos para a sua implementação e manutenção (GADOTTI, 2009).

2.4. OS ANOS 90: CENTROS INTEGRADOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA E DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA

Na década de 90, o governo Fernando Collor (1990-1992) retomou o projeto de educação integral com o apoio de Leonel Brizola dando-lhe um caráter mais assistencial e mudando o nome para Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC).

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local, atendimento em tempo integral, envolvimento comunitário, desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família, gestão descentralizada, e, como característica principal, a implantação de unidades físicas: os CIAC. Esses centros previam o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau (atualmente ensino fundamental), saúde e cuidados básicos, convivência comunitária e desportiva (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Segundo o autor Moacir Gadotti (2009), os CIAC, com seus 4.000 m² de área construída, tinham o mesmo custo dos CIEP (US\$ 1 milhão por unidade) e comportavam a mesma faixa de aproximadamente setecentos e cinquenta a mil crianças. Vale mencionar que o primeiro CIAC foi inaugurado em novembro de 1991 na Vila Paranoá, na periferia de Brasília. Para o governo: “Nos dois projetos – CIEP e CIAC – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas” (GADOTTI, 2009, p. 27). Porém, como já foi mencionado nas experiências anteriores o projeto dos CIAC também foi muito criticado por muitos educadores que o consideraram apenas um projeto “promocional” e não pedagógico. Eles acreditavam que a distribuição dessas cinco mil novas unidades escolares, que havia sido a promessa do governo Collor até o final do seu mandato em 1994, pelos estados e municípios obedeceria apenas a interesses políticos. Porém, Collor não conseguiu cumprir a sua promessa de efetivação do projeto, visto que foi deposto por crime de responsabilidade em dezembro de 1992. Com o *Impeachment* do presidente Collor, o governo Itamar Franco (1992-1994) retomou o projeto e mudou novamente de nome, mas não de orientação – os complexos escolares foram então denominados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

No governo Itamar Franco o objetivo do programa continuou sendo a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de

zero a quatorze anos, garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral com vistas ao preparo consciente para o exercício da cidadania. Contudo, alguns fatores, tais como: a quantidade de CAIC em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços, acarretaram o não cumprimento da proposta de superação dos problemas das crianças e dos adolescentes. Dessa forma:

(...) Isso associado às discontinuidades das políticas públicas contribuiu para que muitos CAIC fossem abandonados e outros diminuíssem o tempo de atividade funcionando como escolas de tempo parcial e não de tempo integral como previa a proposta oficial (BARROS, 2008, p. 53 *apud* STOCK, 2004).

Os autores José Sobrinho e Marta Parente (1995) expuseram uma possibilidade que poderia ser viável para os objetivos dos CAIC:

Face à estrutura de serviços sociais existentes, a atenção à criança e ao adolescente deveria, para ter maiores chances de sucesso, ter como orientação a melhoria dos serviços básicos de educação, saúde e assistência, em vez de priorizar a implantação de novas estruturas. Os resultados certamente viriam em prazo mais curto, seriam mais sólidos, e beneficiariam um número bem maior de crianças (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 22).

Por fim, no início de 1995 houve a interrupção das construções de novos CAIC e somaram-se ao todo duzentas unidades finalizadas em todo o país.

O próximo tópico busca expor marcos legais que contribuíram e contribuem para a permanência da concepção de Educação Integral na educação básica brasileira.

2.5. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL – LEIS, PLANOS, DECRETOS, PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E PEC 134/2007

Neste tópico serão mencionados alguns dos principais marcos legais que contribuíram para a disseminação e efetivação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

2.5.1. Meados da década de 90 e início do século XXI: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Plano Nacional de Educação

Na segunda metade da década de 90, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei N° 9.394/96 foi um marco legal que trouxe para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral das crianças e dos adolescentes. Essa conquista foi fruto das campanhas e movimentos protagonizados pela sociedade civil e pelas iniciativas governamentais.

A Lei N° 9.394/96 prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87) conforme os critérios dos estabelecimentos de ensino. Além disso, a Lei prevê no Art. 1° que a educação básica deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, ou seja, a educação básica deve ser ampliada aos diferentes espaços e práticas sociais dos alunos. A Lei também admite e valoriza as experiências extra-escolares (Art. 3°, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Diante disso, os estabelecimentos de ensino se responsabilizam pelo período em que as crianças e os adolescentes estão sob a guarda da escola, quer em atividades intra-escolares quer em extra-escolares.

A partir da Lei N° 9.394/96 foram desencadeadas inúmeras ações, projetos e programas para o enfrentamento do quadro de desigualdade que vem comprometendo o desenvolvimento integral dos alunos da educação básica brasileira. Porém, “a profusão destas iniciativas levou, frequentemente, a sobreposições das ações, a pouca articulação entre elas, cujos efeitos foram à baixa efetividade” (BRASIL, 2009c, p. 12).

Mesmo diante da baixa efetividade de algumas ações, serão mencionadas algumas conquistas que foram alcançadas. São elas: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, direcionado para o financiamento da educação pública; e a Lei N° 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e, seguindo a linha da LDB, também defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas diretrizes principais:

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2000, p. 65).

O Plano Nacional de Educação (PNE) também apresenta como meta a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, além de promover a participação da comunidade na gestão das escolas, incentivando, assim, a instituição de Conselhos Escolares. No entanto, é interessante mencionar este trecho presente na cartilha *Educação Integral: texto de referência para o debate nacional* (2009a):

Vale destacar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social. Na verdade, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º) (BRASIL, 2009a)

A citação mencionada acima expôs a necessidade de ampliação do tempo escolar para todas as crianças que estão vinculadas à educação básica e não somente as crianças das camadas sociais mais necessitadas, como preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). Porém, vale mencionar que o que prevê o PNE é extremamente importante como um primeiro e/ou grande “passo” para a consolidação da educação integral em tempo integral nas escolas brasileiras, já que, se ocorrer o fortalecimento de escolas que ofertam o ensino em tempo integral para comunidades mais desprestigiadas socialmente, posteriormente, poderá tornar viável a ampliação da proposta para toda a rede educacional de ensino. Contudo, o mais emergencial seria realizar mobilizações nas escolas situadas em comunidades brasileiras de baixa renda que atendem crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

2.5.2. Meados da primeira década do século XXI: FUNDEB, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Programa Mais Educação e PEC 134/2007

A Lei Nº 11.494/2007 que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no âmbito do

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ampliou as possibilidades de oferta de Educação Integral ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por modalidade e etapa da educação básica, mas também pela ampliação da jornada escolar. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o FUNDEB associa maiores percentuais de distribuição de recursos, evidenciando uma tentativa de garantir o real direito à educação em tempo integral. Em outras palavras, o FUNDEB é um fundo de natureza contábil instituído no âmbito de cada estado que destina seus recursos à educação básica pública, sendo que pelo menos sessenta por cento do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, conforme determina o seu artigo 22.

Nesse sentido, o FUNDEB ao conceder um maior aporte de recursos à educação em tempo integral, busca, entre outros aspectos, responder aos objetivos gerais do Ministério da Educação (MEC) de estabelecimento de políticas públicas voltadas à universalização da educação com qualidade social (BRASIL, 2009a).

Em conformidade com a Lei N° 11.494/2007, o Decreto N° 6.253/07, ao assumir o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PDE), definiu e considera-se:

[...] educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Art. 4°).

Porém, para que a Lei e o Decreto, mencionados acima, sejam efetivados é necessário maior rigor na fiscalização, já que:

O ordenamento jurídico que trata da educação em tempo integral carece de maior detalhamento, com vistas a coibir possíveis tentativas de uso da verba pública para financiar ações voltadas à ampliação do tempo escolar que se distancie dos objetivos da formação [...] (BRASIL, 2009a, p. 23).

Para evitar, por exemplo, o uso indevido da verba pública do FUNDEB, foi criado um plano estratégico – Plano de metas compromisso todos pela educação, alicerce básico do PDE, instituído pelo Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007, que tem como objetivo conjugar esforços da União, Estados, Distrito Federal, municípios, famílias e comunidades para assegurar a qualidade da educação básica e a importância de que sejam aumentadas as possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola (Art. 2º, VII). Com

isso, tende a priorizar a qualificação dos processos de ensino característicos da escolarização e a participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas (Art. 2º, XXVII) que visem dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território, da cidade e do país. Também, no seu Art. 2º apresenta diretrizes voltadas para a ampliação do tempo escolar, enquanto possibilidade de combate à repetência pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno escolar, estudos de recuperação e progressão parcial (Art. 2º, inciso IV).

As experiências recentes de educação integral em tempo integral, tais como: a *Cidade escola aprendiz* de São Paulo, o *Bairro escola de Nova Iguaçu* e as *Escolas integradas* de Belo Horizonte, que serão mencionadas no tópico “2.6” deste texto, indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de implantação e efetivação da educação integral em tempo integral, mas também apontam a necessidade de articulação com outras instituições (públicas e privadas), organizações, políticas públicas, comunidades, entre outros, que contribuam para a diversidade de vivências que tornem a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo dos anos. Com essas premissas, foi instituído o Programa *Mais Educação*, pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007 (Publicadas no Diário Oficial da União de 26 de abril de 2007) no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), voltado para a implementação de ações direcionadas para a educação em tempo integral que tem por objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola.

O Programa *Mais Educação* congrega ações conjuntas dos seguintes Ministérios: da Educação (MEC) – por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, da Cultura (MINC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do Esporte (ME), da Ciência e Tecnologia (MCT), do Meio Ambiente (MMA) e da Presidência da República (PR).

É importante ressaltar que esse programa conta com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal e municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente às crianças, aos adolescentes e aos jovens, e que estejam integradas ao projeto político pedagógico (PPP) das redes e escolas participantes (Art. 4º, § 2). O programa *Mais Educação* foi implementado em 2008

em cinquenta e quatro municípios brasileiros a partir do seguinte conjunto de critérios submetidos a cada município: ter assinado o compromisso *todos pela educação*, ter cidades com mais de 200 mil habitantes e ter escolas municipais ou estaduais com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo de 2.9 (BRASIL, 2009d, p. 14).

O programa *Mais Educação* já é uma realidade e será progressivamente aprimorado com a participação de professores, alunos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores das áreas sociais, comunidade, enfim, com a participação de todos aqueles que, pessoal e/ou profissionalmente, dedicam-se à tarefa de garantir os direitos da educação básica de qualidade às crianças, aos adolescentes e aos jovens brasileiros (BRASIL, 2009a).

Cabe mencionar que o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2009 cartilhas que compõem uma trilogia para a operacionalização e a implementação do programa *Mais Educação* nas escolas públicas brasileiras. A trilogia incentiva o avanço na perspectiva da educação integral, sendo que os textos têm os seguintes títulos: *Gestão Intersetorial do território*; *Educação Integral: Texto referência para o debate nacional*; e *Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Esses textos foram organizados por Jaqueline Moll. Para a elaboração desse material o grupo de trabalho, convocado pelo MEC sob a coordenação do SECAD, foi composto por: gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de Universidades e de Organizações não governamentais comprometidas com a educação (BRASIL, 2009a).

A trilogia para a operacionalização e a implementação do programa *Mais Educação* nas escolas públicas brasileiras busca: contribuir para o debate nacional, com vistas à formulação de uma política de educação integral sustentada na intersetorialidade da gestão pública; colaborar para a construção de novas configurações educativas que possam ajudar na superação dos desafios históricos da educação pública; e incentivar o debate (relacionando saberes clássicos e contemporâneos) sobre educação integral na possibilidade de articulação entre os membros da sociedade.

Por fim, vale ressaltar também a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 134/2007 do deputado Alceni Guerra do Partido dos Democratas do Paraná (DEM-PR) que ficou conhecida como PEC da educação integral. A PEC 134/2007 prevê o regime escolar de oito horas diárias nas escolas públicas, ou seja, atendimento em tempo integral e a punição dos agentes públicos (como diretores de escola e chefes do executivo) que não mantiverem crianças e adolescentes na escola. Tal punição prevê a perda dos cargos ou mandatos e a inelegibilidade pelo período de oito anos. A PEC 134/2007 acrescenta parágrafo ao Art. 208 da Constituição Federal de 1988 e altera, dá nova redação ao parágrafo 1º do Art. 211. Como resultado da tramitação da emenda, no dia 24 de Novembro de 2010, a comissão especial destinada a proferir a Proposta de Emenda à Constituição nº 134-A de 2007, do deputado Alceni Guerra, foi aprovado por unanimidade o parecer com complementação de voto da relatora, deputada professora Raquel Teixeira do Partido da Social Democracia Brasileira do Goiás (PSDB-GO), que apresentou substitutivo. E nos dias 20 e 21 de Dezembro de 2010 o parecer da comissão especial (publicado no DCD do dia 22/12/10, página 53570, COL 01, Letra B, VOL II/II) foi recebido e encaminhado à publicação pela Coordenação de Comissões Permanentes (CCP). Sendo assim, a PEC 134/2007 corresponde a mais um dos avanços em defesa a educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

O próximo tópico destina-se a exemplificar três experiências prósperas de educação integral em tempo integral vigentes em três estados brasileiros.

2.6. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

Este tópico versará sobre informações referentes a três experiências bem sucedidas de educação integral em tempo integral no Brasil que foram escolhidas devido à semelhança da denominação Bairro escola atribuída às três experiências (*Cidade escola aprendiz*, *Bairro escola Nova Iguaçu* e *Escola integrada de Belo Horizonte*) e Cidade escola atribuída ao 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI), que corresponde à escola onde o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo estiveram vinculados entre os anos de 2009 e 2010. Portanto, a realização de uma pesquisa mais aprofundada dessas experiências contribuirá para a identificação de características similares ou opostas a Cidade

escola de Brasília e aos projetos artísticos e pedagógicos dos professores entrevistados nessa pesquisa de mestrado.

2.6.1. Experiência de São Paulo – Cidade Escola Aprendiz

A experiência da *Cidade escola aprendiz* teve início em 1997, a partir de um projeto experimental realizado pelo jornalista Gilberto Dimenstein no laboratório de informática do conceituado Colégio Bandeirantes. Em 1998, a *Cidade escola aprendiz* ganhou endereço próprio ao instalar-se em uma antiga oficina de cerâmica localizada na Rua Belmiro Braga, no coração da Vila Madalena, “em frente a um beco e uma praça abandonada, construídos sobre um córrego canalizado, cheio de lixo e vítima fácil de enchentes” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 7). Por muito tempo o poder público teve pouca presença nesta experiência, mas devido à continuidade do projeto os órgãos públicos começaram a apoiar as iniciativas da educação integral. Assim como defende a diretora geral da *Cidade escola aprendiz*, Natacha Costa (2007):

Não há organização não governamental, não há escola que consiga viabilizar esse processo sem que o poder público dê suporte, coloque suas secretarias para olhar, para dar apoio e entenda de fato que tem que haver uma gestão intersetorial, um diálogo da educação com a saúde, com a assistência social, enfim, entre todos (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 36).

Um dos primeiros desafios assumidos pela *Cidade escola aprendiz* foi recuperar os espaços deteriorados, ruas e praças da Vila Madalena com a ajuda da comunidade. Devido à inclusão da comunidade no projeto, diversos artistas locais se envolveram e muitos espaços comerciais passaram a abrir suas portas para a comunidade, transformando-se, assim, em verdadeiras salas de aula (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 9). Ao longo dos anos, os educadores e as próprias crianças e jovens foram expandindo suas ações pelo bairro e construíram *trilhas educativas*. Essas *trilhas educativas* são percursos pelos quais o processo pedagógico se estende, ou seja, extrapolam a sala de aula e os limites físicos da escola. Desta forma, as aulas passaram a acontecer nos mais diferentes lugares: alguns mais convencionais como uma oficina de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, e outros pouco convencionais como bufês, ateliês de artesãos, estúdios e restaurantes. Por exemplo, a *Locadora 2001* é um dos parceiros que oferece a possibilidade de atividades

planejadas a partir da exibição de filmes de seu acervo e a loja C&A oferece programa de estágio e contratação efetiva para jovens da *Cidade escola aprendiz* (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007). Além disso, também foram feitos acordos com médicos e terapeutas que passaram a acompanhar o desempenho das crianças (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007).

Na *Cidade escola aprendiz* as crianças e jovens desenvolvem atividades regulares nas áreas de arte, música, comunicação e esporte no contraturno escolar. Dentre os projetos que eles participam estão os seguintes: *100 Muros*, *Escola na praça*, *Trilhas urbanas*, *OldNet*, *Agência de comunicação comunitária*, *Jovens comunicadores*, *Cores da vida*, *Galeria de arte a céu aberto*, *Projeto vitrine e arte com saúde*. Esses projetos evoluíram ao longo dos últimos treze anos na Vila Madalena, sendo que alguns também estão em andamento em outras cidades do Brasil. Para a escolha e participação em algum destes projetos às crianças e os jovens passam pelo seguinte procedimento:

Depois de passar por uma série de experiências socioculturais, eles escolhem entre as ferramentas de comunicação e arte, como rádio, vídeo, música, teatro, fanzine. Cada grupo desenvolve um projeto que dialogue com a cidade e, a partir daí, vão atrás de parcerias sob orientação do Aprendiz (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 35).

As partes envolvidas para a efetivação do projeto da *Cidade escola aprendiz* são as seguintes: *A equipe aprendiz* que ajuda a construir os objetivos gerais da organização, colabora entre si e com as redes de comunicação internas e externas; *As crianças, os adolescentes e os jovens* que definem seus projetos e iniciativas dentro da organização; *As famílias e comunidade* que apoiam as crianças e os jovens e também são beneficiárias do próprio sistema; *Os parceiros* que dão apoio no sentido de doação de bens, serviços e realizam financiamentos; *Os fornecedores* que mantêm o funcionamento da organização e de suas operações diárias; e por fim, *O Governo*, como já foi mencionado anteriormente na fala da diretora geral da *Cidade escola aprendiz*, Natacha Costa, que é fundamental para a efetivação e funcionamento do projeto de educação integral em tempo integral.

A partir dessa experiência em São Paulo houve o desenvolvimento do conceito de bairro escola que consiste em um modelo de gestão de potencialidades educativas pelo qual transforma toda a comunidade em extensão da escola traçando, assim, o processo de ensino-aprendizado à vida cotidiana. Natacha Costa assevera que: “O bairro-escola quebra

paradigmas e traz a referência de que a educação não é responsabilidade única da escola e sim de uma comunidade inteira” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 36). Em outras palavras, o bairro escola também não é um modelo fechado, localista e desvinculado de políticas públicas nacionais, mas uma proposta de política educativa que trabalha fundamentalmente a partir das condições econômicas, políticas, culturais e territoriais de cada lugar e as potencializa. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2009, p. 07).

Após implantar o conceito de bairro escola, a *Cidade escola aprendiz* começou a compartilhar a experiência com outras comunidades e uma das primeiras iniciativas foi capacitar educadores comunitários que pudessem mobilizar parcerias e construir *trilhas educativas* através de articulação com o poder público, com instituições privadas e com a comunidade. Isto se concretizou com o curso de especialização em educação comunitária realizado em parceria com algumas universidades do país. Dentre os municípios que incorporaram esta concepção de bairro escola no modelo de educação, pode-se citar os seguintes: *Bairro escola de Nova Iguaçu*, no Rio de Janeiro e *Escola integrada* de Belo Horizonte, que serão detalhados nos próximos tópicos (“2.6.2” e “2.6.3”).

O relatório de 2009, desenvolvido pela Associação *Cidade escola aprendiz*, reuniu alguns dos principais resultados alcançados durante os doze anos desta experiência em São Paulo: A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* e *The United Nations Children’s Fund* (UNESCO/UNICEF) reconheceram o bairro escola como modelo de educação a ser replicado mundialmente (2004); A experiência do bairro escola obteve onze menções e prêmios dados por organizações como: UNICEF, MEC, MINC, Prefeitura Municipal de São Paulo, Banco do Brasil e Deustich Bank; O programa *Mais Educação* do MEC, cuja elaboração o aprendiz participou ativamente no ano de 2009, disseminou o modelo de bairro escola em 5.000 escolas de todo o país e prevê ampliação para outras 5.000 escolas nos próximos anos; Mais de trezentos muros foram trabalhados (pintados artisticamente) a partir de usinas comunitárias de arte envolvendo 20.000 pessoas diariamente; O educador comunitário (profissional responsável pela gestão de redes locais) tornou-se cargo público municipal a partir da promulgação da Lei Nº 14.093 de 29 de Novembro de 2005; O Núcleo de pesquisa-ação comunitária formou mais de 10.500 educadores comunitários em dezenove cidades brasileiras, influenciando iniciativas comunitárias e políticas públicas como o

programa *escola integrada* de Belo Horizonte, o programa *bairro escola de Nova Iguaçu*, entre outros; Documentos produzidos pela professora Rosabeth Kanter da *Harvard Business School* em parceria com Stanley Litow, considera o bairro escola como um modelo de tecnologia para o desenvolvimento local na construção das chamadas *Smarter Cities* (cidades mais inteligentes). Esse documento foi entregue ao presidente Barack Obama em reunião com líderes para discussão de soluções para as cidades americanas; entre outros resultados (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2009).

2.6.2. Experiência do Rio de Janeiro – Bairro escola de Nova Iguaçu

A experiência de Educação Integral *Bairro escola de Nova Iguaçu* é um projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, iniciado em março de 2006 na Baixada Fluminense. A prefeitura implantou o ensino em tempo integral utilizando a cidade como espaço de aprendizagem. Em meados de 2007, a iniciativa já contava com 31 escolas em 20 bairros e atendia cerca de 25.000 alunos. É importante mencionar que todas as escolas tiveram que implantar a educação integral em tempo integral, devido à política pública do município (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 41 e 43).

O *Bairro escola de Nova Iguaçu* se fundamenta em dois conceitos básicos: *Cidade educadora* – que parte da ideia de que a educação não ocorre apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade e *educação integral* – uma educação que promove o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo (BRASIL, 2009a). Para que o projeto ocorresse foi necessário utilizar os recursos já disponíveis na cidade e valorizar a cultura local, conforme declaração do prefeito de Nova Iguaçu, Lindberg Farias, no lançamento do programa:

[...] o Bairro-Escola é o alinhamento de todas as políticas educacionais que acontecem num bairro, sejam elas públicas ou privadas. Por exemplo: no seu bairro, além das ações da Prefeitura na área social, deve haver uma igreja que trabalha com reforço escolar ou uma ONG que cuida da questão ambiental. Seu bairro certamente tem também espaços ociosos: a piscina de um clube que não tem movimento durante o dia, o forno da padaria parado várias horas por dia. No Bairro-Escola, a prefeitura está promovendo melhorias na infra-estrutura e integrando tudo o que já existe num projeto educacional global. O forno da padaria, por exemplo, pode ser usado num projeto de qualificação profissional. Não carece a Prefeitura construir uma padaria-escola, que seria cara. Melhor utilizar o que já existe (GADOTTI, 2009, p. 71).

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Nova Iguaçu definiu o seguinte objetivo geral do Programa *bairro escola*:

[...] formação global dos sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem ofertados na cidade por meio dos diferentes atores sociais, saberes, equipamentos e instituições. [Para a Semed, a proposta pedagógica da Educação Integral visa a promover a formação de competências diferenciadas ao mesmo tempo que educa para cidadania ativa, favorecendo a participação crítica no cotidiano do bairro e da cidade]. (GADOTTI, 2009, p. 76 *apud* NOVA IGUAÇU, 2008, p. 11).

Segundo Moacir Gadotti (2009) em relação às atividades desenvolvidas no *programa bairro escola de Nova Iguaçu*, num turno as crianças ficavam com os professores da escola e no contraturno eram divididas em grupos de vinte e cinco, conforme a idade. Após a divisão dos grupos as crianças, sob a companhia dos monitores, circulavam pelo bairro com a intenção de serem sensibilizadas sobre a rede local de educação, a história do bairro, os pontos turísticos com as obras materiais e imateriais da cidade e os parceiros que contribuíram e/ou contribuem para o funcionamento do programa. E assim, as atividades desenvolvidas com as crianças totalizavam nove horas diárias.

Os monitores vinculados ao *programa bairro escola de Nova Iguaçu* são estudantes do ensino médio ou superior contratados pela prefeitura municipal e também participantes dos programas federais que são os seguintes: *Pró-jovem* da Presidência da República (PR), *Pontos de cultura* do Ministério da Cultura (MINC) e *Segundo emprego* do Ministério do Trabalho (MT). Os programas federais oferecem aos monitores: bolsa auxílio (remunerada), experiência, novos conhecimentos e acessos a espaços de lazer, esporte e cultura. Além dos bolsistas também existem voluntários, em sua maioria mães de alunos e integrantes do *Grupo de convivência de idosos*, que ficam com as crianças principalmente no horário intermediário, entre um turno e outro, quando os alunos almoçam, escovam os dentes, tomam banho e fazem atividades de relaxamento. É importante mencionar que todos os voluntários passam por capacitações nas áreas de saúde, cultura e educação, oferecidas pelo programa *bairro escola de Nova Iguaçu* (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 42).

Em relação aos passeios orientados no bairro, os agentes do trânsito, da defesa civil, do ordenamento urbano, da limpeza urbana e da saúde atuam como educadores na atenção voltada para a proteção das crianças que participam de atividades fora do limite físico da escola. Desta forma, o programa *bairro escola de Nova Iguaçu* prioriza a proteção integral da

criança e estimula comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores a atuarem como parceiros do bairro escola. Na visão de Gadotti (2009), toda a comunidade se beneficia com o programa, pois: “A proposta de Nova Iguaçu é que a escola vá para o bairro durante a semana e o bairro vá para a escola nos finais de semana, fortalecendo a participação dos pais e da comunidade” (GADOTTI, 2009, p. 72)

Dentre as atividades desenvolvidas com as crianças, os jovens e a comunidade, estão as seguintes: oficinas culturais (teatro, dança, cinema, artes plásticas, música), oficinas esportivas e oficinas de informática. Todas sob a responsabilidade das Secretarias de Cultura, Esporte, Desenvolvimento Econômico e Educação. No que se refere às atividades culturais, o objetivo é desenvolver a criatividade das crianças e jovens e valorizar a cultura local; as atividades esportivas buscam desenvolver, conforme a proposta pedagógica, habilidades psicomotoras e a estimulação da cooperação e da solidariedade em detrimento da competição; e as oficinas de aprendizagem têm como objetivo garantir o desenvolvimento da autonomia, motivando que os alunos reforcem sozinhos aquilo que aprenderam nas aulas através da resolução de exercícios que forem passados para casa. Essas atividades do programa *bairro escola de Nova Iguaçu* tem o intuito de incentivar as crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental a passarem por todas as oficinas em sistema de rodízio, para que, ao início do sexto ano, possam escolher de forma reflexiva e crítica uma delas para se aprofundarem. (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 42).

Vale mencionar que o *bairro escola de Nova Iguaçu* não é apenas um projeto pedagógico, mas também um projeto urbanístico. Com isso, foi criado o programa de estruturação urbanístico bairro escola que realizou melhoria das condições sanitárias, ambientais, controle do trânsito, construção e desobstrução de calçadas, redutor de velocidade, entre outras, com a intenção de facilitar a circulação dos alunos entre a escola e o local onde realizam as atividades no contraturno escolar. Essa requalificação do espaço público e urbano inclui:

O tratamento de vias e calçadas [...] a implantação de mobiliário urbano, como lixeiras, telefones públicos, abrigos de ônibus; ordenamento dos espaços públicos, com a definição de espaços para comércio ambulante, estacionamentos, ciclovias; e, tendo sempre em conta questões referentes à acessibilidade universal, sinalização e segurança, que permitam não só a clara informação para circular, como a movimentação segura de idosos, deficientes e, principalmente, de crianças (GADOTTI, 2009, p. 75 *apud* PINTO, 2008, p.80).

Para Gadotti (2009), o *bairro escola de Nova Iguaçu* alcançou um equilíbrio entre o projeto pedagógico de educação integral e o projeto urbanístico, sendo que essa concepção já havida sido pensada por Anísio Teixeira no *Plano humano* de Brasília e foi efetivada em quatro superquadras da Capital Federal. Vale ressaltar que cada superquadra de Brasília deveria ter: escola parque, jardim de infância, centro cultural, parque de diversão, supermercados e comércios, posto de saúde, biblioteca, entre outros, que contribuiriam para a circulação com segurança de crianças, jovens e comunidade pela quadra, sem atravessar pistas, e para o usufruto de todos os bens materiais e imateriais muito próximos das suas residências. Porém, como já foi mencionado anteriormente, apenas quatro superquadras de Brasília apresentam atualmente características dessa proposta de Anísio Teixeira.

Na visão de Gadotti (2009) o programa *bairro escola de Nova Iguaçu* consiste em uma experiência com caráter de inovação educacional muito especial pelo fato de oferecer: “[...] um bom exemplo de como a educação pode ser entendida integralmente e não separada das condições de vida concreta da população beneficiada” (GADOTTI, 2009, p. 77). Outro ponto importante a observar é que o projeto teve o apoio, desde o início, da Secretaria de Educação do município, como pode ser constatado neste trecho: “[...] A secretaria de Educação de Nova Iguaçu manteve-se fiel aos seus princípios ligados à educação integral, defendendo sempre o papel protagônico da escola no programa” (GADOTTI, 2009, p. 75-76).

Como resultado dos avanços desta proposta, em 2009, o *bairro escola de Nova Iguaçu* foi complementado pelo programa *rede de saberes* que busca aproveitar todos os saberes produzidos na cidade, tendo por ideal a *cidade-utopia*, onde sujeitos e territórios vivem de forma integrada e harmoniosa (GADOTTI, 2009, p. 79). Portanto, esse programa, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), busca: “contribuir para a construção de uma cidade democrática, justa, fraterna e socialmente, economicamente e ambientalmente sustentável” (GADOTTI, 2009, p. 79 *apud* NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2). Tendo, assim, como objetivos: estimular a integração da criança com o lugar onde mora e contribuir para o melhor rendimento escolar dos alunos.

2.6.3. Experiência de Belo Horizonte – Escola integrada

A experiência da *Escola integrada* é um projeto da prefeitura municipal de Belo Horizonte iniciado em 2006 com a participação do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC) e da associação *cidade escola aprendiz*, ambos de São Paulo. Essa experiência consiste em um programa intersetorial que tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação por meio da ampliação da jornada educativa diária para nove horas e da formação integral dos alunos de seis a catorze anos do ensino fundamental. O programa visa também realizar ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento através da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com o projeto político pedagógico (PPP) de cada instituição educativa.

A *Escola integrada* é coordenada pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da prefeitura e conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de organizações não governamentais (ONGs), de artistas, de comerciantes e de empresários locais. Todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela educação integral de crianças e jovens da educação básica (BRASIL, 2009a, p. 19). Porém, é interessante ressaltar a importância da vontade política na concretização desse projeto de educação integral em tempo integral, assim, como assevera o ex-prefeito de Belo Horizonte, Fernando Pimentel, “Se o governo local e sua equipe não comprarem a ideia, se não forem eles mesmos os advogados da causa, não tem como implantar esse programa” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 44).

Ao se tornarem parceiras do programa *Escola integrada*, as instituições de ensino superior – dentre as quais a pioneira foi a Universidade de Minas Gerais (UFMG) – transferem os conhecimentos do meio acadêmico para a sociedade através dos universitários que são contratados para desenvolver seus projetos acadêmicos e de pesquisa junto às escolas vinculadas ao programa. A parceria entre as instituições de ensino superior e o programa *Escola integrada* ocorre a partir dos seguintes passos: primeiramente, as universidades enviam para as escolas as opções de atividades; logo depois o professor comunitário faz suas escolhas e envia sua demanda para a Secretaria de Educação; e por fim, os universitários são chamados até a escola para dar início ao trabalho, estes trabalhos não são necessariamente realizados na própria escola, ou seja, extrapolam o limite físico da escola. A partir dessa integração entre os setores, como exemplo as universidades, o programa tornou-se viável,

assim como assegura a ex-Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, lembrando as discussões no início da implantação da *Escola integrada*, “Não era preciso construir outra escola. Bastava identificar lugares no bairro que pudessem atender as crianças” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 45).

É interessante mencionar que o município de Belo Horizonte coordena a Rede territorial brasileira da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), na visão do ex-prefeito Fernando Pimentel: “Nesse projeto, a escola torna-se pólo coordenador de um conjunto de interações com a sociedade, com os espaços comunitários, com os fazeres culturais, esportivos e sociais” (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 44). Diante disso, o autor Moacir Gadotti (2009) relembra a importância que teve o projeto implantado durante o governo de Patrus Ananias (2001-2004) chamado – *Escola plural* com a participação do educador Miguel Arroyo. Esse projeto já integrava inúmeras ações e possibilitava aos alunos a visita a muitos pontos históricos e educativos da cidade e Gadotti (2009) informou que o projeto *Escola plural* permanece ativo atualmente, devido ao apoio da escola e da comunidade pela continuidade dessa iniciativa. Portanto, existe uma forte similaridade entre os dois projetos, ou seja, a *Escola integrada* corresponde à ampliação da *Escola plural*, visto que em ambas constam o objetivo de oferecer às crianças de Belo Horizonte uma educação com qualidade social. Isso pode ser verificado na afirmação de Gadotti (2009):

[...] A continuidade do programa Escola Plural, defendida pelo prefeito Fernando Pimentel, mostra como é importante não interromper o que está dando certo, mesmo mudando a administração municipal. A descontinuidade administrativa é uma das causas do nosso grande atraso educacional (GADOTTI, 2009, p. 81)

Em relação aos espaços físicos utilizados pelo programa *Escola integrada*, os principais são os seguintes: os espaços físicos das próprias escolas, da comunidade, além de outros espaços: parques, museus, igrejas e bibliotecas. Essa concepção coaduna com as propostas da *Cidade escola aprendiz* e do *Bairro escola Nova Iguaçu*, visto que a *Escola integrada* também tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em centros educativos no sentido de criar uma nova cultura do educar que tem na escola seu ponto catalisador, mas que a transcende para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade (BRASIL, 2009a).

Gadotti (2009) informa que dentre as atividades desenvolvidas no programa *Escola integrada* estão as seguintes: acompanhamentos pedagógicos (reforço escolar), culturais (dança, pintura, teatro), esporte, atividades físicas, lazer (brincadeiras, xadrez), línguas estrangeiras, oficinas de informática e formação cidadã (direitos humanos), sendo todas essas desenvolvidas no contraturno escolar. As atividades são realizadas, em cada escola, pela coordenação pedagógica, professores comunitários, monitores (estudantes universitários) e agentes culturais. Na rotina diária os alunos fazem duas oficinas com duração de uma hora e meia cada uma em grupos de vinte e cinco alunos: “Com isso, as crianças ganham novos locais e formas de aprendizagem, além de maior convivência com a comunidade” (GADOTTI, 2009, p. 81). Também vale mencionar um dos projetos do programa, citado por Gadotti (2009), o *Colorindo meu caminho* que é um trabalho comunitário de reforma de ruas, calçadas, pintura de paredes, muros, casas, realizado pelos moradores a partir da doação de materiais pela *Escola integrada*, tais como: cimento, areia, tinta, etc.

Em relação aos monitores, eles recebem bolsas de auxílio financiadas pela UFMG ou pela prefeitura e desenvolvem uma carga horária de:

[...] 20 horas de atividades semanais, sendo 12 horas para as atividades com os estudantes, quatro horas para planejamento e avaliação, sob coordenação do professor comunitário, e quatro horas para tutoria com docentes das universidades parceiras (ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ, 2007, p. 46).

Por outro lado os professores comunitários, que são indicados pela escola, devem dedicar em média 40 horas semanais à função de se articular com as pessoas e instituições do entorno, descobrir como os espaços podem ser utilizados, coordenar o programa, organizar as oficinas em conjunto com a direção e outros professores e manter um estreito diálogo com todos os envolvidos no programa.

Após a breve exposição das três experiências bem sucedidas de educação integral em tempo integral que apresentam similaridades por terem incorporado a concepção de bairro escola no modelo de educação, os próximos capítulos destinam-se a expor a segunda parte do referencial teórico sobre algumas concepções teóricas referentes ao ensino das artes no Brasil a partir da década de 70 e a abordagem triangular para o ensino das artes.

3. ENSINO DAS ARTES NO BRASIL E ABORDAGEM TRIANGULAR

Este capítulo busca expor alguns dos principais acontecimentos sobre o ensino das artes no Brasil a partir da década de 70 e informações sobre a abordagem triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que propõe três ações básicas para o trabalho do professor no ensino das artes. As informações contidas neste capítulo darão suporte aos relatos das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas pelo professor de Artes Cênicas e pelo professor Pedagogo, anteriormente vinculados aos 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) no biênio (2009-2010).

3.1. ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Nessa pesquisa de mestrado foi realizado um recorte de informações sobre o ensino das artes no Brasil a partir da década de 70 pelo fato da disciplina Educação Artística ter se tornado obrigatória no currículo escolar e também porque esse é um dos períodos de maior valorização do ensino das artes na rede pública de ensino.

3.1.1. Os anos 70: LDB, Lei Nº 5.692/71

O ensino de Arte na escola não está em busca de soluções. Está em busca de provocações (TOURINHO, 2008, p. 33).

Este tópico busca relatar algumas informações referentes ao surgimento do ensino de artes como disciplina curricular obrigatória nas escolas da rede pública de ensino brasileira. Para este propósito foram pesquisados: a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e alguns livros e artigos que expõem os principais acontecimentos norteadores desse tema. Vale ressaltar que a LDB e os PCN são documentos oficiais que representam discursos e ações que foram acontecendo na medida em que os profissionais da educação, especificamente os de arte, mobilizaram-se por meio de formas de participação mais expressivas e reivindicaram compromissos do Estado neste processo de

implementação do ensino das artes nas escolas. Para melhor entender esta trajetória é necessário relatar alguns acontecimentos.

3.1.1.1. Anos 70: Ensino Polivalente de Arte

Segundo a doutora Márcia Strazzacappa (2001):

Na composição da grade curricular, sempre foi difícil pensar a inclusão da arte. Isso por um motivo muito simples: a instituição não pensou a arte como área de conhecimento no processo de formação do indivíduo. Ela foi integrada depois de estabelecidos os conteúdos considerados fundamentais (STRAZZACAPPA, 2001, p. 117).

Por essa razão, a permanência do ensino de artes na educação básica brasileira sempre constituiu um processo desafiador aos professores que vem ao longo dos anos lutando em favor dessa área de conhecimento. A primeira grande conquista ocorreu em 1971, quando a educação artística tornou-se disciplina curricular obrigatória com a LDB Lei Nº 5.692/71 e já tinha as diferentes linguagens artísticas acrescidas ao seu conteúdo. É interessante relembrar que desde o ano de 1948 a disciplina curricular já tinha a nomenclatura de Educação Artística e era ministrada por educadores formados pelas *Escolinhas de arte* (criadas por iniciativa dos artistas Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim e Margareth Spencer que fundamentalmente atendiam ao público infantil). A professora Ana Mae Barbosa (2008) assevera que, no currículo estabelecido em 1971: “[...] as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar abertura em relação à humanidade e ao trabalho criativo, porque mesmo a filosofia e a história foram eliminadas do currículo” (BARBOSA, 2008, p. 9). Havendo assim, neste período, grande otimismo com relação à inclusão da arte no currículo.

Com essa institucionalização da Educação Artística as universidades tiveram que disponibilizar cursos universitários para formar os professores dessa “nova” disciplina, visto que as *Escolinhas de arte* não se caracterizavam como instituições de ensino superior. Mesmo assim, muitos professores foram a estas escolas no intuito de adquirir orientações, pois até 1973 elas eram as únicas instituições permanentes para treiná-los. Nesse mesmo ano, o Governo Federal brasileiro criou os cursos universitários de licenciatura em Educação Artística para suprir a carência na rede pública de ensino. Esses cursos pretendiam formar em

dois anos (cursos de licenciatura curta) professores capazes de ministrar aulas com conteúdos polivalentes (abrangentes) que englobassem as seguintes áreas: Artes visuais, música, teatro e dança.

Posteriormente, essa estrutura de ensino se revelou inadequada, pois era quase impossível ao professor adquirir todos os conhecimentos das quatro linguagens artísticas em apenas dois anos de formação. Os professores eram direcionados a ensinar os conteúdos pertencentes às quatro linguagens artísticas (mesmo das linguagens que não obtiveram formação acadêmica) com um sentido de prática polivalente, logo isto os impossibilitava de realizar capacitações e aprimoramentos em uma determinada linguagem artística que mais os interessassem. Barbosa (1984) relembra que: “Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados deslocados e menosprezados pelo sistema escolar” (BARBOSA, 1984, p. 23-24).

Como consequência, os professores “frutos” dessa formação (licenciatura curta) deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos e tentaram assimilar superficialmente as demais em uma suposta ilusão de que assimilariam todo o conteúdo. Diante disto, houve a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de todas as linguagens artísticas e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas e espontâneas para que os alunos aprendessem a diversidade das manifestações artísticas.

Os professores desse período seguiam orientações tais como: trabalhar a arte apenas como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico; não valorizar a arte como conhecimento humano, histórico e importante na educação escolar; encarar a arte como mera descontração através da produção de trabalhos manuais sem dar o devido valor aos produtos finais; e reproduzir obras artísticas por meio do uso de sucatas e/ou “lixo-limpo” meramente com o objetivo de copiar outras obras de arte.

Essa estrutura não valorizava a arte e suas especificidades, não propiciava a criação do aluno a partir de processos inventivos e não relacionava o aluno aos seus vários contextos: familiar, econômico, social, político, cultural, religioso, etc.

Diante da premissa exposta acima, a livre expressão estava muito presente nos programas e currículos artísticos de grande parte das escolas e baseava-se no mito da

espontaneidade dos alunos. A intenção era preservar uma suposta expressividade inata e o papel do professor era o de “mediador passivo” do processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos aprendiam a se expressar com o mínimo de interferências externas, ou seja, principalmente sem interferências do professor. Na visão da professora Heliana Ometto Nardin (2001), nesta época: “[...] Importava mais a catarse emocional e o fazer espontâneo que o aperfeiçoamento da expressão e o domínio dos conhecimentos artísticos” (NARDIN, 2001, p. 181). Devido a esses fatores, a disciplina Educação Artística, com o passar dos anos, foi perdendo seu valor de área de conhecimento e passou a ser entendida como espaço de lazer, relaxamento e descontração muscular. Os vestígios dessa época permanecem ainda enraizados em nossa cultura escolar e, apesar dos esforços dos professores, não foi possível extingui-la.

Portanto, verifica-se que, desde a obrigatoriedade da Educação Artística, lutando contra a corrente de desvalorização das artes descrita acima, muitos professores se preocupavam e continuam se preocupando com o quadro de desvalorização dos conhecimentos artísticos e da superficialidade na relação teoria e prática e tentam romper com o tratamento dado pelos componentes curriculares previstos no artigo 7º da Lei Nº 5.692/71, no Parecer do Conselho Federal de Educação (CEF) Nº 540/77, relativo à prática pedagógica que diz: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético” (BRASIL, 1979, p. 196). E adiante:

A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau. Mas o trabalho deve-se desenvolver sempre que possível por atividades sem qualquer preocupação seletiva (BRASIL, 1979, p. 197).

No entanto os professores se mobilizaram a fim de promover as modificações necessárias da Lei Nº 5.692/71.

3.1.2. Os anos 80: Federação de Arte-Educadores do Brasil

Como tentativa de questionar os efeitos provocados pelo ensino polivalente de arte, os professores brasileiros começaram a se organizar com o objetivo de buscar respostas e modificações para o sistema vigente. Os professores perceberam logo os resultados ruins decorrentes de um curso de curta duração de licenciatura em Educação Artística, e buscaram

melhorias. Eles começaram a realizar encontros regionais, estaduais e nacionais nos quais discutiam as relações entre: arte e educação, arte e vida, arte e cultura, arte e comunicação, entre outras. Um encontro muito importante ocorreu em 1977 – *Encontro Latino-Americano de Arte-Educação*, pelo qual, se previa a participação de quatrocentos professores, porém quase quatro mil compareceram e disputaram vigorosamente os poucos lugares para assistir às palestras.

Com estes debates e organizações coletivas, em 1982 os professores criaram associações e núcleos de Arte-educadores que tinham o intuito de ajudar os professores no enfrentamento e na superação dos problemas e distorções que dificultavam o ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas. Essas associações tinham como membros: professores licenciados, educadores e artistas atuantes em artes visuais, música, teatro e dança.

Em 1987, fundou-se a Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB) que, segundo a professora Lucimar Bello P. Frange (2008), possuía os seguintes objetivos:

1. Manter o ensino de Arte na escola constantemente ameaçado de ser cortado nas propostas anteriores à atual LDB e, volta e meia, nas legislações estaduais [...];
2. Rejeitar, denunciar a educação artística polivalente nos cursos de quatro anos, como também nos de dois anos [...];
3. Ressemantizar a Arte, suas especificidades e as relações inter-culturais, além das possibilidades interdisciplinares. [...];
4. Incentivar, ampliar e aprofundar as reflexões sobre Arte e Filosofia, Arte e Cultura, Arte e Sociedade [...];
5. Divulgar, socializar e discutir as pesquisas sobre a Arte na contemporaneidade e seu ensino. [...] (FRANGE, 2008, p. 41-43).

A partir desses objetivos e das organizações dos profissionais vinculados a disciplina arte, surgiram vários congressos nacionais e internacionais sobre arte e educação, organizados pelas universidades brasileiras e pela FAEB. Dentre os focos de discussões, encontram-se os seguintes temas: cursos de graduação e pós-graduação em artes nas diversas linguagens artísticas; ensino das artes na educação infantil até a universidade; formação inicial e continuada presencial ou à distância de profissionais educadores que trabalham com arte (licenciados, pesquisadores, pedagogos, coordenadores de escolas, alunos de cursos profissionalizantes e técnicos, entre outros). Vale salientar que o penúltimo congresso realizado pela FAEB ocorreu na Universidade Federal de Goiás (UFG) em Novembro de 2010, cujo tema era – *Indivíduos coletivos, comunidades e rede* e o último ocorreu na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em Novembro de 2011, cujo tema era – *Culturas da Pesquisa: Arte, Educação e Tecnologia*.

Na visão de Lucimar Frange (2008), os congressos anuais têm sido realizados com ampla participação de professores, principalmente do ensino fundamental e médio, mas com uma quase ausência de professores do ensino superior em arte e educação que ministram disciplinas nos cursos de licenciatura. É importante lembrar que os professores universitários deveriam ter uma participação mais efetiva nestes eventos científicos, bem como os alunos de pós-graduação, pelo fato de serem os maiores influenciadores na formação inicial e continuada de professores de arte. Diante disso, a autora comenta que: “[...] muitos estão atualmente ‘meio adormecidos em berço esplêndido’ (por suas ausências, uma vez que atuam apenas em seus ‘cantos’ e, ainda com pouquíssimas vozes)” (FRANGE, 2008, p. 41). Esse fato ficou evidente no penúltimo congresso da FAEB (2010), já que muitas universidades públicas brasileiras não estavam representadas por seus professores assistentes e/ou adjuntos, alunos de pós-graduação, das áreas de Educação, Arte-Educação e Arte.

Contudo retornando aos acontecimentos históricos do ensino das artes no Brasil, um dos maiores objetivos alcançados pelos professores e profissionais interessados na valorização do ensino das artes na rede pública de ensino foi a nova e atual LDB – Lei Nº 9.394/96 que será mencionada no próximo tópico.

3.1.3. Os anos 90: LDB, Lei Nº 9.394/96

As decisões que foram bastante pertinentes para a estruturação dos novos rumos do ensino das artes no Brasil foram discutidas entre os dias 11 e 12 de agosto de 1989. Nessa data, realizou-se em Brasília, Distrito Federal, o II Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB) que teve como foco – *As Políticas Públicas Educacionais e a Arte, formação do professor de Arte e nova LDB*, tendo como um dos objetivos principais a busca de novas políticas para o ensino e aprendizagem de arte. Esse evento teve a participação de um grande número de professores de vários estados brasileiros que almejavam estabelecer melhor o espaço das artes na nova LDB – Lei Nº 9.394/96. Segundo a professora, Ana Luiza Ruschel Nunes (2008), este congresso norteado de muitas discussões pareceu ter sido o ápice para os professores que queriam reestruturar o sistema vigente no sentido de propor novas possibilidades para o ensino de todas as linguagens artísticas no contexto das escolas públicas brasileiras.

Nunes (2008) expôs que, no CONFAEB em Brasília os professores aprovaram, com a melhor das intenções, a própria “armadilha”, visto que tiveram que escolher entre duas correntes de pensamento: a primeira defendia o ensino de arte destacando entre parênteses as quatro linguagens artísticas; e a segunda, com aprovação da minoria, defendia o estabelecimento do ensino das artes visuais, ensino de música, ensino de teatro e ensino de dança, como áreas distintas que apresentam as próprias especificidades. Os professores que defendiam a segunda corrente de pensamento eram contra a nomenclatura de ensino da arte (artes visuais, música, teatro e dança), já que acreditavam que nada mudaria, ou seja, o ensino polivalente da arte se manteria, pois a amplitude apenas do termo “arte” não iria transformar o ensino em suas especificidades. Desta forma, para extinguir o ensino polivalente, tão almejado por muitos professores, era necessário fortalecer cada linguagem artística e não posicioná-las entre parênteses na lei, como se fossem similares. Após a votação em assembleia, ganhou a maioria entusiasmada com a primeira proposta. Por fim, a nomenclatura “Ensino de arte (artes visuais, musical, teatro e dança)” foi instituída na LDB, Lei Nº 9.394/96. Essa nova Lei estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2000, p. 31).

Assim, tornou-se uma conquista de vários professores que lutaram, estudaram e atuaram para que a arte se transformasse em um conhecimento cada vez mais fortalecido na educação pública com qualidade e no mesmo patamar de igualdade das demais disciplinas presentes na educação básica. Vale ressaltar outra informação contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-ARTE) da educação fundamental (1997):

São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdo próprio ligado à cultura artística e não apenas como atividade. (BRASIL, 1997, p. 25)

É possível constatar novamente, nestes dois trechos da LDB/96 e PCN-ARTE (1997), um posicionamento bastante otimista - a disciplina arte ocuparia o mesmo espaço de valorização das outras áreas do conhecimento. A este respeito, Nunes (2008) comenta que:

[...] na concepção de arte como linguagem, cultura, conhecimento, técnica, comunicação e trabalho expressivo material e imaterial, ensinando/aprendendo arte e

não apenas deixando aflorar o sentimento e a expressão interior, como prazer, entretenimento, e ainda como “aulas relaxantes” (NUNES, 2008, p. 12).

Este tratamento da arte como conhecimento tornou-se o ponto fundamental e a condição indispensável para que muitos professores começassem a articular as três ações básicas que compõem a abordagem triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (esta abordagem será exposta posteriormente no tópico “3.2”): o fazer (produção artística), a leitura da obra de arte e a contextualização, compreendendo-a, assim, histórica e culturalmente. Essas três ações básicas estão presentes no PCN-ARTE (1997) da educação fundamental e foram respectivamente renomeadas assim: fazer artístico, apreciação e reflexão. Porém, nos PCN, as três ações, ao serem renomeadas, perderam características fundamentais da abordagem triangular. Essas diferenças serão mencionadas no tópico “3.2”.

Portanto, a arte, como disciplina curricular, tornou-se importante na escola principalmente por ter sido resignificada no sentido de ser fundamental para o desenvolvimento integral da criança e do adolescente, devido à inserção desses no contexto cultural da sua cidade, estado e país.

Apesar da concepção otimista, essa nova legislação não suplantou a tão criticada polivalência no ensino das artes. Essa estrutura de ensino permanece fortemente enraizada na prática da educação pública brasileira, devido ao não desenvolvimento eficaz da concepção e da prática da legislação – LDB, Lei Nº 9.394/96 e sua organização para a educação básica. Isso porque, dentre as justificativas, a nomenclatura *Ensino da arte* proporciona múltiplas interpretações marcadas por uma flexibilização que demarca e sugere algumas diretrizes e alguns parâmetros abertos, ou seja, o fato das linguagens artísticas estarem entre parênteses (artes visuais, musical, teatro e dança) dá margem para a concepção errônea de que um professor formado em Artes Plásticas, por exemplo, pode atuar no ensino das artes e ministrar aulas com conteúdos das quatro linguagens artísticas.

Quanto ao ensino de qualidade das quatro linguagens artísticas, o caso de Brasília é bastante paradigmático. A Universidade de Brasília (UnB) juntamente com o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) implantou o Programa de Avaliação Seriada (PAS), que proporciona aos alunos matriculados no ensino médio a possibilidade de ingressarem em um curso superior da Universidade pública (UNB) após a realização de três avaliações ao final de cada ano letivo. Os alunos que apresentarem os melhores rendimentos

nas três provas ao final do 3º ano do ensino médio ocuparão metade das vagas oferecidas pela universidade no vestibular do segundo semestre de cada ano. Nestas avaliações, os conhecimentos referentes às linguagens artísticas são largamente explorados, uma vez que o estilo interdisciplinar da prova explora bastante os conhecimentos artísticos como ponte entre as várias disciplinas. Logo, seria de se esperar que, diante dessa realidade, os alunos do ensino médio estudassem seriamente os conteúdos artísticos, tanto quanto os outros componentes curriculares, ao longo dos anos letivos. Porém, em muitas escolas públicas do DF, apenas um professor de arte ministra aulas para todas ou muitas das turmas do ensino médio. Isso demonstra, ao contrário do que argumenta os PCN, grande descaso e desvalorização no ensino das artes: Como um único professor abordará durante todo o ano letivo os conhecimentos de todas as linguagens artísticas? Por que a escola pública não tem pelo menos quatro professores, cada qual ministrando uma das linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança)? Por que os concursos públicos, que ofertam vagas para os cargos de professor para a Secretaria de Ensino do Estado do Distrito Federal insistem desde o ano de 2003 na oferta de vagas para o cargo de professor de arte, ou seja, qualquer professor independente da formação artística se torna apto a concorrer à mesma vaga? Não deveriam existir vagas para professores destinadas a cada linguagem artística? Assim, pode-se concluir que na prática atual a nova LDB/96 tem muitas semelhanças à LDB da Lei Nº 5.692/71.

Embora os professores tenham alcançado alguns avanços através da Lei Nº 9.394/96, tais como: conteúdos, conhecimentos, alternativas, contextos e culturas, didáticas, objetos pedagógicos alternativos e metodologias de ensino de artes contemporâneas; esses avanços não estabelecem ainda a garantia do ensino específico e obrigatório de artes visuais, música, teatro e dança, separadamente, nas escolas públicas brasileiras. É necessário repensar essa lei no contexto contemporâneo e verificar as estruturas curriculares dos cursos superiores de arte, as licenciaturas, conforme afirma a professora Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães (2008):

[...] observa-se que as estruturas curriculares dos cursos superiores de Artes (licenciatura), apesar de sua relevância em seu tempo de criação, já apresentam lacunas teórico-metodológicas para formar professores de Arte entrosados com as novas perspectivas contemporâneas. Nesse sentido, a área de Artes necessita de cursos que objetivem a formação de cidadãos críticos, inventivos e participativos (MAGALHÃES, p. 163).

Essa proposta de formação de professores mais críticos, inventivos e participativos, segundo Magalhães (2008), poderia estabelecer o fim da tão criticada polivalência no ensino das artes e proporcionaria aos professores uma atuação mais efetiva nas suas áreas de formação. Porém, também é de extrema importância a realização de políticas públicas que efetivem o que está escrito na LDB da Lei nº 9.394/96, e exijam maior participação dos quatro segmentos da sociedade: Governo Federal, universidades, escolas da rede pública de ensino e comunidade com o intuito de proporcionar um ensino de artes de qualidade aos alunos. Vale ressaltar que, como foi relatado no segundo capítulo dessa dissertação, as políticas públicas de educação integral em tempo integral estabelecem nos seus marcos legais a interação e a integração dos quatro segmentos da sociedade, expostos acima, e isso pode ser exemplificado a partir das experiências bem sucedidas de educação integral no Brasil: *Cidade escola aprendiz*, *Bairro escola Nova Iguaçu* e *Escolas integradas* que corroboram com essa concepção e proporcionam um ensino de artes de qualidade aos alunos da educação básica brasileira.

O próximo tópico busca melhor exemplificar os resquícios do ensino polivalente de arte no atual século XXI.

3.1.4. Século XXI: Influências do ensino de artes polivalente

O ensino polivalente deixou sérias lacunas na formação do professor e nas práticas educativas em arte, o que contribuiu para a superficialidade da área nos currículos escolares e tornou difícil o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística. Na visão de Strazzacappa (2001):

[...] ainda hoje, o ensino de arte é trabalhado de forma a abolir as particularidades das linguagens artísticas e generalizar excessivamente os conceitos, como se todas as artes fossem mais ou menos a mesma coisa, ou pior, como se as práticas artísticas fossem uma só. É triste ainda constatar que, em muitos estabelecimentos de ensino, o ensino de arte ainda seja oferecido por professores completamente despreparados (STRAZZACAPPA, 2001, p. 118).

A informação referente aos “professores despreparados”, mencionada na citação acima, reporta-se à situação vivenciada pelos professores da década de setenta que ficavam responsáveis por ministrar aulas sobre as quatro linguagens artísticas sem ter o preparo

específico para executar tal função. Strazzacappa (2001), por exemplo, relata o questionamento de uma professora no Encontro Nacional dos Estudantes de Arte (ENEARTE), realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no segundo semestre de 1999:

Vocês falam sobre o profissional de artes. Eu não sou atriz nem faço teatro. Não sei tocar nenhum instrumento. Não danço. Tenho habilidade com as mãos, sei desenhar, mas também não sei grandes coisas e sou professora de educação artística. O que é que vocês me dizem? Como é que fica? (STRAZZACAPPA, 2001, p. 118-119)

Este questionamento mostra apenas um exemplo de um professor, como muitos no Brasil, que estão ministrando aulas de arte na educação básica sem a formação específica. Nunes (2008) comenta que:

[...] os professores de História, Geografia, Educação Física, Português, Religião, Matemática assumem as aulas de artes em número expressivo. Percebe-se que o ensino de História da Arte, esta sendo diluída no conteúdo de História sem aprofundamento, a História da Arte Musical não existe e nem na prática (NUNES, 2008, p. 11).

Com isso, torna-se difícil transformar a arte em área importante de conhecimento. Vale mencionar também que, apesar de outros profissionais ministrarem aulas de arte, como foi mencionado por Nunes (2008), os próprios professores com formação em arte são forçados a ter um mínimo de formação nos conhecimentos de cada linguagem para trabalhar em muitas instituições privadas e públicas do país, isso porque “o acadêmico precisa dessa formação, pois a escola exige desse futuro professor, que atue nas quatro linguagens da arte destacadas pela LDB da Lei 9.394/96” (NUNES, 2008, p. 5). Ainda, segundo a professora Nunes (2008), muitos professores possuem o período de cinquenta minutos por semana ou no máximo duas aulas de cinquenta minutos para ministrar aulas das quatro linguagens, o que se torna inviável e constitui um dos motivos da desmotivação dos professores.

O professor de arte está desencantado, porque sua carga horária é muito pequena, e não consegue dar aula em todos os anos do nível médio, e mais: a escola não respeita a Lei, e diga-se que não é só a Escola, mas também os gestores administrativos dos Estados que não abrem concurso e não contratam professores (NUNES, 2008, p. 11).

No Brasil, como foi exemplificado, nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da arte e das suas

quatro linguagens artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) no currículo escolar, pois somente as leis não garantem uma aprendizagem que tornem os estudantes aptos a: ler, contextualizar e fazer arte. Assim, muitas escolas brasileiras apresentam práticas reduzidas e quase ausentes de um ensino e aprendizagem de música, artes visuais, dança e teatro. Por outro lado, muitas escolas permanecem explorando o fazer artístico em todos os níveis do ensino básico sem relacionar a teoria e a prática, a leitura de mundo do aluno e o contexto atual e histórico.

Depois de quase quarenta e dois anos da obrigatoriedade da disciplina de arte no currículo escolar, será que os professores do século XXI se tornaram capazes de executar o ensino polivalente de arte? E mesmo se eles tivessem uma formação acadêmica de aproximadamente “dezesesseis anos”, que englobasse todas as linguagens artísticas com as suas especificidades, seria possível trabalhar em sala de aula com todas estas linguagens artísticas? Questões como essas vêm sendo discutidas, ao longo dos anos, por muitos professores – como os professores responsáveis pelos projetos artísticos que serão expostos no capítulo “5”, arte-educadores, leitores de arte, apreciadores, interessados, alguns alunos que vêm propondo alternativas e executando ações isoladas e/ou coletivas para construir um espaço de valorização da arte no contexto educacional público brasileiro.

Com o intuito de analisar esse complexo problema a partir de alguns critérios de qualidade, os próximos tópicos destinam-se a expor a abordagem triangular sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, autora essa que propôs possibilidades para o ensino significativo de arte no contexto da educação pública brasileira a partir da abordagem triangular. E pode-se considerar que a abordagem triangular constitui uma interessante alternativa para tornar a arte uma área de conhecimento importante do currículo escolar e essencial para a formação integral dos alunos da educação básica brasileira.

3.2. ABORDAGEM TRIANGULAR

A abordagem triangular, inicialmente conhecida como Metodologia Triangular, foi sistematizada e amplamente testada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) entre 1987 e 1993, “tendo como

meio a leitura de obras originais” (BARBOSA, 1998, p. 35). A denominação metodologia triangular foi reformulada em 1998, no livro *Tópicos Utópicos*, pois, na visão de Barbosa (2009):

Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta ou Abordagem Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (p. XXVI-XXVII).

Na concepção de Barbosa (1998), a abordagem triangular é:

[...] construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade (BARBOSA, 1998, p. 41).

Essa abordagem deriva de uma triangulação composta por três ações básicas: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. Barbosa (1998) definiu as ações básicas como: “processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (BARBOSA, 1998, p. 40). A professora Regina Stela Machado (2010) complementa essa definição afirmando que as ações são: “[...] complementares e interconectadas” (p. 64) e o professor Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (2010) assevera que:

O sistema triangular articula o estudo sobre o universo da arte, as experiências vividas pelos estudantes/leitores em uma perspectiva política, logo as ações que a compõem – leitura da obra de arte/contextualização/fazer artístico – não podem ser vistas dissociadas, como momentos estanques ou fragmentados [...] (AZEVEDO, 2010, p. 86).

Em relação a esse posicionamento de Azevedo (2010), a doutora em Educação, Gerda Margit Schütz-Foerste (2010) também comenta que: “[...] Um dos principais enganos está na compreensão da proposta em *fases*, no sentido da fragmentação e hierarquização do que deveria constituir-se em uma unidade articulada em constante interação” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 103).

Por fim, a professora Rita Bredariolli (2010) acrescenta que:

A Abordagem Triangular foi estruturada como um organismo, articulado pela integração e interdependência entre suas ações totalizadoras – a “leitura” crítica, contextualização e produção – realizadas no diálogo entre o professor e o aluno. Há uma condução, mas também a abertura para a mudança de caminho, condicionada à participação do aluno. (BREDARIOLLI, 2010, p. 36)

Bredariolli (2010) expôs informações interessantes nessa citação, principalmente no que se refere ao diálogo entre professor e o aluno, à flexibilidade do planejamento da aula estabelecida pelo professor e ao foco na participação do aluno. Como a própria autora menciona, em seu artigo, a abordagem triangular “admite a pluralidade de soluções e respostas, pela intenção de preservar o conhecimento da degradação em exercício escolar reprodutivo” (BREDARIOLLI, 2010, p. 36). Dessa forma, o professor de arte tem a possibilidade de conhecer, pesquisar e utilizar a abordagem triangular na sua prática pedagógica com a intenção de formar indivíduos mais críticos, reflexivos, questionadores e conhecedores da sua própria cultura e da cultura de outros povos. Porém, para aqueles professores que buscam encontrar na abordagem triangular um manual de como ensinar os temas relacionados à arte, Regina Stela Machado (2010) assegura que:

A Abordagem Triangular não serve para quem quer um manual, nem tem caráter prescritivo. Requer o espírito livre, a disciplina investigativa e a disposição corajosa para perceber o que se anuncia ao longo dos passos no caminho [...] (MACHADO, 2010, p. 79).

A estrutura da abordagem triangular é bastante flexível, conforme foi mencionado pelos autores citados acima, e rompe com a “metáfora do triângulo” que posiciona de forma fixa as três ações como os três vértices do triângulo. Pelo fato de muitos professores de arte não compreenderem ou não terem acesso a essas conceituações da abordagem triangular e suas ações básicas, têm surgido muitas interpretações errôneas em relação à abordagem. Por exemplo, muitos professores hierarquizam as ações e também as colocam em certa linearidade, como se na prática artístico-pedagógica os professores devessem realizar uma ação e em seguida a outra, e assim sucessivamente: “[...] primeiro a leitura da obra de arte, depois a contextualização e finalmente o fazer, a criação” (BARBOSA, 1998, p. 39).

Desta forma, Barbosa (2009) expôs que a abordagem triangular pode ser mais adequadamente representada pela figura do zigzague, ao invés do triângulo, ou seja:

O processo pode tomar diferentes caminhos
/CONTEXTO\FAZER\CONTEXTO\VER OU

VER/CONTEXTUALIZAR\FAZER/CONTEXTUALIZAR\ ou ainda FAZER/CONTEXTUALIZAR\VER/CONTEXTUALIZAR (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

A intenção é que os professores utilizem diferentes sequências de ações básicas da abordagem triangular em aulas diversas e com o mesmo grupo de alunos, visando assim diversificar a aprendizagem dos temas relacionados à arte.

Outro fator interessante é que a abordagem triangular não se baseia em conteúdos, mas em três ações como já foi mencionado. Com isso, a abordagem pode ser apropriada para a aprendizagem de conteúdos diversificados, conforme afirma Barbosa (1998): “Portanto, qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38), isso porque a proposta de ensino de artes é uma “[...] abordagem flexível. Exige mudança frente ao contexto e enfatiza o contexto” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 10). A abordagem triangular é tão flexível que a arte-educadora Ana Mae Barbosa a modificou, a renomeou e a ampliou quando a abordagem de ensino das artes mudou do contexto do MAC-USP para o contexto da sala de aula. Na visão de Barbosa (2010): “A abordagem Triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que a enriqueceram, ampliaram [...]” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p.11). Machado (2010), também mencionou, em seu artigo, o quanto à abordagem é flexível:

[...] a Abordagem Triangular não estabelece o que fazer nem aponta como fazer. Desenha cenário de campos de conhecimento inter-relacionados, um terreno no qual o ensino e a aprendizagem podem ocorrer. (MACHADO, 2010, p. 68).

Retornando ao contexto histórico, Azevedo (2010) argumenta que a abordagem triangular:

[...] configurou-se como uma mudança de rumo dos laços entre teoria e prática em Arte/Educação. Era, então, uma proposta que exigia dos arte/educadores, especialmente, naquele momento inaugural, uma revisão histórica sobre dois aspectos que se articulam: o papel da arte na constituição do *ser humano*, e a própria formação conceitual e política do arte/educador (AZEVEDO, 2010, p. 85).

Vale mencionar que o modelo de ensino de artes vigente no Brasil neste período da criação e experimentação da abordagem triangular era o modelo denominado de Educação Artística, referendado pela LDB da lei N° 5.692/71, conforme já foi mencionado nesta

pesquisa no capítulo “3.1”. Azevedo (2010) relembra como era o ensino das artes na década de 80:

A Arte na escola tornou-se “o reino do vale-tudo”, em nome da liberação da emoção, como um propósito ideológico de excluir as classes populares do direito a um processo arte/educativo emancipatório, que levaria os estudantes a leituras de mundo mais elaboradas (AZEVEDO, 2010, p. 85).

Barbosa (1998) acrescenta uma crítica ao modelo de ensino de artes mencionado por Azevedo (2010):

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional [...] (BARBOSA, 1998, p. 20).

Foi neste contexto que a abordagem triangular surgiu como possibilidade de realizar modificações no ensino de artes vigente nas escolas da rede pública de ensino brasileira, como aponta Azevedo (2010), “[...] O sistema triangular trabalha no sentido contrário à ideologia dominante – tem, portanto, a busca da emancipação por meio da apropriação dos saberes estéticos e artísticos” (AZEVEDO, 2010, p. 85), ou seja:

[...] pelo poder de se tornar leitor, ou melhor, pela possibilidade de ler e reler o mundo das imagens criadas pelas obras de arte e pelas imagens criadas a partir das obras de arte. A leitura de mundo, assim proposta, ganha uma dimensão ampliada, crítica e emancipatória (AZEVEDO, 2010, p. 88).

Com isso, a priori, pode-se inferir que a abordagem triangular se configurava e se configura como uma estratégia bastante interessante para romper com o tão criticado ensino polivalente de arte, a nomenclatura da Educação Artística e as atividades artísticas de livre expressão sem qualquer tratamento teórico. Isso porque a abordagem triangular sistematiza uma estrutura de ensino de artes que estabelece uma maior interação entre o professor e o aluno, valorizando assim o contexto social e cultural dos mesmos. Logo, para o alcance da transformação da disciplina arte em área de conhecimento, no contexto escolar, é necessário a realização de efetivações e mudanças na prática docente por parte dos professores de arte. Mais adiante, a exposição das práticas artístico-pedagógicas e projetos com os alunos da rede

pública de ensino do DF a partir da identificação das três ações básicas da abordagem triangular mostrará alternativas reais da mudança possível no ensino das artes.

A abordagem triangular é uma proposta relativamente recente e seu “nascido” ocorreu no Festival de Inverno de Campos do Jordão em 1983. Para Barbosa (2009):

Foi naquele festival que começamos a levar os professores a buscar correspondências entre seus trabalhos e o mundo da arte instituída através de consultas a revistas especializadas e livros na biblioteca especialmente organizada para eles por Maria Christina Barbosa Almeida, naquela época, bibliotecária da Escola de Comunicação e Artes da USP (BARBOSA, 2009, p. XXVI).

A partir desse festival ocorreu um rompimento em relação às crenças da arte modernista para o surgimento de uma nova concepção pós-moderna para a prática pedagógica dos professores de arte. Barbosa (1998) expôs que:

Este princípio de leitura como interpretação cultural, com muitas influências de Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, cursos e oficinas do Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino de arte no Brasil (BARBOSA, 1998, p. 35).

Contudo, foi a partir de 1987 que a abordagem triangular foi amplamente experimentada em São Paulo, assim como recorda Barbosa (1998):

De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio, reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente por mim, depois por Regina Machado e, por fim, por mais tempo por Christina Rizzi. Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

Também no ano de 1989 foi iniciada a experimentação da abordagem triangular usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte: *Projeto arte na escola*. A pesquisa foi financiada pela Fundação IOCHPE e foi realizada com turmas das quintas séries (atualmente o sexto ano do ensino fundamental) das escolas particulares e públicas do município de Porto Alegre. Havia “classes-controle em ambos os sistemas, público e privado” (BARBOSA, 1998, p. 36). As turmas que não foram selecionadas para serem classes-controle obtiveram, ao fim do semestre, resultados favoráveis: “[...] haviam se desenvolvido mais, tanto na criação artística quanto na capacidade de falar sobre arte” (BARBOSA, 1998, p. 36). Logo após essa

fase, foi produzido um material escrito com o intuito de orientar, sugerir atividades, informar historicamente e estimular os professores no uso de cada vídeo da videoteca de mais ou menos 250 exemplares, organizada pela Fundação IOCHPE. A intenção era formar 25 outras videotecas para distribuir o material pelo Brasil, visando as instituições educacionais e museus, e orientar os professores de arte para a utilização da abordagem triangular no trabalho com o vídeo. Porém, muitas distorções no entendimento da abordagem triangular dificultaram a continuidade desse projeto.

Vale ressaltar também três grandes incoerências em relação ao entendimento da abordagem triangular. Em relação à primeira incoerência, Barbosa (1998, 2009) mencionou que após a observação da prática de alguns professores de arte participantes da *Difusão do Projeto arte na escola da Fundação IOCHPE* verificou enganos de interpretação da abordagem triangular no que se refere ao uso do termo “releitura” como “cópia” na ação básica – fazer artístico. Barbosa (1998) acha a releitura uma proposta interessante, mas rejeita a releitura como procedimento constante de transformação do fazer artístico como mero exercício de produção de cópias de obras artística no contexto escolar. Diante disso, Barbosa (1998) afirma que: “[...] a insistência na releitura me provoca o medo da cópia pela cópia” (BARBOSA, 1998, p. 40), mas também complementa: “A releitura é possível, não é condenável, desde que seja uma reinterpretação do sujeito e não uma mera cópia” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 112 *apud* entrevista concedida em 1995, disponível no sítio: <www.proex.ufes.br/arteducadores>).

Como uma forma de compreender o motivo pelo qual alguns professores chegaram a esta compreensão errônea, Barbosa retirou das edições posteriores do livro *A imagem no ensino da arte* – publicado pela Editora Perspectiva em 1991 como o divulgador da abordagem triangular – o termo “releitura”, que apenas aparecia nas legendas das imagens produzidas pelas crianças e expostas no livro. Na visão de Barbosa (2009), “[...] Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens” (BARBOSA, 2009, p. XXIX). Desta forma, Barbosa substituiu a palavra “releitura” por “interpretação” que consta na sétima edição do livro publicado em 2009. Contudo, a autora Schütz-Foerste (2010) expôs, em seu artigo, um dos possíveis motivos para a tal confusão em relação à interpretação do termo “releitura”:

[...] a ilustração é um meio muito poderoso de comunicação e de formação do indivíduo, diz: a ilustração é mais poderosa do que a palavra, o que se torna especialmente perigoso em se tratando de um livro sobre o Ensino de Arte (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 112).

Isso não justifica o fato de alguns professores compreenderem que o sinônimo de “releitura” é a “cópia”, visto que no livro *A imagem no ensino da arte* (1991) Barbosa já definia a sua concepção sobre a “releitura”. Os autores Eduardo Mosaner Jr., Petra Sanchez Sanchez e Norberto Stori (2010) trazem uma definição interessante para “releitura” que compactua com a concepção de Barbosa que considera releitura como uma *reinterpretação do sujeito*:

Releitura é proposta como a produção daquilo que se entendeu, sem qualquer preocupação com similitude. Ela pode levar a uma obra em que não se reconhece aquela considerada inicial, mas pela qual sempre manterá alguma relação. Reler é reinterpretar, é colocar sua visão do mundo, suas críticas, sua linguagem e suas experiências sobre a obra escolhida. É, portanto, uma nova construção, um novo significado, uma nova leitura, um novo texto. E é este o novo texto que diferencia uma releitura de uma cópia (MOSANER JR, *et. al.*, 2010, p. 303).

Também na visão da professora Sheila Maria Campello (2010):

[...] as releituras poderão ser vistas como sucessivos procedimentos de leitura de determinada obra, baseadas em diferentes abordagens, ou, ainda, como proposta de realização de novas leituras sob a ótica de um mesmo método (CAMPELLO, 2010, p. 394).

Vale ressaltar também que o livro intitulado *A imagem no ensino da arte* (1991, 2009) de Ana Mae Barbosa é uma produção extremamente importante para os professores que buscaram e buscam desenvolver um ensino de artes de qualidade. Segundo Schütz-Foerste (2010) o livro de Barbosa “[...] constitui importante produção nas discussões do campo do Ensino da Arte” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 109), pelo fato de realizar reivindicações: “[...] por um Ensino da Arte de qualidade, enquanto disciplina curricular nas escolas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 110). Novamente, pode-se inferir que a abordagem triangular representa uma interessante estratégia para tornar o ensino das artes significativo nas escolas públicas brasileiras.

Outro engano de interpretação da abordagem triangular refere-se a considerá-la uma adaptação do *Disciplined Based Art Education* (DBAE), uma proposta nascida em 1980 no

contexto estadunidense na Fundação Paul Getty, conforme afirma a professora Leda Guimarães (2010):

[...] o equívoco presente nas percepções dos colaboradores é o fato de alguns afirmarem que a Abordagem Triangular tenha sido inspirada, originada ou adaptada do *Discipline Based Art Education* (DBAE) (GUIMARÃES, 2010, p. 418).

Barbosa (2009) assevera que: “O DBAE é baseado em disciplinas (Estética-História-Crítica)” (BARBOSA, 2009, p. XXX) e consiste numa concepção modernista, pois o pensamento disciplinar é modernista. No entanto a abordagem triangular, segundo Guimarães (2010) e Barbosa (1998): “[...] trata da ‘desdisciplinarização’” (GUIMARÃES, 2010, p. 418), ou seja, “[...] designa ações como componentes curriculares: o fazer, a leitura e a contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 37) e “[...] tem aspectos sociais e culturais evidenciados pela contextualização que o DBAE não tem” (GUIMARÃES, 2010, p. 418). Para melhor exemplificar, no DBAE a criança precisa estudar quatro disciplinas: produção artística, história da arte, crítica de arte e estética para tornar a Arte parte essencial e significativa para a educação integral da mesma, contudo a abordagem triangular se opõe ao DBAE porque:

[...] este discipliniza os componentes da aprendizagem da arte, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, revelando inclusive um viés modernista na defesa implícita de um currículo desenhado por disciplinas. É a contradição intrínseca do DBAE, um sistema para o ensino da arte de idéias pós-modernas, mas de construção modernista (BARBOSA, 1998, p. 37).

Guimarães (2010) também expôs, no seu artigo, um *e-mail* elaborado por Ana Mae Barbosa e veiculado no *site* do Grupo Arte/Educar em 2002 dirigido à Fundação IOCHE. Nesse *e-mail* Barbosa esclarece o equívoco da similaridade entre a abordagem triangular e o DBAE americano:

A Abordagem Triangular e o DBAE são interpretações diferentes, no máximo paralelas, do pós-modernismo na Arte/Educação. O DBAE é um dos produtos americanos da educação pós-moderna. [...] O *Critical Studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino de Arte como o DBAE é a manifestação americana e a Abordagem Triangular a manifestação pós-moderna brasileira. Há correspondências entre elas sim. Mas essas correspondências são reflexos dos conceitos pós-modernos de arte e educação (GUIMARÃES, 2010, p. 418).

Por fim, a última concepção errônea refere-se à apropriação da abordagem triangular pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-ARTE), o que provocou mal entendidos entre

os professores de Arte. Os PCN-ARTE modificaram a denominação atribuída às três ações básica da triangulação com a intenção das mesmas não serem reconhecidas, isso porque o PCN consiste em um documento original e oficial que não pode mencionar seus autores. Guimarães (2010) acrescenta que:

Documentos tais como os PCNs, acelera outros projetos que se apropriam da Abordagem Triangular, declaradamente ou não, a têm interpretado erroneamente e muitas vezes esta interpretação é a única que alcança os nossos professores da educação básica (GUIMARÃES, 2010, p. 411).

Azevedo (2010) recorda que a abordagem triangular foi criada com o intuito de ser utilizada no ensino e aprendizagem das artes visuais, porém houve a apropriação desta abordagem para outras linguagens artísticas nos PCN:

[...] Isto provocou certo estranhamento nos pesquisadores brasileiros mais críticos do campo da Arte/Educação, já que a política educacional que gerou os parâmetros estava identificada claramente com a tendência neoliberal, ou melhor, com uma nova ordem imposta pelo capital, que necessitava, por sua vez, da constituição de uma nova hegemonia. O olhar crítico e pós-crítico sobre essa nova hegemonia implica estabelecer as conexões entre saber, identidade e poder – educação, política e sociedade (AZEVEDO, 2010, p. 81).

A modificação da abordagem triangular presente nos PCN representa um tema de muitas discussões entre os arte-educadores que constata a grande influência que o PCN-ARTE exerce sobre a formação inicial e continuada dos professores de arte. Isso pelo simples fato de ser um documento oficial e de leitura obrigatória dos graduandos que fazem cursos de licenciatura em arte e que concorrem às vagas do cargo de professor de arte da Secretaria de Educação em concursos públicos. Logo, Barbosa (2009) também destaca que:

A arte/educação andou alguns passos para trás, impedindo-se que a Abordagem Triangular, conceitualmente mais contemporânea e democrática que os PCNs, se ampliasse pela ação inventiva dos professores. Estes passaram a obedecer às normas ditadas pelo Ministério da Educação através dos PCNs (BARBOSA, 2009, p. XXXI).

Guimarães (2010) acrescenta que:

A elaboração dos PCNs como documento oficial distorce os eixos epistemológicos da Abordagem Triangular e difunde uma orientação equivocada em todo o território nacional. Se um dia essa difusão me pareceu positiva por chegar largamente aos professores, hoje percebo a armadilha que ela se tornou. A Abordagem Triangular espria-se desdobrada em fórmulas, clichês e receituários (GUIMARÃES, 2010, p. 424).

No PCN-ARTE (1997, p. 41) consta que no ensino do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, ao invés das três ações básicas: fazer, ler e contextualizar; estão as seguintes: o fazer, a apreciação e a reflexão. Barbosa (2009) defende que:

Para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo de sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social etc (BARBOSA, 2009, p. XXXII).

Vale ressaltar que Barbosa (2010) não é tão reducionista em relação a apenas considerar apropriadas essas três nomeações das ações básicas, pois também acredita que a modificação da nomeação das ações é interessante. No entanto, a autora critica as modificações realizadas especificamente no PCN-ARTE:

Mudar a nomeação das ações é interessante, contanto que não restrinja, mediocrize ou jogue para anos atrás os significados da Abordagem Triangular, como fez o PCN/Arte, trocando leitura da obra, do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem a marca do século XIX, cujo objetivo era o discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo (BARBOSA, 2010, p. 15).

Guimarães (2010) expôs, no seu artigo, um depoimento via *e-mail* de Ana Mae Barbosa que amplia a sua rejeição em relação à modificação realizada pelos PCN/ARTE em relação à renomeação de “leitura” para “apreciação”:

[...] Apreciação é o *laissez-faire* da recepção. Apreciação, eu já dizia no livro *A imagem no Ensino da Arte*, carrega implicitamente a idéia de aceitação: - Eu aprecio você, é o mesmo que dizer: - Eu gosto de você ou eu o admiro. Apreciação leva a um problema de reprodução de valores da elite para todas as classes sociais. Vira um discurso de convencimento para fazer as classes oprimidas valorizarem o que a elite valoriza. Isto seria uma forma de colonialismo cultural (GUIMARÃES, 2010, p. 431, *apud* BARBOSA, depoimento via e-mail, em 14 de fevereiro de 2010).

Em relação ao PCN-ARTE do sexto ao nono ano do ensino fundamental o termo “reflexão” foi modificado para o termo “contextualização”, isto devido à intervenção da professora Ingrid Dormien Koudela. Para Barbosa (2009): “A ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygotski ou Michael Apple” (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Apesar destas incoerências em relação ao entendimento da abordagem triangular e o uso da mesma no contexto educacional brasileiro:

[...] tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização (BARBOSA, 1998, p. 35).

Desta forma, a divulgação, o uso e a prática dessa abordagem de ensino de artes destinam-se aos professores de arte e a todos os interessados pelo ensino das linguagens artísticas, com a intenção de proporcionar aos alunos: maior vivência com o universo da arte, entendimento dos conteúdos pertencentes à arte e das manifestações artísticas, interação com os bens materiais e imateriais da sua cidade e país, desenvolvimento em relação à criação artística, aprimoramento da capacidade de falar sobre arte e o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

O próximo item destina-se a expor separadamente as três ações básicas da abordagem triangular, mas vale ressaltar que esta separação é apenas didática porque na prática pedagógica, como já foi mencionado na visão de alguns autores, as três ações básicas são complementares, interdependentes e interconectadas.

3.2.1. As três ações básicas da abordagem triangular

Este tópico busca trazer conceituações sobre as ações básicas que compõe a abordagem triangular e expor exemplificações das práticas artísticas de professores a partir de atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula que apresentam especificamente uma das ações básicas.

3.2.1.1. Ação básica – fazer

Para a autora Regina Stela Machado (2010) a ação básica *fazer* corresponde a toda vez que alguém produz uma forma, ou seja:

refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme, ou outras formas de produção artística; refere-se à produção de pensamentos sobre arte, por exemplo, quando alguém escreve um texto dando forma a idéias; refere-se a experiências de

leitura, quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro e ‘entende poeticamente’, quer dizer, realiza para si mesmo uma forma significativa de encontro com aquela obra (MACHADO, 2010, p. 65).

Vale ressaltar novamente que o fazer artístico não é sinônimo de “cópia” ou de concepção errônea que muitos professores têm de relacionar “releitura” a “cópia”. O fazer artístico, conforme referido por Machado (2010) está relacionado com a produção de objetos artísticos, de pensamentos sobre a arte e de experiências de leitura. Segundo Schütz-Foerste (2010), a ênfase das discussões de Barbosa:

[...] recai sobre a leitura da imagem, que para ela não pode ser compreendida como cópia ou representação fidedigna da obra ou da imagem do cotidiano, mas como contextualização, análise, interpretação, julgamento e recriação (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 111).

Para melhor exemplificar a ação básica *fazer* foi selecionado um exemplo de produção artística do livro *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010) sob organização de Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha. Diante disso seguem no Quadro 1 abaixo, as principais informações dessa experiência de ensino de artes:

QUADRO 1 – Exemplo de Produção Artística (MOSANER JR; SANCHEZ; STORI, 2010, p. 296-310)

Autores que mencionam o exemplo:	Eduardo Mosaner Jr., Petra Sanchez Sanchez e Noberto Stori.
Local e Ano da experiência:	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IF/SP) durante o ano letivo de 2008.
Público alvo da experiência:	Duas turmas da 2º Ano do ensino médio. Faixa etária média de 16 a 17 anos.
Atividade desenvolvida – Elaboração de resposta poética a partir das obras selecionadas do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Obras selecionadas:	<i>O violeiro</i> (1889) de José Ferraz de Almeida Jr., <i>São Paulo</i> (1924) de Tarsila do Amaral, <i>Mestiço</i> (1934) de Cândido Portinari, <i>Portadora de perfume</i> (1923) de Victor Brecheret e <i>Fita vermelha</i> (década de 1980) de Franz Weissmann.

Os alunos do IF/SP primeiramente realizaram os procedimentos de leitura da obra, e em seguida, a contextualização, e por fim a elaboração da resposta poética: “[...] os alunos foram orientados para a construção de propostas poéticas a partir da leitura, contextualização, de novas leituras individuais e reinterpretações das obras” (MOSANER JR, *et. al.*, 2010, p. 303).

Segue abaixo, na Ilustração 1, a obra *O violeiro* (1889) de Almeida Jr. utilizada pelos alunos do IF/SP para a elaboração da produção artística e a resposta poética representada na Ilustração 2:

ILUSTRAÇÃO 1 - O violeiro (1889) de Almeida Jr.

Fonte: Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?mn=153&c=acervo&letra=J&cd=37#>
Acesso em: 14 jan. 2011

**ILUSTRAÇÃO 2 – Reinterpretação da obra O violeiro (1889) de Almeida Jr.**

Fonte: MOSANER JR, *et. al.* (2010, p. 309)



Figura 3
Reinterpretação da obra *O violeiro* (1889), de Almeida Jr. (1850-1889).
Autores: Amanda, Fernando, Karina, Laysa e Giuseppe. Técnica/materiais: colagem, fotocópias, *papier-mâché*, canela, açafraão, urucum e café. 52x70 cm. Foto dos autores.

Após a elaboração da resposta poética pelos alunos, os autores que mencionaram esse exemplo no livro *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010) avaliaram a produção artística exposta na Ilustração 2 da seguinte forma:

[...], percebe-se uma versão, redefinindo e reinterpretando a obra de Almeida Jr. Através de uma visão particular dos autores, mas ainda muito semelhante ao original em suas linhas e construção. [...] Apenas pela imagem perder-se-ia uma faceta importante e criativa que só o original elaborado pelos alunos apresenta. Através do *Diário de campo*, descobre-se que os autores associaram a *cena rural* do tema utilizado na obra, com os *produtores da terra*. Assim, nenhuma tinta industrializada foi aplicada neste quadro. Utilizou-se simplesmente de canela, açafraão e urucum para dar a cor à obra, além de, para tingir o fundo do quadro, o mais rico produto agrícola que o Brasil já produziu desde o século XIX e que é o responsável pela riqueza de São Paulo: o café (MOSANER JR, *et. al.*, 2010, p. 308).

Nessa avaliação, em relação à resposta poética realizada pelos alunos, é possível observar que os alunos realizaram um trabalho de pesquisa, investigação pelo qual as três ações básicas da abordagem triangular estavam presentes na resposta poética. Uma das possíveis interpretações das ações básicas nesta proposta seria a seguinte: a leitura de mundo ao associar a imagem do quadro à *cena rural*; a contextualização na utilização do café como pigmento e no fato de associá-lo como o responsável pela riqueza do estado de São Paulo, retomando ao ocorrido em São Paulo no século XIX, e o fazer artístico na seleção de materiais naturais para compor a nova obra artística a partir da original, assim trabalhando com cores, composições, relevos e misturas, segundo as interpretações dos próprios alunos/artistas.

O próximo item refere-se à ação básica *ler* e à respectiva exemplificação.

3.2.1.2. Ação básica – ler

Barbosa (1998) assevera que:

Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligente que eles sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária” (BARBOSA, 2010, p. 40).

Bredariolli (2010), nesse mesmo raciocínio, expôs em seu artigo:

A Abordagem Triangular guarda a ideia da ‘pedagogia problematizadora’ de Paulo Freire, por isso a ‘leitura’, aliada à contextualização daquilo que é ‘lido’, deve ser entendida como ‘questionamento, busca, descoberta’ (BREDARIOLLI, 2010, p. 36).

Machado (2010) considera que a leitura proporciona encontros que o indivíduo realiza com obras de arte ou com outras construções simbólicas, tais como: “[...] espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários” (MACHADO, 2010, p. 65). Segundo a autora, através da leitura ocorre: “aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza” (MACHADO, 2010, p. 65) e:

Ler tem o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano (MACHADO, 2010, p. 65).

Barbosa (2009) acrescenta: “A palavra leitura sugere uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador” (BARBOSA, 2009, p. XXXII).

Para melhor exemplificar a ação básica *ler* foi selecionado um exemplo de leitura de imagens do livro *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010) sob a organização de Ana Mae Barsosa e Fernanda Pereira da Cunha. Seguem no Quadro 2, logo abaixo, as principais informações dessa experiência de ensino de artes:

QUADRO 2 – Exemplo de Leitura de Imagens (MEDEIROS, 2010, p. 287-292)

Autora que menciona o exemplo:	Rosana Fachel de Medeiros
Local e Ano da experiência:	Escola Pública da cidade de Porto Alegre (RS) no primeiro semestre de 2006
Público alvo da experiência:	Uma turma do jardim B
Projeto: <i>Resgatando brincadeiras infantis</i>. Atividade desenvolvida – Leitura das obras (reprodução de pinturas). Obras selecionadas:	<i>Roda</i> (1942) de Milton da Costa, <i>Gabrielle e Jean</i> (1895) de Auguste Renoir e <i>Na rua</i> (1940) de Carlos Scliar

Descrição do processo de leitura de imagens:

Na sala de aula, com as crianças sentadas em roda, apresentei as reproduções das três obras para as crianças; cada uma delas em um momento diferente do projeto. Primeiro eu mostrava a obra ao mesmo tempo para todas as crianças e deixava que elas falassem suas impressões sobre a mesma. Em seguida, eu passava a imagem para que cada criança olhasse-a em suas mãos e, individualmente, fizesse comentários sobre ela (MEDEIROS, 2010, p. 288).

Segue na Ilustração 3, logo abaixo, a imagem da pintura *Na Rua* de Carlos Scliar e algumas das leituras feitas pelas crianças do Jardim B:

ILUSTRAÇÃO 3 – *Na Rua* de Carlos Scliar.

Fonte: Disponível em: <www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_obras&cd_verbete=1362&cd_idioma=28555>. Acesso em: 08 jan. 2011



“Eles tão brincando de bolinha e as mulheres tão olhando.” (Júlia)

“São chineses.” (Gabriel)

“Eles tão jogando bolinha de gude.” (Gabriela)

“Os meninos tão jogando e as meninas tão se vestindo para ir no balé.” (Náthali)

“Eu acho que eles são escravos e eles tão jogando bolinha e tão tristes.” (Helena) (MEDEIROS, 2010, p. 292).

Medeiros (2010) expôs no seu artigo que:

A leitura crítica realizada pelos alunos frente às imagens [...], partirá de suas competências de leitura e de repertórios. Dessa forma é de fundamental importância

que os professores explorem, respeitem e valorizem as suas diferentes leituras (MEDEIROS, 2010, p. 294).

É importante ressaltar que as leituras realizadas pelos alunos do jardim B da obra *Na Rua* de Carlos Scliar poderá proporcionar ao professor uma gama de novos questionamentos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, tais como: O que define na obra que a figura humana corresponde a um menino ou a uma menina? Por que os personagens da obra são parecidos com chineses? Como são os chineses em relação à cultura e a arte? O que é o jogo “bolinha de gude” e quais são as regras desse jogo? Que tipo de dança é o balé e o que na obra *Na Rua* de Carlos Scliar faz referência a essa dança? Entre outras. Assim, é de extrema importância que o professor, na sua prática artístico-pedagógica, explore e valorize as diferentes leituras realizadas pelos alunos.

O próximo item refere-se à ação básica *contextualizar* e a respectiva exemplificação.

3.2.1.3. Ação básica – contextualizar

Em relação à ação básica *contextualizar*, no início das experimentações da abordagem triangular no MAC-USP a ação era prioritariamente histórica pelo fato da instituição ser um museu. Porém, com o passar do tempo, ocorreu uma ampliação das possibilidades de contextualizações:

[...] a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (BARBOSA, 1998, p. 38).

Barbosa (2009) acrescentou que: “Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Essa interessa apenas quando interfere na obra” (BARBOSA, 2009, p. XXXIII). A contextualização das obras artísticas, tanto na abordagem triangular quanto no PCN-ARTE (1997):

[...] não se refere apenas à apresentação do histórico da obra e do artista, o que se pretende é pôr a obra em contexto que faz produzir sentido na vida daqueles que a observam, é permitir que cada um encontre, a partir da obra apresentada, seu devir artista. (BARBOSA, 2009, p. XXXIV *apud* R. Flausino, *É possível Compreensão em Arte?*, disponível em <<http://www.museuvictormeirelles.org.br>>).

Vale salientar que existem muitos equívocos por parte dos professores na compreensão da contextualização que às vezes é reduzida à vida do artista, ao histórico da obra ou até à total anulação do estudo histórico para a priorização do fazer artístico. Barbosa (2010) assegura a importância de que os alunos adquiram consciência histórica através da aprendizagem de arte:

Acredito que consciência histórica é muito importante no ensino das Artes e Culturas Visuais. Há uma tendência das teorias e dos processos metodológicos para a mediocritização. Só a História nos salva. A História é regenerativa e potencializadora (BARBOSA, 2010, p. 23).

Ou seja:

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. Esta é a moldura que designamos contextualizações, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída (BARBOSA, 1998, p. 38).

Na visão de Machado (2010) a contextualização “[...] abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos” (MACHADO, 2010, p. 66), dessa forma: “Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão” (MACHADO, 2010, p. 66). Barbosa considera que: “Talvez seja em relação à contextualização que a abordagem Triangular mais tenha se transformado nos últimos anos pela ação recriadora de professores e pesquisadores” (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Diante disso, para melhor exemplificar a ação básica *contextualizar* foi selecionado um exemplo de contextualização do livro *A imagem no ensino de arte* (2009) de Ana Mae Barbosa. Seguem logo abaixo no Quadro 3 as principais informações dessa experiência de ensino de artes:

QUADRO 3 – Exemplo de Contextualização (BARBOSA, 2009, p. XXXIII-XXXIV)

Pesquisador que mencionam o exemplo:	Historiador Timothy J. Clark
Local e Ano da experiência:	Universidade de São Paulo (USP) em 2006
Atividade desenvolvida – Contextualização da obra. Obra selecionada:	Obra de Willem de Kooning – <i>Subúrbio em Havana</i> . Esta obra foi pintada e exibida pela primeira vez em 1958 em Nova York

Descrição do processo de contextualização realizado pelo historiador Timothy J. Clark:

Para mostrar a relação da obra e do artista com o meio da época, (o professor) projetou várias fotos de Havana saídas em jornais norte-americanos daquele ano. Sublinhando o interesse dos Estados Unidos por Fidel Castro naquela época, mostrou-nos também uma capa de revista *Life* com a foto de Fidel. Deu para avaliarmos que o interesse de De Kooning não era revolucionário, mas um sintoma de seu tempo ou daquele ano em Nova York (BARBOSA, 2009, p. XXXIV).

Segue, logo abaixo na Ilustração 4, a imagem da obra – *Subúrbio em Havana* de Willem de Kooning (1958):

ILUSTRAÇÃO 4 – *Subúrbio em Havana* de Willem de Kooning.

Fonte: Disponível em: <http://lib.haifa.ac.il/collections/art/de_kooning.html>

Acesso em: 06 jan. 2011



A partir da descrição do processo de contextualização relatado pelo historiador Timothy J. Clark pode-se perceber a riqueza e a importância do processo de investigação que não se pauta apenas em pesquisar sobre a biografia do artista e suas obras, mas em compreender quais eram os contextos: social, religioso, político, cultural, geográfico, entre outros, pelo qual essa obra foi produzida e relacioná-la com os contextos atuais. Vale mencionar que nesse processo de pesquisa e investigação da obra *Subúrbio em Havana* de Willem de Kooning foram utilizados meios de comunicação de massa, tais como: jornais e revistas para a compreensão do contexto pelo qual a obra foi confeccionada por Willem de Kooning em Nova York no ano de 1958.

No próximo item serão relatadas experiências atuais bem-sucedidas da utilização da abordagem triangular no contexto brasileiro.

3.2.2. Experiências de utilização da abordagem triangular

Neste tópico serão mencionados dois exemplos de experiências atuais e bem sucedidas da utilização da abordagem triangular e das ações básicas que a compõe no contexto brasileiro. Essas experiências exemplificam melhor a utilização da abordagem no ensino das artes e também servirão como suporte para os relatos das práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo.

3.2.2.1. Experiência – Encontro Internacional Boca do Céu de contadores de histórias narrativas e narradores

O *Encontro Internacional Boca do Céu* de contadores de histórias narrativas e narradores representa uma experiência da utilização da abordagem triangular, cujo público alvo para o qual destina esse encontro são pessoas que: “[...] trabalham com histórias na realidade escolar, mediações culturais, ações terapêuticas, entre outros campos de ação” (MACHADO, 2010, p. 75).

O relato desse encontro internacional foi realizado pela professora Regina Stela Machado e consta no artigo *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular* (2010). Segundo Machado (2010), “Desde o início, a concepção do *Boca do Céu* inspirou-se na Abordagem Triangular” (MACHADO, 2010, p. 74). No artigo mencionado é exposto o texto de apresentação do encontro ocorrido em 2010, na Oficina Cultural Oswald de Andrade da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Vale ressaltar que esse encontro teve a primeira edição em 2001, no Sesc Vila Mariana em São Paulo, e em 2006 e 2008 no Sesc Pinheiro e Pompéia.

Diante disso, algumas referências do texto de apresentação do encontro serão expostas para exemplificar melhor a utilização da abordagem triangular:

No Encontro Boca do Céu existem, portanto, três tipos de atividades ligadas aos eixos de aprendizagem da Arte Narrativa: 1. Narração de contos para adultos e crianças, que são atividades de LEITURA e APRECIÇÃO de contos: APRENDER A ESCUTAR. O nome metáfora para este conjunto de atividades é: O TESOURO; 2. Oficinas. Atividades de produção. Aprender a fazer. O CAMINHO DO TESOURO; 3. Palestras, debates e relatos de experiência. Atividade de reflexão

e compreensão dos fundamentos e contextos da Arte Narrativa. Aprender a pesquisar. O MAPA DO TESOURO (MACHADO, 2010, p. 74).

Em relação à ação básica da abordagem triangular *LER*, no *Encontro Internacional Boca do Céu* foram realizadas algumas atividades, tais como: narração de contos por convidados estrangeiros e brasileiros (vindos de vários estados), rodas de contadores de história e salas temáticas com inscrição prévia aberta a profissionais e não profissionais. Machado (2010) expôs que:

A ideia de criar esse espaço informal foi planejada a partir do conhecimento de um dos vértices do triângulo-leitura/escuta, relacionada a outras situações dentro do eixo: há narrações temáticas, há narrações de contadores profissionais para crianças, famílias ou escolas (MACHADO, 2010, p. 76).

A ação básica *FAZER* foi desenvolvida nas oficinas prático-teóricas que ofereceram exercícios ligados à atividade corporal, musical, vocal e à pesquisa de repertório.

[...] os participantes exercitam a arte de contar histórias orientados por profissionais experientes cujas propostas focalizam diferentes conteúdos, habilidades e procedimentos ligados a aprendizagem dessa substância artística (MACHADO, 2010, p. 76).

Por fim, a ação básica *CONTEXTUALIZAR* foi explorada nas palestras, debates, pesquisas de narração e relatos de experiências: “O eixo da contextualização organiza ações em torno da pergunta: *De quantas maneiras se pode refletir sobre a Arte de Contar Histórias?*” (MACHADO, 2010, p. 76).

Machado (2010) afirma que cada participante teve a possibilidade de criar o seu próprio percurso a partir das atividades programadas durante o encontro internacional, assim o encontro favoreceu aos participantes:

[...] a experiência de percorrer - criticando, escutando em silêncio, observando as diferentes ações, encontrando pessoas, passando por desafios perceptivos, reflexivos e afetivos, num bombardeio constante de distintas pulsações que imprime a marca de cada pessoa no aproveitamento único e particular do que o Boca do Céu lhe oferece (MACHADO, 2010, p. 77).

Machado (2010) assevera que:

O encontro não ensina, não explica, não dá receitas de como contar histórias, não fornece “apostilas” do que deve ser feito. Também não tem uma “linha” que deve ser seguida, nem uma “visão” ou “cartilha” política, “palavras de ordem”, “jargões”

ou listas de conteúdos e procedimentos. Também não visa a “resultados” a serem atingidos (MACHADO, 2010, p. 77).

Após a breve exposição dessa experiência, pode-se observar que o *Encontro Internacional Boca do Céu* de contadores de histórias narrativas e narradores consiste em uma proposta viável e aplicável a qualquer situação de ensino e aprendizagem de arte, pois propicia aos participantes a vivência de situações que permitem: inventar, investigar, pesquisar, formular perguntas, interagir, dialogar, resignificar, produzir, refletir, entre outras. Para Machado (2010):

Não basta compreender que é possível aprender arte por meio de três eixos de ações. É preciso aprender a investigar, primeiro dentro de si mesmo, um desejo e um propósito para percorrer os espaços desses três eixos (MACHADO, 2010, p. 78).

É importante mencionar que os participantes do encontro internacional *Boca do Céu* também fazem relatos e histórias das experiências vivenciadas no encontro. Esses relatos são organizados em coleções que: “atestam a fecundidade de concepção do encontro” (MACHADO, 2010, p. 77). Assim, pode-se inferir que, a partir do artigo, o *Encontro Internacional Boca do Céu* de contadores de histórias narrativas e narradores representa um interessante exemplo de aplicação da abordagem triangular, pois proporciona aos participantes a vivência das três ações básicas da abordagem e também consiste em um bom exemplo a ser recriado, reproduzido e desenvolvido em outros contextos escolares ou extra-escolares.

3.2.2.2. Experiência – Escola Pública Conselheiro Samuel Mac Dowel no grande Recife

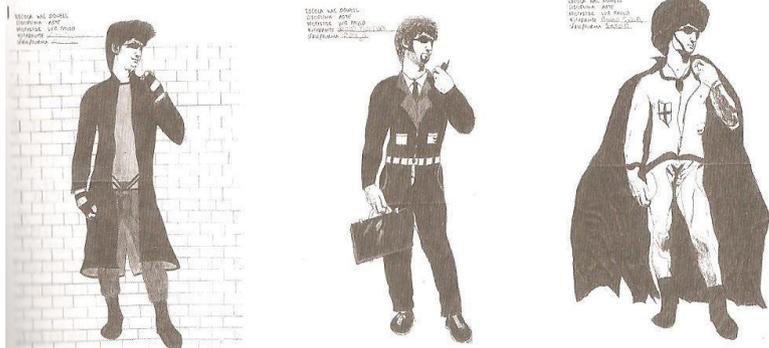
O professor Luiz Paulo Ferreira do Amaral, da escola pública Conselheiro Samuel Mac Dowel no município de Camaragibe no grande Recife, realizou um trabalho artístico com os seus alunos e foi considerado por Azevedo (2010) como: “[...] um trabalho extremamente digno de Arte/Educação” (AZEVEDO, 2010, p. 95). Luiz Paulo, a partir da utilização da abordagem triangular, proporcionou aos alunos um trabalho artístico que levava em consideração: “[...] as visões de mundo, atuações profissionais e histórias de vida dos estudantes sem perder de vista o papel emancipatório – crítico e pós-crítico – da Arte/Educação” (AZEVEDO, 2010, p. 95).

Para melhor exemplificar essa experiência, algumas atividades que a compõe serão sintetizadas em relação à ordem dos acontecimentos: 1. Contextualização e leitura – Levantamento das concepções dos alunos sobre a arte; 2. Contextualização e leitura – Obra de Frederico Morais *Arte é o que eu e você chamamos de Arte* (1998). Nessa segunda etapa, “[...] o arte/educador escutou e discutiu sobre cada formulação, valorizando o pensar de cada estudante sem estabelecer modelo de certo e errado” (AZEVEDO, 2010, p. 96); 3. Contextualização e leitura – Introdução do livro *O que é Arte* de Jorge Coli (1984); 4. Leitura e contextualização das obras – *Davi* de Michelângelo, *Monalisa* de Leonardo da Vinci, *A fonte* de Marcel Duchamp, a *Nona Sinfonia* de Beethoven, *A divina comédia* de Dante Alighieri, *Guernica* de Pablo Picasso, uma história em quadrinhos de Stan Lee e uma colher de pau da vovó; Por fim, 5. Produção (fazer artístico) – A partir da obra *Davi* de Michelângelo (reprodução xerocada). Nesta última etapa, na produção artística era: “[...] para ser trabalhada com materiais muito simples: lápis de cor e de cera, linhas de lã, retalhos de tecido e caneta esferográfica” (AZEVEDO, 2010, p. 96). Seguem, logo abaixo na Ilustração 6, exemplos de produções artísticas dos alunos do professor Luiz Paulo a partir da obra *Davi* de Michelângelo – Ilustração 5 :

ILUSTRAÇÃO 5 – *Davi*.
Heliogravura original sobre papel
Helio Rex. Anônima (1930)
Fonte: Disponível em: <http://www.french-engravings.com/images/artworks/ART-10227/HQ.jpg>.
Acesso em: 06 ago. 2011



ILUSTRAÇÃO 6 – Reinterpretação da obra *Davi* de Michelângelo
Fonte: AZEVEDO (2010, p. 97)



Azevedo (2010), no seu artigo, relata que o estudo realizado pelos estudantes sobre a obra *Davi* de Michelângelo corresponde a uma produção artística “sofisticadamente” simples, porém muito criativa:

[...] trabalho desenvolvido por Luiz Paulo, estas – apropriações – interpretações reinventadas do Davi, nos quais se pode perceber a riqueza dos cenários em que o personagem é colocado, as roupas, enfim, a construção reelaborada pelos estudantes (AZEVEDO, 2010, p. 97).

Esse trabalho proporcionou aos estudantes um espaço favorável para o diálogo, pois segundo Azevedo (2010): “Esses jovens tiveram a oportunidade de dizer suas histórias de vida, seus desafios, seus sonhos, suas singularidades e muito provavelmente, hoje, atuam na vida como sujeitos de direito que possuem subjetividade e alteridade” (AZEVEDO, 2010, p. 97-98). Isso porque Luiz Paulo permitiu que os alunos reinterpretassem a obra *Davi* de Michelângelo e reinventassem a partir da imagem, criando assim novos personagens em cenários diversificados. Vale ressaltar que Luiz Paulo no decorrer do processo de criação sempre levou em consideração: as leituras que os alunos têm de mundo e da obra; dos contextos que eles vivenciam e o do contexto da própria obra e das habilidades deles para a efetivação de uma ideia a partir das distintas maneiras de se realizar uma produção artística.

Após esta breve exposição sobre a educação integral em tempo integral no Brasil, o ensino das artes no Brasil a partir da década de 70, a abordagem triangular com as três ações básicas que a compõe e alguns exemplos de experiências bem sucedidas de ensino integral em tempo integral e da abordagem triangular no Brasil, terá início agora o processo de investigação a partir dos relatos das práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, sujeitos participantes dessa pesquisa de mestrado.

Esse processo terá início a partir da exposição de informações sobre o 1º CREI; em seguida, informações sobre a formação acadêmica e opiniões do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo sobre o modelo de educação implantado no CREI-DF; e por fim, os relatos das práticas artísticas pedagógica dos dois professores em escolas da rede pública de ensino do DF relacionadas às ações básicas que compõem a abordagem triangular para o ensino das artes. O próximo capítulo destina-se a expor detalhadamente a metodologia que será utilizada para a coleta e exposição dessas informações.

4. METODOLOGIA

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O horizonte interpretativo escolhido para esta pesquisa está centrado nas ações básicas que compõem a abordagem triangular: fazer artístico, leitura da obra e contextualização. Como foi visto: a ação básica *fazer*, segundo Machado (2010), corresponde a toda vez que alguém produz uma forma, ou seja, uma forma física e artística, pensamentos sobre arte ou experiências de leitura “[...] quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro ‘entende poeticamente’ [...] realiza [...] uma forma significativa de encontro com aquela obra” (MACHADO, 2010, P. 65); a ação básica *ler*, na visão de Barbosa (2010, p. 40), corresponde a um questionamento, uma busca, uma descoberta que desperta a capacidade crítica no aluno a partir da mediação do professor acerca do mundo visual e artístico; e a ação básica *contextualizar*, segundo Machado (2010), “[...] abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, circunstâncias, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos” (MACHADO, 2010, p. 66) e também “Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão” (MACHADO, 2010, p. 66).

Essas ações básicas servirão de parâmetro para a compreensão de como o professor de Artes Cênicas e o Pedagogo desenvolveram nas suas práticas artístico-pedagógicas e projetos as ações básicas da abordagem triangular (fazer, ler e contextualizar). Para tal intento, será utilizada a abordagem qualitativa que parece ser a mais adequada neste contexto, visto que supõe um contato direto do pesquisador com a situação investigada, favorecendo, com isso, a percepção das contradições e inovações resultantes das práticas artísticas pedagógica dos professores na ótica deles, sujeitos da pesquisa.

O problema desta investigação insere-se na análise das ações básicas da abordagem triangular que estiveram presentes nas práticas artístico-pedagógicas dos dois professores anteriormente vinculados ao CREI-DF, ou seja: Como o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo desenvolveram e/ou desenvolvem projetos artísticos e/ou culturais com os alunos das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, considerando as três ações

básicas da abordagem triangular (fazer, ler e contextualizar) fundamentais para o ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas? Diante desse problema foi proposto o seguinte objetivo geral: Compreender como o professor de Artes Cênicas e o Pedagogo desenvolveram nas suas práticas artístico-pedagógicas e projetos as ações básicas da abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, como instrumento para a melhoria da aprendizagem, do ensino, da reflexão, da compreensão, da produção, da criticidade dos temas relacionados à arte, sejam eles de nível local, nacional ou internacional, ligados à realidade do aluno.

E os objetivos específicos:

1. Investigar na literatura correlata práticas artístico-pedagógicas de professores, projetos e modelos de educação que priorizam o ensino das linguagens artísticas no contexto de ensino público e brasileiro, mais especificamente no que tange à utilização das ações básicas da abordagem triangular (o fazer, o contextualizar e o ler);
2. Elaborar sínteses de propostas artísticas e culturais de professores e de instituições de ensino para serem posteriormente utilizadas ou servirem de inspiração para professores e arte-educadores que tiverem oportunidade de ler essa pesquisa de mestrado.

Para o alcance da resolução do problema e dos objetivos desse trabalho foi adotada a concepção de pesquisa qualitativa, pois este tipo de pesquisa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores e busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma política. Isso compactua com a visão da autora Maria Cecília de Souza Minayo (2004), “Os sujeitos estudados estão inseridos em uma realidade que representa o grupo em que vivem” (MINAYO, 2004, p. 68). Logo, o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo são a fonte primária para a resolução do problema dessa pesquisa de mestrado. Diante disso, a pesquisa qualitativa favorece a percepção da realidade em sua complexidade, contradições e nuances, por meio da expressão dos sujeitos de forma direta e aberta, sem interlocutores.

O enfoque teórico dessa pesquisa também será o fenomenológico, já que põe em relevo as percepções do sujeito e, sobretudo, salienta o significado que os fenômenos têm para as pessoas. (TRIVIÑOS, 2009, p. 97). Vale mencionar que a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica surgiu na década de 70 em contradição ao enfoque positivista, pois:

[...] Suas bases teóricas, de tipo idealista, privilegiando a consciência do sujeito e entendendo a realidade social como uma construção humana, permitiram rápido desenrolar de seus princípios que, como os do positivismo, fugiam da crítica social e não buscavam as explicações dos fenômenos em suas raízes históricas (TRIVIÑOS, 2009, p. 125).

Quanto ao investigador, o autor Augusto Triviños (2009) diz:

[...] na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, o investigador deve estar dotado de amplo e flexível espírito de trabalho. Isto elimina a possibilidade da colocação de hipóteses, que devem ser testadas empiricamente, e de esquemas de atividades levantadas a priori, questionários padronizados, análises de resultados de acordo com cânones rígidos etc., tão comuns nos modelos positivistas e empiricistas tradicionais. Estes, buscando a objetividade e neutralidade do “dado” atingido, procuravam eliminar toda possibilidade de presença do sujeito nos resultados (TRIVIÑOS, 2009, p.123).

Na concepção fenomenológica, o investigador deverá ressaltar a importância do ambiente (constituído por elementos culturais) na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito; realizar descrições dos fenômenos (inseridos num contexto) que estão impregnados de significados provenientes do ambiente; se preocupar com o processo das suas investigações em detrimento dos resultados e produtos; realizar interpretação a-histórica e limitadas às circunstâncias imediatas que envolvem o fenômeno visto num contexto; e coletar primeiramente os dados para elaborar o que se denomina “teoria de bases”, “que é um conjunto de conceitos, princípios, significados, que se elevam de baixo para cima” (TRIVIÑOS, 2009, p. 130).

Em relação à determinação da população e da amostra para a pesquisa, Triviños (2009) assegura que:

A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc) (TRIVIÑOS, 2009, p, 132).

Levando em consideração, o percurso metodológico escolhido, a proposta de investigação será de uma pesquisa exploratória. Segundo Gil, “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos” (GIL, 2009, p. 27) e apresenta menor rigidez

no planejamento, sendo que este tipo de investigação pode envolver levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas, estudos de caso, o emprego de questionários, etc., tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico. (TRIVIÑOS, 2009).

Esta pesquisa comportará também a pesquisa documental, “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2009, p. 51). Este tipo de pesquisa tem a valiosa possibilidade de endossar e complementar aspectos encontrados em outros instrumentos de coleta de dados (entrevistas, observações, etc), mas também pode desvelar outras informações sobre o tema pesquisado.

Em relação à pesquisa de campo, será realizado um estudo de caso que se baseia nos estudos de Menga Lüdke e de Marli André (2005), Gil (2009) e Triviños (2009). Para Lüdke e André o estudo de caso visa à descoberta, sendo que os pressupostos iniciais da pesquisa funcionam como um “esqueleto” e a partir dos novos conhecimentos, isto é, das descobertas de campo, que este “esqueleto” vai sendo enxertado até formar um corpo. O estudo de caso, nesse sentido, tem por objetivo aprofundar na descrição de uma determinada realidade que pode ser realizada sobre um sujeito, um grupo ou uma comunidade e também pode ser considerado como uma imersão em uma determinada situação e contexto específico. Assim, o que tem de interessante no estudo de caso, para Lüdke e André (2005), “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 17).

Na visão de Antônio Carlos Gil (2009):

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 2009, p. 57-58).

Gil (2009) também assegura que o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto em pesquisas descritivas e explicativas.

Triviños (2009) expôs que Bogdan (1994) chegou a distinguir vários tipos de estudos de caso, dentre eles o Estudo de Caso “Análise Situacional” que:

[...] refere-se a eventos específicos que podem ocorrer numa organização. Por exemplo, uma greve de estudantes. O pesquisador procura conhecer os pontos de vista e circunstâncias que são peculiares a todos os envolvidos nesse fenômeno (TRIVIÑOS, 2009, p. 136).

Portanto, nesta pesquisa de mestrado, o estudo de caso será realizado com dois professores que estiveram vinculados à experiência de ensino integral do CREI-DF no biênio (2009-2010). Sendo que, o modo como serão executados os levantamentos das características, objetivos, possibilidades dessa pesquisa, forma de execução da investigação qualitativa com enfoque fenomenológico a partir da pesquisa exploratória e documental, contribuirão para o tratamento do problema levantado neste trabalho.

4.2. ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL – CREI-DF

A implantação da educação integral em tempo integral nas escolas públicas do Distrito Federal teve início no ano de 2008. Muitas das escolas estão localizadas em Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga e Candangolândia. Na cidade da Candangolândia, situa-se o 1º Centro de Referência em Educação Integral do Distrito Federal (CREI) que foi a escola escolhida para esta pesquisa pelos seguintes motivos: 1º. O CREI é o primeiro centro de referência em Educação Integral do Distrito Federal; 2º. Três das experiências mais prósperas de educação integral em tempo integral do Brasil incorporaram a concepção de bairro escola como modelo de educação; 3º. O CREI, também chamado de cidade escola, teve grande repercussão nos meios de comunicação de massa do Distrito Federal no ano de inauguração e no ano seguinte (2010) por causa de seus projetos inovadores. Seguem algumas informações sobre esse biênio (2009-2010) inicial da história do CREI-DF.

O 1º CREI-DF ou Cidade escola foi inaugurado no dia 21 de Maio de 2009 na sede do Projeto, EQ 02/04 AE 07 na Candangolândia. Nessa inauguração estavam presentes os seguintes representantes políticos: o senador Cristovam Buarque, o ex-governador do Distrito Federal José Roberto Arruda, o secretário de educação integral Marcelo Aguiar, entre outros, além da presença do primeiro cosmonauta brasileiro a ir ao espaço na missão batizada

“Missão Centenária” em 2006, Marcos Cesar Pontes. O secretário de educação integral, Marcelo Aguiar, havia exposto em entrevista para o Correio Brasiliense do dia 22 de Maio de 2009 que o próximo centro seria inaugurado no Varjão. No entanto, até o mês de Março de 2012, isso ainda não havia sido concretizado.

O CREI-DF apresentava os moldes das escolas parques de Anísio Teixeira, já mencionadas nesta pesquisa, pelo fato de atender, no contraturno escolar, estudantes do 1º ao 7º ano do ensino fundamental de quatro escolas classes e alunos do ensino médio do Centro Educacional Júlia Kubitschek da Candangolândia. Vale ressaltar que o CREI-DF apenas oferecia vagas a um terço dos alunos da rede regular, devido a sua estrutura física. Também é importante ressaltar que o CREI era uma instituição de ensino desativada desde o início do ano de 2009, visto que os alunos haviam sido remanejados para o Centro Educacional Júlia Kubitschek após a reconstrução e reabertura da escola à comunidade. Diante disso, o espaço foi desativado e recebeu pintura e reparos da própria comunidade e de professores antes de se tornar o 1º CREI-DF, sendo que o governo local teve praticamente custo zero na revitalização do espaço escolar.

No projeto inicial do CREI-DF eram previstas a atuação de quinze professores da rede pública de ensino e doze bolsistas do programa federal *Bolsa universitária* para atuarem nas atividades oferecidas pelo Centro de referência. As atividades que foram ofertadas pelo CREI-DF são as seguintes: teatro, esporte, dança, música, reforço e acompanhamento escolar, arte terapia, arte visual, reciclagem, artesanato, inglês, robótica e mecatrônica, informática, leitura, matemática, literatura, além de cursos preparatórios para o vestibular, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), os cursos preparatórios eram ofertados no turno noturno à comunidade.

No primeiro ano de funcionamento em 2010, o CREI-DF atendia 685 alunos no turno contrário ao do ensino regular. Ao longo do ano letivo esses alunos permaneciam sob a responsabilidade da Escola Classe e do CREI-DF e recebiam quatro refeições diárias. Muitos deles tomavam banho na escola para participarem das oficinas curriculares ou das aulas do ensino regular no contraturno. Dessa forma, os alunos passavam cinco horas na escola de ensino regular e mais três horas e meia no CREI-DF totalizando, assim, oito horas e meia de estudo e lazer. Segundo a idealizadora do projeto, a diretora da Diretoria Regional de Ensino do Núcleo Brandeirante (DRE), Élide Cristina Gucci, em entrevista ao “Ascom” da Secretaria

do Estado do Distrito Federal do dia 18 de Maio de 2010, enumerou as seguintes realizações e resultados obtidos pelo CREI-DF após um ano de funcionamento:

1. Empreendedorismo – Desfile da produção das oficinas de artesanato e customização com envolvimento de 56 mulheres da comunidade da Candangolândia;
2. Curso de Formação, em consonância com a Lei Federal 9.605 de 12/02/98, com os profissionais do Corpo de Bombeiros para captura de enxames. Duas turmas formadas, com expectativas de atendimento de todo o Distrito Federal;
3. Cinco alunos que participaram dos dois meses do curso Preparatório para o PAS e ENEM foram aprovados em vestibulares;
4. Através do Projeto *Teatro na escola* foi possível verificar problemas de agressões físicas e emocionais em alunos e foram propostos espaços dialógicos para a expressão de problemas;
5. Projeto *Percussucata* – Projeto de reciclagem voltado para a música utilizando materiais reciclados;
6. Oficina de Arteterapia facilitadora da vida do educando com dificuldades de aprendizagem de cunho emocional;
7. Intervalo cultural dirigido – com envolvimento de bolsistas voltado para valores e hábitos;
8. Segundo dados do Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), houve significativa melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos que foram atendidos no CREI;
9. Complementação curricular das atividades escolares;
10. Curso de inglês inovador para séries iniciais;
11. Oficina de *Pet* com cães e peixes – Atividade como forma de inclusão para os alunos portadores de necessidades especiais;
12. Escola Aberta – Oficinas aos sábados com a comunidade;
13. Parceria com instituições privadas com destaque para a *Lego do Brasil* que fez a doação de kits para construção de robôs computadorizados;
14. Oficina de dança de salão para a comunidade escolar e servidores da secretaria de Educação; e

15. Visitação aos pontos turísticos e históricos do DF como complementação das aulas de história e geografia.

Além dessas realizações e resultados obtidos pelo CREI-DF após um ano de funcionamento, é importante mencionar que no dia 03 de Setembro de 2009 o centro recebeu, conforme consta no *site* do senador Cristovam Buarque, quatro lousas digitais entregues em cerimônia por Cristovam Buarque, José Roberto Arruda, Marcelo Aguiar, entre outros. As lousas foram doadas pelo colégio Neoplanos, de Recife, em substituição ao antigo quadro negro. Essas lousas digitais permitem a escrita, o acesso à *Internet* e a projeção de filmes e ilustrações.

Após essa breve apresentação do CREI-DF segue abaixo o perfil dos participantes.

4.3. PERFIL DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa realizou entrevistas do tipo semi-estruturada com o professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo da Secretaria de Estado do Distrito Federal que estiveram vinculados ao 1º CREI-DF no biênio (2009-2010), sendo que o objetivo consistiu em obter informações sobre as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por esses professores na rede pública de ensino do DF. No quadro 4 abaixo constam o projeto artístico e cultural que cada professor participou:

QUADRO 4 – Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Projeto Artístico e Cultural	Quantidade
Professor de Artes Cênicas	Projeto da Fundação Athos Bulcão	01
Professor Pedagogo	Projeto Percussucata	01
Total:		02

Vale salientar que os dois sujeitos da pesquisa foram entrevistados individualmente e em locais e horários que os mesmos consideraram pertinentes para refletirem e responderem às perguntas dessa pesquisa. Isso foi realizado para que os entrevistados refletissem melhor sobre os temas abordados na entrevista semi-estruturada e não fossem tão influenciados por outras situações, pelo qual estivessem imersos.

4.4. COLETA DOS REGISTROS

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos registros: análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação livre.

Análise documental:

De acordo com Lüdke e André (1986), “[...] os documentos representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Por surgirem em um determinado contexto, os documentos podem complementar informações e/ou desvelar aspectos novos acerca de um problema nesse mesmo contexto.

Desse modo, esta pesquisa utilizou bibliografia correlata aos temas relacionados à educação integral, ao ensino das artes no Brasil e à abordagem triangular, o livro sobre o Festival de Teatro na escola da Fundação Athos Bulcão e o *site* do projeto Percussucata com as informações e fotos do projeto com a intenção de complementar as informações obtidas por outros instrumentos.

Entrevistas semi-estruturadas:

Na visão de Bogdan e Biklen (1994) a entrevista semi-estruturada:

[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira com que os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, 134).

Pelo fato de permitir a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos a serem investigados, a entrevista semi-estruturada foi selecionada como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

Para Triviños (2009), a entrevista semi-estruturada “[...] valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2009, p.

146). Para que o processo de entrevistas semi-estruturadas alcance resultados favoráveis o investigador poderá: trabalhar com diferentes grupos de pessoas (docentes, discentes, orientadores educacionais, diretores, etc); realizar, primeiramente, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos; avançar, em seguida, para grupos representativos de sujeitos de cada setor e finalizar com uma entrevista semi-estruturada coletiva, formada por sujeitos de diferentes grupos. (TRIVIÑOS, 2009, p. 164). Vale salientar que, na concepção de Triviños (2009):

Os sujeitos, individualmente, poderão ser submetidos a várias entrevistas, não só com o intuito de obter o máximo de informações, mas também para avaliar as variações das respostas em diferentes momentos (TRIVIÑOS, 2009, p. 146).

Para se realizar uma entrevista do tipo semi-estruturada é necessário um roteiro, o autor Uwe Flick (2004) classifica como “guia” e chama a atenção para o fato de que:

[...] o guia da entrevista é planejado para auxiliar a corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado; mas, sobretudo, é empregado com base para dar à entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo (FLICK, 2004, p. 100).

A entrevista semi-estruturada foi pertinente nesta investigação pelo fato da pesquisa seguir uma linha teórica fenomenológica, com intenção de atingir o máximo de clareza na descrição dos fenômenos sociais envolvidos nas práticas artístico-pedagógicas dos dois professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. Diante disso, as entrevistas buscaram estabelecer os diferentes pontos de vista dos sujeitos, considerando o contexto, as informações e as realidades vivenciadas. Vale mencionar que, essas entrevistas semi-estruturadas foram gravadas e transcritas, sob a autorização escrita dos participantes, para auxiliar a pesquisadora no processo de descrição das práticas artístico-pedagógicas.

Observação Livre:

Segundo Triviños (2009):

[...] Observar um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc (TRIVIÑOS, 2009, p. 153).

Assim, para realizar a observação do fenômeno é preciso agrupar ou individualizar os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, com o fim de descobrir seus aspectos explícitos e implícitos e se aproximar o máximo possível de sua essência.

Esta técnica de observação também apresenta outras denominações (2007): espontânea, informal, ordinária, simples, livre, assistemática, ocasional e acidental. Não se trata de uma observação estruturada ou padronizada como é apresentada pelas autoras Marconi e Lakatos. O intuito principal do investigador, utilizando-se dessa técnica, consiste em recolher, registrar os fatos da realidade sem utilizar meios técnicos especiais ou realizar perguntas diretas aos entrevistados. Dessa forma, o investigador deverá registrar primeiro e julgar em seguida: “[...] todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas” (TRIVIÑOS, 2009, p. 154).

A observação livre será utilizada como um método de investigação associado às entrevistas semi-estruturadas no sentido de possibilitar um contato pessoal e estreito da investigadora com o fenômeno pesquisado.

4.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS REGISTROS

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, a metodologia de análise das entrevistas semi-estruturadas e dos documentos físicos e virtuais – os livros e o *site* do projeto Percussucata – será a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (1997), consiste em um:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 2009, p. 160 *apud* BARDIN, 1997, p. 21).

O método de análise de conteúdo é caracterizado por Maria Laura Franco (2008) como sendo uma técnica que se situa nos elementos da comunicação: emissor, codificador, mensagem, decodificação e receptor para fazer inferências sobre “as características do texto, as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2008, p. 10).

Também vale mencionar que esse método, na visão de Bardin (1997), apresenta três etapas: a pré-análise (descrição analítica e interpretação inferencial), pelo qual o material é submetido à análise e é organizado; a descrição analítica, onde ocorre o processo de categorização que permite uma melhor manipulação do material. Segundo Franco (2008) “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59); e pela interpretação inferencial, onde o investigador através da reflexão, da intuição, e dos materiais empíricos estabelece relações com a realidade pesquisada.

Nesse tipo de análise de conteúdo as falas transcritas do professor de Artes Cênicas, do professor Pedagogo e dos documentos textuais passaram pelas três etapas do método. Primeiramente, na pré-análise, essas informações foram descritas e organizadas; em seguida, na descrição analítica os materiais foram categorizados e classificados conforme a semelhanças dos temas, por exemplo, todas as informações referentes às ações básicas da abordagem triangular mencionadas pelos professores nas entrevistas semi-estruturadas foram agrupadas; e, por fim, na interpretação inferencial, foi produzido, através da reflexão e da intuição, um material escrito conclusivo em relação às informações coletadas. Portanto, o método de análise de conteúdo permitiu a investigadora a seleção de diversos elementos que contribuíram para a interpretação da presença das ações básicas da abordagem triangular nas práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo.

O próximo capítulo destina-se a expor as práticas artístico-pedagógicas dos professores/sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

5. PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS DE DOIS PROFESSORES VINCULADOS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo serão expostas as práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas por dois professores – professor de Artes Cênicas e professor Pedagogo – vinculados à Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. Ambos trabalharam, em algum momento de suas carreiras, no CREI, antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia, desenvolveram projetos artísticos e pedagógicos com alunos dentro e fora do contexto escolar, receberam apoio financeiro da iniciativa pública e/ou privada para a execução de seus projetos, buscaram desenvolver e valorizar o ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas nas escolas públicas e exerceram e/ou exercem duas profissões – a de professor e a de artista.

5.1. FORMAÇÃO ACADÊMICA E ARTÍSTICA

O professor de Artes Cênicas obteve o título de licenciado pela Faculdade Dulcina de Moraes em Brasília no ano de 1996. No mesmo ano, o educador concorreu a uma vaga de professor na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal e conseguiu aprovação dando início a sua carreira de docente no Centro Educacional 1 da Candangolândia, o atual CREI. Segundo o educador: “Eu sempre trabalhei com artes cênicas e sou péssimo em artes plásticas e em música nem se fale. Era teatro mesmo que eu trabalhava com os meninos” (Professor de Artes Cênicas).

No início de sua carreira o docente exercia as funções de professor e de diretor teatral dos alunos. Mais tarde, devido a sua participação no projeto da Fundação Athos Bulcão que será descrito posteriormente no tópico “5.4.1”, o professor desenvolveu o desejo de atuar e de trabalhar como humorista e produtor cultural. Segundo o arte-educador: “Aí chegou um momento que eu disse: ‘Não! Vou voltar a atuar’ e minha vontade de atuar começou a voltar ‘dalí’”. Sob a influência de suas práticas escolares voltadas para o teatro, e de outros fatores pessoais, o professor foi se distanciando, pouco a pouco das salas de aula: “Eu investi na minha carreira de humorista, na minha produtora artística e resolvi me afastar da secretaria de educação” (Professor de Artes Cênicas). Agora que o professor se encontra afastado da

carreira docente, se diz satisfeito com os resultados alcançados a partir das suas práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas com os alunos do Centro Educacional 1 da Candangolândia:

Eu tenho uma sensação de missão cumprida porque eu peguei um grupo de alunos que eu vinha com eles desde a sexta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio e completei um ciclo com eles. (Professor de Artes Cênicas)

O outro professor entrevistado para esta pesquisa tem uma relação forte com a música. Ele iniciou a carreira musical em 1991 no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi em Uberaba – Minas Gerais e teve aulas de bateria e percepção musical. Na adolescência começou a tocar bateria com bandas em bares e bailes no interior de Minas Gerais e a ensinar a sua “prática baterística” a alguns alunos. Em 1998, iniciou o curso superior em Pedagogia na Universidade Católica de Brasília (UCB) e continuou tocando bateria em bandas autorais e *covers*. Formou-se em 2003 e em 2007 foi efetivado como professor da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. Além de professor e baterista, o educador é idealizador, gestor e palestrante socioambiental do Projeto Percussucata que foi tema de sua monografia no curso de pós-graduação em Gestão Ambiental com ênfase em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável concluída em 2010 na Universidade Gama Filho, no Rio de Janeiro. O professor também informou que tem pretensão de desenvolver uma pesquisa de mestrado em Gestão de resíduos sólidos, porém ainda não conseguiu disponibilizar tempo para a realização da pesquisa. Com relação ao Projeto Percussucata, o professor informou:

Na pós-graduação eu escrevi sobre o Percussucata e foi difícil. Eu escrevi sobre as características interdisciplinares, devido à abrangência do projeto, e foi uma loucura porque o orientador falava pra mim: “Você está fazendo propaganda do Percussucata” e “Você tem que se afastar do Percussucata” e isso foi difícil, mas graças a Deus eu consegui chegar lá. (Professor Pedagogo)

O projeto Percussucata será descrito posteriormente no tópico “5.4.2”. Porém é importante mencionar que o professor pedagogo desde o início de sua carreira docente já buscava associar a linguagem musical com as outras áreas de conhecimento nas suas aulas, nas primeiras séries do ensino fundamental, conforme o seguinte relato:

Aí, o meu pensamento era o seguinte: ‘Vou dar aula e vou continuar tocando’ e ainda mais ‘Vou dar um jeito de levar meu instrumento pra escola’. Eu queria trazer

a linguagem musical para minha prática lá nas séries iniciais e queria despertar na criança a produção de música através da bateria de forma espontânea porque o início do aprendizado do instrumento bateria é completamente espontâneo. A partir disso, eu trazia outros temas que iam muito além da música, além da performance e do comportamento da cidadania que a música remete. (Professor Pedagogo)

5.2. FATOS QUE INSPIRARAM A CRIAÇÃO DE PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

Segundo o professor de Artes Cênicas, a inspiração para o desenvolvimento de montagens teatrais na Escola Classe 1 da Candangolândia foi o resultado:

[...] da agonia que me deu quando eu me formei na Faculdade Dulcina de Moraes em 1996. Eu falava pra mim mesmo: “Vou dar aula de teatro e vou ficar escrevendo no quadro com o giz? Teatro Grego, Ésquilo e Sófocles? Eu vou inventar, vou pra prática e vou criar uma proposta diferente.” (Professor de Artes Cênicas)

O educador estava ciente de que a função da arte na escola não era a de formar futuros atores, no entanto a escola deveria oferecer aos alunos a oportunidade de ter participação em atividades de montagens de peças, leituras e interpretações de textos teatrais. Isso porque, segundo ele:

Na universidade a gente estuda demais e quando chega à escola vê que aquilo que estudou não serve para o que está acontecendo bem ali na nossa frente. O curso de licenciatura em Artes Cênicas da Faculdade Dulcina de Moraes é muito mais prático do que teórico e eu tive um choque quando comecei a trabalhar na secretaria de educação porque aquilo que eu estudei não se adequava a prática com os alunos. Aí, você tem que reler todo o conteúdo que estudou na faculdade e vê o que pode ser aplicado e como aplicar. (Professor de Artes Cênicas)

O professor também informou que no início de sua carreira docente havia professores no Centro Educacional 1 da Candangolândia com vinte anos de profissão que não buscavam desenvolver projetos ou atividades extraclasse com os alunos, “Eles não se indignavam em realizar mudanças na escola por vontade própria e muitos deles eram unicamente professores de quadro e de giz e só sabiam fazer aquilo ‘dalí’... a mesma coisa” (Professor de Artes Cênicas).

Outro fator que inspirou o educador a trabalhar com a prática teatral foi o início do Programa de Avaliação Seriado (PAS) da Universidade de Brasília (UNB). Na visão do professor:

Acho que foi a melhor época para a gente dar aula porque o aluno fazia a opção e tinha os três professores na escola, isso devido à obrigatoriedade do ensino dos conteúdos relacionados às artes plásticas, cênicas e música no ensino médio. Na escola da Candangolândia teve as três linguagens, mas foi só nos dois primeiros anos do PAS que fizeram aquele ‘fuá todinho’ e depois acabou. Hoje você dá aula da linguagem artística que você mais se identifica, referente à sua formação acadêmica (Professor de Artes Cênicas).

Os conteúdos de Artes Cênicas eram trabalhados pelo professor com ênfase no PAS/UNB e no fim do ano ele montava uma peça teatral com os alunos referente a alguma obra teatral dos autores estudados no ano letivo. Segundo o educador:

No primeiro ano do ensino médio eu trabalhava com o teatro grego e as origens mitológicas do teatro; no segundo ano a gente trabalhava renascimento, teatro medieval e teatro brasileiro; e no terceiro ano eu trabalhava com os meninos o teatro mais contemporâneo e teatro brasiliense. Assim, todo o fim de ano a gente montava alguma coisa e foi por conta disso que a gente montou um grupo de teatro na escola (Professor de Artes Cênicas).

Quanto ao professor pedagogo, as motivações que o levaram a desenvolver o projeto Percussucata se deram de forma mais intensa quando o educador tomou posse na Secretaria de Educação do Distrito Federal e se deparou com uma realidade bastante distinta do contexto universitário, conforme o próprio relata a seguir:

Eu acho uma coisa muito louca você ler aqueles livros de pedagogia lá na faculdade, as teorias, e quando você chega à sala de aula tem criança que tá com fome e vai pra escola só pra comer e vai suja cheirando a urina. Eu tenho quatro anos na secretaria de educação e agora eu estou no Varjão e tem criança lá que são mal cuidadas no aspecto de higiene pessoal e isso é muito, muito sério. Que estímulo que uma criança dessas vai ter, velho? Ficar olhando para o professor? Não dá conta. Por isso que tem que ter um projeto diferente (Professor Pedagogo).

O professor também acrescentou que teve uma experiência de estágio com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no penúltimo semestre da graduação em seis aulas consecutivas com a presença do professor regente. Nas aulas ministradas aos alunos do EJA, o professor Pedagogo utilizou os livros do educador Paulo Freire como referencial teórico. Segundo o próprio docente, “Paulo Freire trabalhava com a carga que a pessoa trás com ela de uma forma muito forte e eu queria que isso também fosse uma vivência pra criança que eu

ia trabalhar” (Professor Pedagogo). A partir dessa vivência com a turma do EJA, o professor se sentiu motivado a desenvolver projetos artístico-pedagógicos com as crianças em situação de risco das cidades do entorno de Brasília com a intenção de “alimentar alguma coisa que possa ser diferente pra esses alunos porque não existe uma receita de bolo” (Professor Pedagogo).

5.3. OS DOIS ANOS DE FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CREI-DF

O professor de Artes Cênicas e o professor Pedagogo trabalharam no 1º Centro de Referência de Educação integral do Distrito Federal (CREI), antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia, que apresentava um modelo de educação Cidade escola que o diferenciava das demais escolas pública do DF. Vale mencionar que os dois professores foram selecionados e entrevistados nessa pesquisa de mestrado devido à repercussão do modelo de educação do CREI nos meios de comunicação de massa (noticiários, jornais e *internet*) que mencionaram os projetos artísticos e pedagógicos desenvolvidos por eles. Apesar de que os professores já viam desenvolvendo os seus projetos anteriormente. Por exemplo, o professor de Artes Cênicas começou a participar do Projeto da Fundação Athos Bulcão em 2001 e o professor Pedagogo desde o ano de 2007 já desenvolvia o projeto Percussucata com os alunos da rede pública de ensino. Diante disso, o modelo de educação Cidade escola apenas se manteve ativo durante os anos de 2009 e 2010, tendo a participação do professor de Artes Cênicas e do Pedagogo, e proporcionou um espaço bastante favorável para experimentações e aproximações da escola à comunidade local.

O professor de Artes Cênicas já atuava no Centro Educacional 1 da Candangolândia, atual CREI, desde 1998 e comentou:

Eu participei mais ou menos indo a alguns acontecimentos no início do projeto do 1º CREI. O que eu sei é que a escola nova – Júlia Kubitschek, após a reforma, abrigou os alunos que até 2008 estudavam no Centro Educacional 1 da Candangolândia. Então no início de 2009 a escola foi desativa e foi quando começou o CREI lá. (Professor de Artes Cênicas)

Em relação à rotina de atividades no CREI, o educador informou que: “A gente tinha que mandar os alunos de lá do Júlia Kubitschek para o CREI, só que era peleja porque todo dia tinha que passar de sala em sala dizendo: ‘Olha, tem que ir pro CREI e vai ter lanche’.

Segundo o professor, o primeiro mês de atividades no CREI foi bastante produtivo com a participação de uma grande quantidade de alunos, “mas pelo fato de não valer nota os alunos começaram a não frequentar as oficinas e depois o projeto educacional foi morrendo, morrendo...” (Professor de Artes Cênicas). Pelo fato da não obrigatoriedade da presença do aluno nas atividades desenvolvidas no CREI no contraturno escolar, para o educador, foi o maior motivo da desistência de muitos alunos, “Aluno só vai em coisa que ele é obrigado e que vale ponto, tá alí de manhã e a tarde, aluno não vai não. Eles vão mal para a escola normal, entendeu? Para as coisas que eles têm que ir” (Professor de Educação Artística).

O professor elogiou a iniciativa do modelo de educação Cidade escola do CREI, mas argumentou que a não continuidade do projeto educacional está pautado em questões sociais:

Eu acho interessante a ideia do ensino integral se de fato funcionasse, mas o problema eu acho que é mais social, entendeu? Hoje o professor, ele tem que ser professor, tem que ser pai, ele tem que ser tudo. Você pega o aluno na escola com todo tipo de problema e alí você tem que, vamos dizer, “adestrar” o aluno. E nem sempre o professor consegue, né? Você tem noção do que é a realidade hoje? Então assim, alí para você segurar a atenção dos alunos é difícil. Era pra ser mais fácil lá no CREI porque seria uma escola de lazer, uma escola para o aluno fazer as coisas que ele gosta, esporte e arte. (Professor de Arte Cênicas)

Segundo o professor, o modelo educacional do CREI não conseguiu, em seus dois primeiros anos de duração, se fortalecer na comunidade da Candangolândia e também não recebeu apoio financeiro dos órgãos públicos para dar continuidade às atividades. O professor também argumentou que a proposta educacional não se fortaleceu pela falta de uma maior articulação entre os professores e a comunidade. Ou seja:

A coisa tem que ser mudada entre os professores, entre nos colegas de trabalho, porque não adiante você se propor a fazer um trabalho diferente e os teus colegas te olharem diferente, acharem que você está sendo privilegiado. E também não tem como um projeto desses acontecer sem a participação significativa da comunidade. (Professor de Artes Cênicas)

Após os dois anos de funcionamento das oficinas de teatro, esporte, dança, música, reforço e acompanhamento escolar, arte terapia, arte visual, reciclagem, artesanato, inglês, robótica e mecatrônica, informática, leitura, matemática e literatura no CREI, as oficinas passaram a não serem ministradas pelos professores porque eles foram remanejados para outras escolas da rede pública de ensino do DF, conforme mencionou o professor: “Eu fiquei sabendo que umas colegas minhas das artes plásticas que estavam no CREI foram todas

devolvidas por que elas estavam lá à toa” (Professor de Artes Cênicas). Por fim, o educador demonstrou o seu descontentamento em relação à falta de apoio do governo local ao modelo de educação do CREI e a falta de interesse dos professores em desenvolver projetos artísticos e pedagógicos nas escolas da rede pública de ensino do DF:

Esse governo que entrou não tem interesse em movimentar a educação integral, ele quer fazer outras coisas com o nome dele. Coisa de governo, o projeto de governo só dura enquanto eles querem e é conveniente, né? O CREI só durou enquanto tava o governo anterior. Desde que eu saí de lá, não teve outra alma bondosa que quisesse fazer um projeto tal como o que eu fiz com os meninos. Falar é fácil, mas fazer é muito difícil. (Professor de Artes Cênicas)

Em relação ao professor Pedagogo, ele se transferiu para o CREI no ano letivo de 2010 e exercia a função de coordenador pedagógico. Vale ressaltar que no ano de 2009, o educador estava trabalhando como supervisor pedagógico na escola classe Casa Grande no Gama e às sextas-feiras desenvolvia a projeto Percussucata com o apoio financeiro da Petrobrás nas escolas públicas do DF. Com o término do patrocínio da Petrobrás em 2010, o professor desenvolveu a primeira etapa do projeto Percussucata – Contra a Dengue com os alunos do CREI e posteriormente com os alunos da escola 303 em São Sebastião e em uma escola da Vila Planalto.

Na visão do professor Pedagogo, o modelo de educação do CREI permitia uma maior aproximação da escola à comunidade local, ou seja, “tinha um lance interessante da escola aberta no final de semana e toda a estrutura que a gente tinha para trabalhar com as crianças era aberta para as famílias” (Professor Pedagogo). Diante disso, os pais dos alunos que quase não tinham possibilidades de lazer na cidade da Candangolândia podiam vivenciar atividades diversificadas no fim de semana com os filhos no contexto escolar, para o educador: “Eles também passavam a compreender o funcionamento da escola e ‘pra quê’ que funcionavam aquelas coisas e ‘pra quê’ que as crianças iam lá” (Professor Pedagogo). Outro diferencial com relação ao funcionamento da escola era que, ao contrário de outras escolas de ensino integral, “O CREI não funcionava como um depósito de crianças como em outras escolas” (Professor Pedagogo).

Por fim, o professor informou que:

Infelizmente tem muitos pais que precisam trabalhar e as crianças tem que ficar em escolas de horário integral e infelizmente tem muitos alunos nossos que são da primeira geração que frequentam a escola regularmente. Tem muitas mães que não

sabem pra quê que serve o dever de casa, elas dizem: “Pra quê dever de casa?”. Aí, as mães botam o menino na cozinha com o cachorro latindo, o menor chorando, o rádio ligado, ela cantando ‘desafinadamente’ e por fim fala pro menino terminar antes do jantar ficar pronto. Quer dizer, a gente precisa de ações diferentes como essa que tinha no CREI. (Professor Pedagogo)

O modelo de educação Cidade escola do CREI foi bastante interessante, mas teve curta duração. Essa proposta se assemelha a muitas outras boas experiências que não receberam apoio do Governo Local, dos professores e da comunidade em prol da sua permanência. Diante disso, ficou registrado a experiência educacional do CREI e as práticas artístico-pedagógicas de dois professores que estiveram vinculados a esse Centro de Referência. O próximo tópico destina-se a descrever as práticas artístico-pedagógicas realizadas pelo professor de Artes Cênicas e pelo professor Pedagogo nas escolas públicas do DF.

5.4. DOIS PROJETOS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICOS – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E RESULTADOS, SEGUNDO A ABORDAGEM TRIANGULAR.

5.4.1. Projeto Festival de Teatro na Escola

O Festival de Teatro na Escola é um projeto da Fundação Athos Bulcão de educação não-formal (extracurricular) que atende jovens e professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal selecionados por processo seletivo que ocorre anualmente. Para participar os jovens precisam estar regularmente matriculados na escola e serem alunos frequentes e seus professores de Artes Cênicas devem estar vinculados diretamente ao quadro de funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal.

Esse projeto foi criado sob a direção do artista Dácio Lima e da antropóloga Verônica Maia com a intenção de:

[...] promover uma experiência artística significativa no âmbito escolar, possibilitando que os jovens sejam recriadores de sua realidade e busquem soluções criativas para os problemas e o entendimento do seu lugar no mundo. (CORADESQUI, 2010, p. 20)

Para Coradesqui (2010, p. 20): “o Festival atua em uma linha de conexão – ou reconexão – entre o espaço escolar formalizado e o projeto de vida do jovem. A escola transforma-se em lugar de ensaio para o espetáculo do projeto e para a própria trajetória do aluno”. O projeto teve sua primeira edição em 2000 e com o passar dos anos vem ganhando visibilidade por ser o maior projeto de formação de plateia do Distrito Federal, por impactar fortemente as salas de aula dos professores, por diversificar o referencial artístico-cultural da juventude brasiliense e por garantir a autonomia das escolas públicas na produção de seus espetáculos. Segundo Coradesqui (2010), o objetivo do projeto é oferecer uma experiência artística significativa aos jovens participantes e valorizar o ensino de teatro na escola. Os objetivos específicos do projeto são:

Redimensionar a prática do professor de Artes Cênicas nas escolas públicas, recolocando a cultura no eixo estruturador das demais atividades sociais e oferecendo ao educador uma possibilidade de formação continuada; Promover o intercâmbio e a participação da comunidade no espaço escolar, contribuindo para a formação de plateia e para a democratização do acesso à cultura em regiões de baixa renda e pouco fluxo de atividades complementares educativas e de lazer; e Revitalizar e valorizar a prática do teatro na dimensão cotidiana, como parte da vida, na dimensão da sala de aula e junto à comunidade, que passa a se reconhecer nos espetáculos apresentados, criando vínculos de pertencimento e autonomia em relação à obra de arte. (CORADESQUI, 2010, p. 21)

Desde a sua primeira edição em 2000, o projeto vem conseguindo apoio da Lei de Incentivo Fiscal e do Ministério da Cultura, além de captar recursos junto às empresas, Caixa Econômica Federal, TCO Telebrasília Celular, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), Brasil Telecom e BB Seguro Auto, para a realização do Festival de Teatro na Escola. Os professores também recebem um apoio financeiro para a execução do projeto, na visão do professor de Artes Cênicas:

Eu recebia um financiamento da Fundação Athos Bulcão, cerca de oitocentos reais, que não cobria todos os gastos da montagem teatral. No período em que eu estava trabalhando na Diretoria Regional de Ensino com projetos, eu corria atrás de tudo e reaproveitávamos muitos materiais para a confecção dos figurinos. Você tinha que se virar e trabalhar a sua criatividade e pronto! (Professor de Artes Cênicas)

Nesse projeto, os próprios professores de Artes Cênicas das escolas públicas do DF conduzem um processo de montagem teatral com os alunos e dirigem a criação de um espetáculo para ser apresentado no festival. Para participar do projeto os educadores, no período de inscrições que é anual, apresentam uma carta-proposta à Fundação Athos Bulcão

expondo o motivo e o interesse da participação. Essa carta deve conter “um texto sobre juventude e o público de sua escola, e uma breve explanação sobre o tema do projeto e das técnicas e metodologias que desejam adotar” (CORADESQUI, 2010, p. 22). Em seguida, na segunda etapa, os educadores passam por uma oficina prática ofertada pela Fundação Athos Bulcão para selecionar os futuros participantes do projeto. Essa oficina é composta por jogos teatrais e exercícios de improvisação que indicam o grau de domínio técnico de cada professor, a capacidade de liderança, as competências didáticas e a disponibilidade de escuta. Coradesqui (2010) informa que essa oficina é composta geralmente por doze educadores selecionados de doze escolas do Distrito Federal a partir dos seguintes critérios: clareza e propriedade ao abordar o tema juventude, possibilidade de diálogo que propõem com a comunidade, capacidade de escuta, liderança e apropriação técnica dos elementos teatrais. O professor de Artes Cênicas colaborador dessa pesquisa recorda que:

O projeto era estruturado da seguinte forma: os professores interessados participavam de uma oficina, no sábado e no domingo, tendo aulas de corpo, noções de teatro, teatro e educação, teatro contemporâneo, ministrados pelos funcionários da Fundação Athos Bulcão. Depois eu não sei quais os critérios que eles usavam, eles diziam: “Foi selecionado fulano, fulano, fulano...”, assim, bem subjetivamente. (Professor de Artes Cênicas)

Na terceira etapa, o professor de Artes Cênicas convoca os estudantes de sua escola de origem para fazerem parte das oficinas e da montagem teatral. Coradesqui (2010) expôs que a coordenação do projeto determina que sejam abertas no mínimo vinte e cinco vagas aos alunos. O arte-educador entrevistado informou que:

O próximo passo era chamar os alunos interessados em participar do projeto e participar da montagem. Aí primeiro, eu fazia com eles oficinas de expressão corporal e fazia a minha pré-seleção do elenco. Eu sempre escolhia muitos alunos, cerca de trinta, porque no meio do caminho eles iam desistindo e no fim eu ficava justamente com aqueles que queriam trabalhar. Eles mesmos vão se perdendo, não vão ensaiar, começam a faltar demais e não têm interesse no projeto, automaticamente vão se excluindo. A base do grupo era de quinze alunos, grupo misto de meninos e meninas, às vezes chegava algum novato, mas a maioria dos quinze já estavam no processo. Com esses quinze alunos, eu trabalhei com eles da sexta série do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, por isso que eles gostaram muito e foi muito bom. (Professor de Artes Cênicas)

Na quarta etapa, após a seleção dos professores e dos alunos, a Fundação Athos Bulcão oferece aos educadores uma vivência formativa em direção teatral com a intenção de que eles retomem os fazeres técnicos da linguagem do teatro, com as etapas que envolvem a

direção e, principalmente, realizem análises críticas em relação à sua própria atuação enquanto docentes e enquanto diretores teatrais. A coordenação do projeto também escolhe e informa aos professores os temas motivadores para cada edição do festival e os temas das edições que o professor de Artes Cênicas participou foram os seguintes:

QUADRO 5 – Temas das edições anuais do Festival de Teatro na Escola (CORADESQUI, 2010, p. 23)

Temas motivadores	Espetáculos produzidos pelo professor de Artes Cênicas
2001 – Tema Livre	“A Pena e a Lei” de Ariano Suassuna
2002 – O Cidadão Brasileiro e o Caminho da Paz	“Nas pegadas do meu Bumba” de Francisco Ací Gomes Campelo
2004 – Juventude e a Arte do Encontro	“Raimunda Pinto, sim Senhor!” de Chico Pereira da Silva

Segundo o professor de Artes Cênicas:

No início eu não tinha em mente o que iria montar com os meninos e a Fundação Athos Bulcão dava, por exemplo, o tema Juventude e Cidadania para motivar o trabalho com a linguagem teatral. Com o passar do tempo e das participações no festival, a gente já ia direto para o que a gente queria. (Professor de Artes Cênicas)

Ao longo do processo, o professor de Artes Cênicas produziu as peças: “A Pena e a Lei”, “Nas pegadas do meu Bumba” e “Raimunda Pinto, sim Senhor!”. Segundo o docente, enquanto esteve trabalhando no Centro Educacional 1 da Candangolândia:

Nós conseguimos entrar, ser selecionados em três festivais e fomos bem avaliados. Nós apresentamos lá o segundo e o terceiro ato da peça “Pena e a Lei” de Ariano Suassuna; apresentamos também “As Pegadas do Meu Bumba” que é um texto que conta o mito do Chico e da Catirina na estória do Bumba meu Boi. Esse é um texto de um piauiense; e montei também “Raimunda Pinto, sim senhor!” que faz parte de uma tetralogia chamada “Raimunda, Raimunda” que o autor piauiense Chico Pereira da Silva fez em dedicação à atriz Fernanda Montenegro no começo da década de 1970. Ela nunca montou as peças do Chico Pereira, mas fala muito bem do autor. Eu percorri o Brasil inteiro atrás da Fernanda Montenegro para pegar um áudio dela amadrinhando nossa peça, o nosso projeto, e consegui uma gravação com ela. Eu coloquei na abertura da peça lá para o público ver (Professor de Artes Cênicas).

Seguem abaixo as ilustrações 7, 8 e 9 dos espetáculos produzidos pelo professor de Artes Cênicas com os alunos/atores do Centro Educacional 1 da Candangolândia para o Festival de Teatro na Escola:

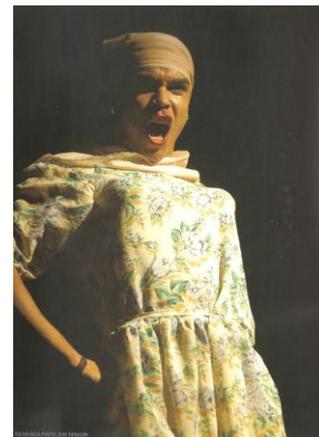
ILUSTRAÇÃO 7 – Foto do Espetáculo *A Pena e a Lei* (2001). Fonte: CORADESQUI (org.). (2010, p. 81)



ILUSTRAÇÃO 8 – Foto do Espetáculo *Nas pegadas do meu Bumba* (2002). Fonte: CORADESQUI (org.). (2010, p. 91)



ILUSTRAÇÃO 9 – Foto do Espetáculo *Raimunda Pinto, sim Senhor!* (2004) Fonte: CORADESQUI (org.). (2010, p. 100)



Em seguida, na quinta etapa, os educadores iniciam os processos das oficinas de preparação e montagem teatral com os alunos inscritos. Nessa etapa, segundo assevera Coradesqui (2010), começa a investigação propriamente dita (oficinas/ensaios) e o planejamento interno de todas as ações do grupo, programa diário de todas as oficinas, compostas por: exercícios físicos, exercícios lúdicos, leitura e produção de texto, discussões sobre os temas, pesquisas de campo, pesquisa do tema e marcação de cenas. Essas oficinas geralmente acontecem nas próprias escolas onde os jovens/atores estudam e onde o arte-educador responsável leciona.

As primeiras atividades da quinta etapa consistem na escolha, pesquisa e debate dos textos que serão montados ou que servirão de mote para a montagem teatral. O professor de Artes Cênicas comentou que: “O primeiro passo era a seleção dos textos. A partir da sintonia que criamos no grupo, a gente geralmente só corria para o lado da comédia e dos textos cômicos. Em seguida, dávamos início aos ensaios” (Professor de Artes Cênicas). Para Coradesqui (2010), após a escolha dos textos, os alunos devem discutir os textos com profundidade e pesquisar outras referências, tais como a vida e a obra do autor, para auxiliá-los na compreensão dos textos. No caso da peça “Raimunda Pinto, sim senhor!”, de Chico Pereira, o professor de Artes Cênicas comenta que o processo de contextualização foi bastante trabalhoso:

Em relação ao trabalho com o texto, a montagem da peça “Raimunda Pinto, sim senhor” foi a mais trabalhosa. Logo na primeira leitura os meninos que eram antigos comigo já iam se identificando com os personagens e diziam assim: “Ah! Eu quero ser fulano, ah! eu quero ser beltrano, ah! eu quero ser não sei quem”. Eu também na primeira leitura já sabia exatamente o que eles queriam e falava: “Você tem o perfil para ser a Raimunda Pinto”. Nós fazíamos a leitura da peça, um estudo histórico para saber o que aconteceu na época em que a história ocorreu, um estudo sobre cada personagem e sobre a vida do autor Chico Pereira, o ensaio de mesa e por fim começávamos os ensaios com o texto memorizado. A peça refere-se à estória da Raimunda Pinto, uma jovem de lábio leporino que nasceu no interior do Ceará. Ela foi ao Rio de Janeiro para se operar e queria se formar em enfermagem pela Escola de enfermagem Anna Nery. Então, a estória é a saga de Raimunda saindo do interior do Ceará até o Rio de Janeiro. No Rio de Janeiro ela conheceu um costureiro famoso que a levou para ser modelo na Europa. Depois de tudo que ela conheceu no mundo, ela disse: “O melhor mesmo é voltar lá pra minha terra de onde não devia ter saído porque lá que é bom”. A montagem dessa peça foi bastante divertida e foi um sucesso. Esse foi o último projeto que eu participei pela fundação Athos Bulcão (Professor de Artes Cênicas).

O professor também mencionou que não realizava releituras e grandes modificações no texto teatral original porque o propósito do festival era proporcionar uma vivência teatral que não necessariamente definiria a carreira profissional dos alunos como atores ou atrizes, ou seja, não se tratava de um trabalho de teatro convencional, mas de uma experimentação que proporcionava aos alunos conhecimentos teóricos e práticos dos elementos teatrais: o cenário, o palco, o texto teatral, a coxia, a mesa de som, a mesa de iluminação, o figurino, a composição do personagem, o público, entre outros.

Eu acho que no projeto inteiro nenhuma escola fez releituras ou grandes modificações no texto. Tinha também os textos escritos pelos próprios alunos, mas releituras, eu acho que não podia não. A gente, por exemplo, modificava assim, coisa pouca, alguma coisa no linguajar da época antiga que era trazida um pouco para o linguajar da atualidade (Professor de Artes Cênicas).

Vale mencionar que após as apresentações nas três edições do Festival de Teatro na Escola, o professor e o grupo de alunos do antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia foram convidados a participar de outro projeto da Fundação Athos Bulcão – Teatro na Mochila que tinha o intuito de realizar apresentações teatrais em algumas escolas públicas do Distrito Federal no transcorrer de um ano letivo. Eles também conseguiram o patrocínio do Fundo de Apoio à Cultura do Distrito Federal (FAC-DF) para a apresentação da peça “As pegadas do meu Bumba” em dez escolas do DF e fizeram independentemente em 2007 a montagem da peça “A Feira” de Lourdes Ramalho realizando apresentações no festival de teatro do Sesi Cultural. No projeto da montagem da peça “A Feira”, o professor de teatro

recebeu apoio da escola, em relação ao espaço físico para os ensaios e a confecção dos figurinos, e trabalhou de forma interdisciplinar com duas professoras – uma de Artes e outra de Português: “Foi bem legal o projeto devido ao caráter interdisciplinar.” (Professor de Artes Cênicas).

O arte-educador conheceu o texto teatral “A Feira” através de um colega diretor de teatro em João Pessoa em 2006, em uma viagem de férias. Ele e o colega foram assistir a montagem da peça “As Velhas” de Lourdes Ramalho e ganhou um livro com as peças: “As Velhas” e “A Feira”.

Logo após a leitura da “Feira”, eu não parava de rir. Eu só me via fazendo a peça com os meus alunos. Quando eu voltei de férias, eu li a peça para o grupo e todo mundo se encantou, eles disseram: “Vamos fazer, vamos fazer”. Mas, eu disse: “Não tem projeto da Fundação Athos Bulcão esse ano”, eles disseram: “Não! Vamos fazer assim mesmo”. Logo, não tivemos apoio nenhum nessa peça e eu corri atrás de tudo, a escola ajudou e deu os figurinos dos personagens (Professor de Artes Cênicas).

O trabalho de contextualização desenvolvido com o texto da peça “A Feira” foi bastante produtivo, pois os alunos/atores e o arte-educador trabalharam com documentários e filmes. Eles também tiveram a oportunidade de vivenciar oficinas teatrais ministradas por um diretor que conhecia a autora Lourdes Ramalho e o contexto paraibano, conforme foi relatado pelo professor de Artes Cênicas:

Eu consegui trazer o diretor, amigo meu, lá da Paraíba para fazer uma oficina com os meus meninos. Eu corri atrás da passagem aérea, arrumei a passagem dele, e ele ficou uma semana na minha casa. Ninguém pagou, ele veio por ele mesmo. Deu uma oficina sobre a Lourdes Ramalho, leu o texto com os meninos e trouxe contextualizações. Foi nesse momento que nós assistimos o documentário de três ceguinhas lá da Paraíba – “A pessoa é para o que nasce” e trabalhamos o universo nordestino e também a noção do figurino para eles verem como é lá. No documentário são três ceguinhas de Campina Grande que vivem na feira cantando e pedindo esmola, elas são muito engraçadas, e mostram a casa delas e a dos parentes. Outro filme que eu mostrei para eles foi o “Central do Brasil” que mostra o sertão. Nós também vimos o filme “Lisbela e o Prisioneiro” de Guel Arraes quando fomos montar os dois atos da peça “A Pena e a Lei” que tem o negócio de Aparecida e o “Auto da Compadecida” também de Guel Arraes. Eles assistiam a esses filmes para contextualizar a peça e ajudá-los na criação dos personagens e do estilo dos figurinos (Professor de Artes Cênicas).

O tempo de duração da montagem da peça “A Feira” foi cerca de um semestre até o mês de Setembro com estreia prevista para o mês de Outubro, “Foi um ano apresentando nas escolas públicas. Levamos “A Feira” às escolas, onde a gente era convidado e onde tinha projeto para entrar a gente acabava entrando” (Professor de Arte).

Após as duas exemplificações do trabalho de contextualização dos textos das peças teatrais – “Raimunda Pinto, sim senhor!” e “A Feira”, desenvolvidos pelo professor de Artes Cênicas com os alunos/atores do Centro Educacional 1 da Candangolândia, o professor mencionou a rotina dos ensaios dos espetáculos:

Nossos ensaios eram de no mínimo três encontros semanais e tinha dias que eram todos os dias, geralmente nos últimos vinte dias próximos da apresentação no festival. Nesse período de finalização da peça, a gente saía da escola às onze horas ou à meia noite e teve dias que saímos até mais tarde da escola. (Professor de Artes Cênicas)

Coradesqui (2010, p. 23) acrescenta que todas as atividades do projeto da Fundação Athos Bulcão são extraclasse e ocorrem no contraturno escolar ou nos finais de semana. As oficinas têm previsão de duração de oito horas semanais, mas os arte-educadores, na prática, utilizam mais horas semanais para a efetivação do projeto. Diante disso: “Esta estrutura provoca um movimento de retorno do aluno à escola em outro período e, mais uma vez, conduz à valorização de seu espaço como um espaço criativo e cheio de sentido”. (CORADESQUI, 2010, p. 23).

Durante os ensaios das peças nas escolas, segundo o professor de Artes Cênicas, a Fundação Athos Bulcão também oferecia oficinas de maquiagem, expressão corporal, noções de sonoplastia e figurino e técnicas de interpretação aos alunos/atores. Coradesqui informa que quinzenalmente, em encontros de quatro horas, dois integrantes de cada grupo:

[...] se reúnem no Plano Piloto (parte central do Distrito Federal) para trocar experiências, compartilhar impressões e vivenciar práticas teatrais. Estudantes universitários de teatro, voluntários, ministram oficinas variadas (de dança, voz, canto, interpretação, dramaturgia, maquiagem) e promovem debates sobre o processo de cada grupo. (CORADESQUI, 2010, p. 24)

Além dessas oficinas aos alunos, uma equipe formada de um diretor executivo, um diretor artístico, um coordenador pedagógico e uma pessoa da área de corpo da Fundação Athos Bulcão acompanham quinzenalmente as oficinas e os ensaios dos grupos nas escolas com a intenção de analisar o estudo do texto escolhido e levantar:

[...] questões como o porquê da escolha do texto, a visão que o professor e o aluno possuem do mesmo, como o grupo acha que o público irá se relacionar com ele, a primeira mensagem (leitura) que este texto gera, todas as demais que ele poderia gerar, o impacto do texto na sociedade etc. (ANDRADE, CORADESQUI, RODRIGUES, 2010, p. 37).

Diante disso, as funções principais do diretor artístico do projeto são: orientar; dar sugestões ao professor e ao grupo de alunos/atores no processo de criação; apresentar caminhos para as inquietações tanto dos alunos que participam quanto do professor que conduz o processo e oferecer oportunidade para que o grupo encontre sua própria identidade artística. Coradesqui (2010, p. 24) acrescenta que o diretor artístico também oferece apoio técnico: na dinâmica dos ensaios, na construção de cenas, na preparação de atores, na percepção dos contextos dramáticos e na articulação institucional. Na visão do professor de Artes Cênicas:

A rotina deles era visitar os grupos nas escolas para assistir os ensaios, acompanhar os nossos processos e verificar a evolução da montagem teatral. Depois eles sempre tinham uma conversa: “Olha, por aí não dá certo, não vai por esse lado” (Professor de Artes Cênicas).

Segundo Coradesqui (2010), o projeto também organiza apresentações teatrais de grupos profissionais e viabiliza gratuitamente o transporte dos grupos até os locais das apresentações. A intenção é fazer com que os alunos/atores entrem em contato com outros espetáculos, exercitem o senso crítico e a capacidade de realizar interpretações, abstrações e argumentações. O professor de Artes Cênicas acrescentou que:

Eu não tinha o costume de realizar passeios culturais com os alunos do projeto, mas no período do festival da Fundação Athos Bulcão a gente ia ver todos os espetáculos por conta do festival. Sair com eles para outros eventos era muito difícil porque os alunos eram menores de idade, os pais não deixavam e também era difícil arrumar um transporte para levar todo mundo. Eu não gostava de realizar passeios culturais porque era muita responsabilidade (Professor de Artes Cênicas).

Depois de os alunos terem assistido os outros espetáculos do Festival de teatro na escola, o professor de Artes Cênicas fazia com eles um trabalho crítico de análise dos espetáculos, pelo qual todos os participantes expunham reflexões e comentários sobre os elementos teatrais, tais como: a interpretação dos atores, o figurino, a maquiagem e a sonoplastia.

No que se refere aos elementos teatrais, o professor de Artes Cênicas informou que durante o período de ensaios o grupo confeccionava todos os materiais necessários para as apresentações, ou seja: “na sonoplastia a gente usava mais sons e músicas gravadas. As vezes tinha alguma coisa que eles faziam ao vivo. O figurino era confeccionado por todo o grupo e a gente não tinha cenário” (Professor de Artes Cênicas). O arte-educador também acrescentou

que: “Os meninos que não estavam atuando ajudavam no som, na luz e também ajudavam na coxia, na troca dos figurinos dos personagens, entre outras coisas” (Professor de Artes Cênicas).

O professor de Artes Cênicas utilizava diferentes linguagens artísticas nos seus espetáculos, além da linguagem cênica, da visual e da música: “Eu também trabalhava um pouco com dança e gostava de colocar um pouquinho de tudo nas peças. Eu tinha uma aluna que era a coreógrafa e montava as coreografias” (Professor de Artes Cênicas).

A sexta e penúltima etapa era destinada à finalização da montagem teatral e à apresentação dos espetáculos no Teatro do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) com entrada franca. Na visão de Sobral (2010):

Essa gratuidade ajuda a formar e fidelizar público para o teatro no Distrito Federal. A plateia agradece pelo tempo de descobertas. Quando o evento termina, quem esteve em todos os espetáculos percebe o hábito que foi criando e começa a procurar outras atividades artísticas da cidade para prestigiar. Logo desmitifica o conceito de que o teatro em Brasília é caro, começa a descobrir que existem muitas peças em cartaz e começam a aprovar a qualidade e a força do teatro que estão começando a consumir. Muitos vão além e procuram investigar mais a fundo, procurando escolas profissionalizantes, faculdades e universidades para o exercício cênico, visual, cinematográfico etc. (SOBRAL, 2010, p. 64).

Além da divulgação dos espetáculos realizados pela Fundação Athos Bulcão, o professor de Artes Cênicas fazia a sua própria divulgação entrando em contato com as emissoras de televisão (GLOBO, SBT e BAND) e os jornais locais.

Eu colocava a imprensa dentro da escola para divulgar um projeto bom e mostrar outra visão da escola porque imprensa só vai à escola para divulgar tragédia, mostrar o menino usando droga, o muro que caiu em cima de não sei quem (Professor de Artes Cênicas).

Segundo o professor de Artes Cênicas, as divulgações dos espetáculos nos meios de comunicação de massa contribuía para: a alta estima dele e dos alunos, o reconhecimento das famílias que ficavam contentes em ver os filhos participando de um evento cultural importante e “Esse também era o meu cala boca para os meus colegas que achavam que eu não estava fazendo nada com os meninos na escola” (Professor de Artes Cênicas).

Na sétima e última etapa, após as apresentações dos espetáculos no CCBB, que eram à noite, a Fundação Athos Bulcão realiza uma última atividade coletiva com os alunos/atores e professores:

[...] as peças apresentadas são analisadas e discutidas com artistas da cidade em um Fórum de Debates, que envolve mais de um grupo e é aberto ao público, reforçando o produto, o espetáculo como concretização da experiência. (CORADESQUI, 2010, p. 25)

O arte-educador também mencionou que esses *feedbacks* das apresentações, conversas com os grupos, aconteciam no dia seguinte pela tarde:

[...] geralmente eles convidavam um artista conceituado, um profissional da área, para avaliar as peças. E também todos os colegas professores envolvidos no processo podiam fazer comentários e dar ‘pitacos’. Depois disso, eu fazia um encontro com os alunos e a gente concordava ou não com o que eles acharam (Professor de Artes Cênicas).

Um dos resultados indiretos da ação do projeto Festival de teatro na escola e a primeira conquista alcançada pelo professor de Artes Cênicas e seus alunos/atores envolvidos no projeto foi o lançamento do livro “Teatro na escola: experiências e olhares” (2010) sob a organização de Glauber Coradesqui. A partir dos recursos gerados pelo Prêmio Itaú/UNICEF – Educação e Participação, do qual o projeto foi vencedor regional em 2009, foi possível publicar o livro que pode ser encontrado no prédio da Fundação Athos Bulcão em Brasília. O livro apresenta artigos de profissionais que estiveram envolvidos na produção e na organização das edições do Festival de teatro na escola no período de 2000 a 2008. O professor de Artes Cênicas acrescentou que a equipe de produção do livro:

[...] pegou tudo que aconteceu, colocou fotos dos melhores momentos, as técnicas trabalhadas com os alunos e com os professores e os nomes dos professores e das escolas que participaram de cada edição do festival. No livro tem falando alguma coisa sobre os meus projetos, mas não está a venda nas livrarias (Professor de Artes Cênicas).

Na visão de Coradesqui o Festival de teatro na escola, ao longo de dez anos, tem proporcionado aos alunos e professores muitas conquistas e a confiabilidade da comunidade local através de uma metodologia que tem influenciado a prática do educador na valorização do “[...] adolescente como protagonista de sua ação” (CORADESQUI, 2010, p. 29). Esse projeto tem se tornado referência na integração entre teatro e contextos educativos, na qualificação continuada de professores inseridos na rede pública de ensino do DF, na participação da comunidade e tem atingido, segundo Coradesqui (2010), os seguintes resultados:

Jovens capazes de ler, interpretar e produzir textos e de interagir criticamente com os meios de comunicação; Jovens conscientes das potencialidades de seu corpo e das possibilidades de relação com o outro; Jovens conhecedores dos valores da arte e capazes de produzir seu próprio trabalho; Jovens capazes de conviver em grupo, conscientes de seu papel de cidadão, e capazes de compreender seu lugar no mundo para construir seu projeto de vida; Professores capazes de mobilizar e liderar grupos; Professores melhor preparados técnica e conceitualmente sobre sua área de atuação, capazes de atuar de maneira mais qualificada em suas salas de aula; Escola mobilizada para atividades extraclasse e desenvolvimento de projetos; Comunidade integrada e mobilizada para ações culturais (CORADESQUI, 2010, p. 29).

Em relação aos resultados alcançados pelo professor de Artes Cênicas a partir do projeto da Fundação Athos Bulcão, o primeiro se refere aos alunos/atores que seguiram a carreira de artista e o segundo consiste na desistência do professor da carreira docente para se dedicar à carreira de artista, ou seja, alguns alunos/atores decidiram investir na profissão de artista cênico ou músico, e o professor deixou a sala de aula para se dedicar à carreira de humorista.

O Juruna que fez o personagem da Raimunda Pinto na peça “Raimunda Pinto, sim Senhor!” tornou-se comediante, humorista na cidade. Eu também tenho um ex-aluno que está cursando Artes Cênicas na faculdade Dulcina de Moraes e já está estagiando lá na escola e outro que se tornou músico. Tive duas ex-alunas que passaram no vestibular da faculdade Dulcina de Moraes, porém os maridos não permitiram que elas continuassem. É aquela velha estória e aquele velho problema: teatro não dá dinheiro (Professor de Artes Cênicas).

Vale ressaltar que o professor de Artes Cênicas se deparou com algumas dificuldades na carreira de docente e de diretor teatral nas edições do Festival de teatro na escola. A primeira se refere à dificuldade em não saber como finalizar as peças teatrais desenvolvidas com os alunos:

[...] porque a gente sempre ensaiava do começo para o meio e do meio para o fim que já estava perto de acontecer o evento, o festival. Até você deixar o começo para o meio pronto, meu Deus do céu! Eu também tenho esse problema, é coisa minha finalizar, como finalizar cada apresentação, cada peça. Mas, apesar disso os meus alunos sempre foram muito dedicados (Professor de Artes Cênicas).

Diante dessa dificuldade, a arte-educadora Isabel Cavalcante, que participou do Festival de teatro na escola com um grupo de alunos de Planaltina (DF) entre os anos 2007 e 2008, expôs uma das possíveis soluções para o problema mencionado pelo arte-educador:

De modo geral, marco todo o espetáculo para depois ir mexendo e melhorando as cenas de acordo com a necessidade e com o tempo. Não fico insistindo em uma

única cena até que ela fique perfeita para, então, passar para a outra. Faço o “todo” para depois ir aperfeiçoando as “partes” (CAVALCANTE, 2010, p. 49).

A segunda dificuldade está relacionada à falta de valorização e apoio dos outros professores às ações e projetos artísticos e pedagógicos desenvolvido pelo professor de Artes Cênicas no Centro Educacional 1 da Candangolândia, atual CREI. Apesar de que o professor também mencionou os incentivos recebidos pela diretora da escola:

A gente conseguia fazer tudo isso com os alunos porque a diretora da minha escola era da área do teatro e ela entendia muito a ‘peleja’. Ela incentivava porque tem diretor que não dá valor e os próprios colegas da gente não dão valor e acham que a área da gente é só brincadeira e divertimento. Existe muito isso, muitos professores acreditam que o professor de educação física dá é lazer e o professor de teatro dá é bagunça mesmo, arte é bagunça na visão deles. (Professor de Artes Cênicas)

O professor de Artes Cênicas também mencionou a sua desmotivação em relação à profissão de docente e o perfil dos alunos atuais:

Você não vai querer dar aula para o ensino médio não, né? Não queira dar aula não meu bem. Eu aconselho todo mundo a sair de sala de aula porque o professor está passando por uma fase muito ruim, muito difícil. É muito difícil ser professor porque a gente vive em um momento em que tudo está acontecendo ao mesmo tempo e a escola ficou para trás. A internet, por exemplo, é mais interessante do que o aluno ficar ali na escola sentado assistindo aula e o celular que o aluno tem faz com que ele tenha o mundo ali na mão dele. É complicado, hoje tá assim, a gente não sabe o que fazer e vai botar a culpa em quem? (Professor de Artes Cênicas)

Vale ressaltar que o professor também se queixou da falta de valorização do ensino de artes na rede pública de ensino do DF:

A nossa área apesar de tudo é a que ainda trás o diferencial e é a menos valorizada pelo sistema educacional e pelos colegas da Secretaria de Educação. Eu não quero ter que voltar tão cedo a trabalhar como professor, eu quero continuar fazendo o que eu estou fazendo agora como artista e produtor cultural. Eu acho que fechei um ciclo com os meus alunos, lutei contra pau e pedra e fiz a diferença para aquele grupo (Professor de Artes Cênicas).

O arte-educador no ano de 2007 teve a oportunidade de trabalhar com projetos culturais na Diretoria Regional de Ensino (GRE) do Núcleo Bandeirante, porém não foi tão próspero nessa nova função. Segundo o professor:

Eu acho que na escola só dava certo porque eu fazia sozinho, mas quando você envolve muita gente, muitos professores, é tanto problema que você tem que enfrentar. Assim, é mais fácil você ficar sozinho com os alunos porque é raro o

professor de escola que se interessa em ajudar de verdade, professor de escola que dar a aula dele e ir embora (Professor de Artes Cênicas).

Essa função de diretor de projetos culturais na GRE proporcionava ao professor de Artes Cênicas uma dedicação exclusiva para a produção, a organização e a apresentação de peças nas escolas da rede pública de ensino do DF. Na visão do professor isso apenas era possível porque ele não estava preso à rotina da sala de aula, ao preenchimento de diários, a elaboração e correção de trabalhos e provas escolares e a carga horária fixa:

Quando eu estava fora da sala de aula, eu usava meu tempo integral em função do projeto porque era uma mostra cultural importante e os meninos queriam parecer bem e a escola também. A minha dedicação era exclusiva mesmo! Essa possibilidade do professor estar fora de sala de aula somente para trabalhar com projetos é bastante atípica e para conseguir isso não é fácil. Se você fica preso a uma carga horária, a uma rotina do diário, da nota, de ter que coordenar, você não consegue desenvolver um projeto, não faz, não produz. Se for um trabalho que você tem que mostrar produção, você tem que ficar em função dele, caso contrário, não dá conta de fazer não (Professor de Artes Cênicas).

O professor de Artes Cênicas também comentou que antes de conseguir trabalhar na GRE com projetos culturais tinha dificuldade para conciliar os horários das aulas de arte com os horários dos ensaios das peças do projeto da Fundação Athos Bulcão:

Isso porque quando a gente se envolve em projetos, a gente não tem horário, entendeu? No projeto da Fundação Athos Bulcão, o professor tinha que estar em sala de aula fazendo o seu trabalho e fora da sua carga horária ele tinha que ensaiar o projeto para a Fundação. Eu aumentava a minha carga horária e ensaiava com os meninos geralmente à noite, aos sábados e aos domingos e era muita responsabilidade, pois eu também me responsabilizava pelos alunos nos ensaios noturnos (Professor de Artes Cênicas).

Como resultado final, o professor de Artes Cênicas motivado artisticamente pelo projeto da Fundação Athos Bulcão tornou-se produtor cultural e humorista, deixando para trás essas interessantes experiências teatrais desenvolvidas no Centro Educacional 1 da Candangolândia. Vale mencionar que nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor e nas orientações recebidas pela Fundação Athos Bulcão para a efetivação da montagem teatral, as três ações básicas da abordagem triangular, sistematizada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, estiveram presentes.

No que se refere à leitura crítica, que corresponde aos questionamentos, buscas e descobertas despertadas no aluno a partir da mediação do professor acerca do mundo visual e artístico, pode-se mencionar a presença da ação básica “ler”: nas discussões sobre os textos

teatrais interpretados pelos alunos/atores, que também contaram com as intervenções da equipe técnica da Fundação Athos Bulcão que acompanhou quinzenalmente as oficinas e os ensaios dos grupos nas escolas, analisou o estudo do texto escolhido e levantou questões sobre a escolha do texto respaldadas nas visões do professor e dos alunos em relação ao texto e à importância da interpretação desse texto na sociedade atual; na apreciação dos filmes e documentários escolhidos pelo professor de Artes Cênicas que motivaram debates e associações com o texto teatral; nas saídas para assistir os espetáculos do Festival de teatro na escola onde os alunos/atores puderam refletir criticamente em relação aos elementos teatrais utilizados e em relação à adequação dos mesmos ao contexto sugerido para cada espetáculo teatral; na realização de trabalho crítico de análise dos espetáculos do Festival de teatro na escola, pelo qual todos os participantes/alunos expuseram reflexões e comentários acerca dos elementos teatrais, como a interpretação dos atores, o figurino, a maquiagem e a sonoplastia; e no próprio Fórum de debates que ocorria após a apresentação dos espetáculos, onde os alunos, professores e artistas da cidade faziam discussões e análises dos espetáculos.

A ação básica “contextualizar” – referente à reflexão dos diferentes contextos da arte, tais como: a história, a cultura, as circunstâncias, as histórias de vida, os estilos, os movimentos artísticos, o social, o psicológico, o antropológico, o geográfico, o ecológico, o biológico, dentre outros – esteve presente: nos estudos feitos com o documentário e o filme temático – “A pessoa é para o que nasce” e “Central do Brasil”, respectivamente – usados na criação e caracterização dos personagens; nas leituras feitas sobre o contexto histórico e biográfico dos autores; e na oficina sobre a autora Lourdes Ramalho e sobre o contexto político, social, cultura e econômico do estado da Paraíba ministrada pelo diretor paraibano.

Por fim, a ação básica “fazer” – que ocorre toda vez que alguém produz uma forma física ou mental ao ter experiências de leitura de obras artísticas – esteve atrelada a todo o processo de montagem teatral que preparou os alunos para a apresentação no Festival de teatro na escola no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Pode-se verificar a presença do fazer artístico: nas produções de pensamentos e ideais pelos alunos a partir do trabalho com o texto teatral; nas improvisações e propostas de interpretações sugeridas pelos alunos/autores tanto nas oficinas de maquiagem, expressão corporal, noção de sonoplastia, figurino e técnicas de interpretação oferecidas pela Fundação Athos Bulcão, quanto nas oficinas com exercícios físicos e lúdicos ministrada pelo professor de Artes Cênicas; na confecção dos

materiais pelos alunos para compor os figurinos, os adereços de cena e a maquiagem; na criação de novas possibilidades pelos alunos para as marcações de cenas da peça teatral; e na apresentação dos espetáculos no teatro do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB).

Essa experiência com o projeto da Fundação Athos Bulcão alterou um pouco a rotina da escola, uma vez que alguns professores puderam trabalhar interdisciplinarmente a partir do projeto artístico-pedagógico com a linguagem teatral. Para o professor de Artes Cênicas, a experiência de reviver a prática teatral na educação básica foi particularmente gratificante. E, com isso, não só o professor como a escola ficou mais valorizada diante da comunidade escolar. Para Andrade, Coradesqui e Rodrigues (2010):

O professor do ensino público, na maioria das vezes, enfrenta uma realidade conturbada em seu ambiente de trabalho: falta de estrutura física, pouco apoio da escola, insegurança, violência, desconfiança dos pais dos alunos em relação às aulas de teatro etc. Em muitos momentos do projeto, consideramos alguns deles verdadeiros heróis por trabalharem em condições tão precárias e em ambientes tão hostis. Entretanto, são comoventes os laços de afetividade que se criam entre o professor e os alunos de alguns grupos, e isso faz uma grande diferença na educação e na vida desses adolescentes e crianças (ANDRADE, CORADESQUI, RODRIGUES, 2010, p. 33).

Há muitos arte-educadores na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal desenvolvendo projetos artísticos há anos com metodologias e estratégias criativas, consistentes e coerentes, que, assim como o professor de Artes Cênicas são:

Professores carismáticos que conseguem envolver os alunos em uma atmosfera de investigação [...]. Professores que possuem grande capacidade de articulação e mobilização da comunidade [...]. Professores capazes de convencer sobre a importância do que realizam dentro da escola. (ANDRADE, CORADESQUI, RODRIGUES, 2010, p. 41).

O projeto da Fundação Athos Bulcão tem influenciado o relacionamento e a troca de experiências entre professores que já desenvolvem projetos artísticos em suas escolas de origem e professores menos experientes, com muitas deficiências, sedentos por informações práticas e/ou teóricas sobre o universo artístico. Esse fator tem contribuído para a criação de redes de contato entre arte-educadores e professores que trabalham com a linguagem teatral em Brasília, os alunos e a comunidade local. As pessoas envolvidas nessa rede de contatos acabam encontrando alternativas diferentes de trabalho, se motivando, alterando a rotina e auxiliando outros grupos que almejam alcançar objetivos comuns no ensino das artes na educação básica. Assim como afirmam Andrade, Coradesqui e Rodrigues (2010):

Conhecer a realidade dessas pessoas faz pensarmos que sempre haverá muito a ser feito e que, mesmo de maneira carismática, competente, equivocada, exigente, resistente, dispersa, caótica, amável etc., a maior parte dos professores que participam do projeto se importa, quer e faz algo melhor (ANDRADE, CORADESQUI, RODRIGUES, 2010, p. 33).

A linguagem teatral, assim como a musical, a visual e a da dança não devem ser aprendidas apenas na teoria porque o aluno precisa vivenciar essas linguagens na prática para ter um desenvolvimento e um entendimento razoável desses conteúdos. Assim, iniciativas de teatro não formal, como a do projeto da Fundação Athos Bulcão, são bastante produtivas porque oferecem possibilidades de diminuir a distância entre a teoria e a prática no ensino das linguagens artísticas no cenário de ensino do Distrito Federal. Esse aspecto é muito importante:

[...] em função das atuais e constantes exigências do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília e do Vestibular propriamente dito, e da inclusão do ensino das artes cênicas, da música e das artes visuais, como conteúdo obrigatório nas escolas de ensino médio. (SOBRAL, 2010, p. 63).

Portanto, o projeto da Fundação Athos Bulcão tem influenciado positivamente professores e alunos/atores trazendo muitos benefícios em curto período de tempo. A Fundação também tem oferecido informações atualizadas sobre o universo teatral, metodologias de ensino, apoio técnico para a efetivação das propostas, incentivo para as experimentações e muitas inquietações. Andrade, Coradesqui e Rodrigues (2010), no artigo intitulado “O desafio da formação continuada em teatro: uma proposta” (2010), finalizam o texto com os seguintes questionamentos em relação ao projeto da Fundação Athos Bulcão: “[...] Qual é, agora, o fluxo desse trânsito? E qual a potência desse sincretismo no processo pedagógico de nossos alunos, futuros artistas e espectadores? (ANDRADE, CORADESQUI, RODRIGUES, 2010, p. 44). Diante da entrevista realizada com o professor de Artes Cênicas sobre as experiências artísticas com os alunos do antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia, foi possível contatar que “o fluxo desse trânsito”, mencionado por Andrade, Coradesqui e Rodrigues (2010), despertou o desejo do professor de Artes Cênicas em se tornar artista cênico e em trabalhar diretamente com outros artistas como produtor cultural. Nesse caso o professor de Artes Cênicas trocou a profissão de arte-educador pela profissão de artista, no entanto os seus alunos optaram ora pela profissão de arte-educador, ora pela

profissão de artista. Fica em aberto o que teria acontecido se o professor de Artes Cênicas tivesse decidido manter a carreira docente e a profissão de artista ao mesmo tempo.

O próximo tópico expõe o caso de um profissional da Secretaria de Educação do Distrito Federal que decidiu ser um professor-artista, acumulando as carreiras de professor e artista e enriquecendo ambas as profissões com contribuições de ambas as carreiras.

5.4.2. Projeto Percussucata

A ideia inicial do projeto Percussucata surgiu durante o curso de graduação em Pedagogia do professor colaborador dessa pesquisa. Segundo o professor, foi realizado um projeto-piloto, porém a efetivação do projeto só ocorreu quando o professor se tornou efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2007. A primeira turma do projeto Percussucata era formada por trinta alunos da 4ª série do ensino fundamental (atual 5º ano do ensino fundamental) da Escola Classe Vila do Boa em São Sebastião no DF. Com os resultados alcançados nas atividades em sala de aula pelo professor Pedagogo, o projeto Percussucata alcançou o pátio escolar e logo adquiriu o caráter de projeto itinerante. Atualmente, o projeto Percussucata é apresentado em diferentes escolas do DF e tem buscado contribuir para a formação de seres humanos atentos com as necessidades ambientais de seu tempo, tornando-os sujeitos conscientes da importância de se preservar o meio ambiente e a vida, além de mostrar para a comunidade escolar que é possível improvisar e criar música, exercitar a cidadania e a consciência ambiental a partir de resíduos sólidos urbanos considerados como lixo.

O professor pedagogo desenvolveu o projeto Percussucata individualmente e desde o ano de 2007 tem conseguido parcerias de órgãos públicos e privados para executá-lo. Vale mencionar que o projeto Percussucata apresenta dois subprojetos: o projeto “Percussucata – Música do Lixo” que consiste em um mecanismo pedagógico cujo objetivo é conscientizar estudantes das séries iniciais do ensino fundamental sobre os problemas ecológicos relacionados à produção de lixo por meio de vivências musicais alternativas realizadas com instrumentos feitos a partir de garrafas pet reaproveitadas; e o projeto “Percussucata – Contra a Dengue” que é uma ação direta pela conscientização e prevenção da dengue por meio de campanhas para a coleta e reciclagem de garrafas pet. Esse último projeto teve início em 2010

e vem incentivando os alunos, os professores e a comunidade, por meio de atividades lúdicas, a combaterem coletivamente à dengue através de conteúdos propostos pelos professores das escolas. Vale mencionar que todas as garrafas pet coletadas pelos alunos do projeto são vendidas e os recursos arrecadados são doados a representações locais de catadores de lixo.

O tema norteador dos projetos é a educação ambiental, que, segundo o educador, pode ser trabalhada em qualquer nível da educação formal ou não formal, em diferentes níveis de escolarização, ou seja, do ensino fundamental até a pós-graduação e em locais não convencionais como igreja, parque, clubes, etc. É importante ressaltar que o professor Pedagogo direciona as ações do projeto Percussucata às séries iniciais do ensino fundamental, mas já teve oportunidade de apresentar o projeto em universidades e em encontros ambientais. Na visão do professor:

A coisa funciona muito bem e isso é uma coisa que me deixa muito feliz em relação ao Percussucata porque eu vejo as possibilidades que o projeto nos trás. Eu mudo um pouco o formato da apresentação do projeto, se eu vou falar com crianças é uma coisa e se vou falar com universitários é em outra linguagem. Mas a gente está falando da mesma coisa, ou seja, separar o lixo pra promover o meio ambiente, promover a cidadania, reutilização de materiais, economia e impacto ambiental. A criança percebe isso muito forte porque é uma coisa que está dentro das suas casas e não é uma coisa que ela está vendo em um livro ou em um *data show*. O lixo tá lá em casa todo dia e todo dia, não tem para onde fugir (Professor Pedagogo).

Antes do surgimento do projeto Percussucata é importante mencionar os outros projetos desenvolvidos pelo professor Pedagogo nas escolas públicas do Distrito Federal. O primeiro deles foi o projeto “Fiscal da água”. Segundo o educador:

Na escola classe Casa Grande na zona rural do Gama eu desenvolvi um projeto para diminuir a conta de energia elétrica da escola. Na época que eu trabalhava lá, o diretor tinha que pagar as contas de luz a partir de uma verba que era enviada pelo Governo Federal e posteriormente prestava conta do valor recebido. Quando eu olhei as contas de energia elétrica da escola me assustei: “Pô! Mas, tá muito caro essas contas. Três mil reais todo mês?” e aí, eu fui analisá-las (Professor Pedagogo).

Na escola classe Casa Grande na zona rural do Gama havia uma bomba de água que era abastecida por um poço artesiano. O diretor da escola, por causa do enorme desperdício de água, acionava essa bomba de água várias vezes ao dia para encher a caixa de água que abastecia os banheiros, os bebedouros e a cozinha da escola. A bomba de água era movida através de eletricidade, logo os altos valores das contas de energia eram justificados pelo uso

abusivo da bomba de água e pelo desperdício de água na escola. Diante disso, o professor pedagogo relatou uma conversa que teve com o diretor da escola:

Tá tendo uma disparidade muito estranha nisso, pois temos somente 280 alunos e não tem como gastar tanta água, então vamos parar de ligar a bomba tantas vezes. Se é a água que tem que ir para lá, então vamos parar de gastar a água. Nós vamos acionar a bomba e encher a caixa de água somente uma vez por dia e na hora que acabar a água fim de papo!” (Professor Pedagogo).

Esse procedimento do acionamento da bomba de água apenas uma vez por dia foi executado umas quatro ou cinco vezes e ocasionou a falta de água na escola. Simultaneamente a essa ação os professores começaram a conversar com os alunos sobre a importância da economia de água. O professor pedagogo elegeu alguns alunos da escola para serem fiscais da água no banheiro dos meninos, isso porque alguns alunos deixavam o registro dos mictórios aberto e a água ficava jorrando até que outro aluno o fechasse. Diante desse descaso dos alunos, o professor pedagogo decidiu questioná-los da seguinte forma:

Eu no momento cívico perguntava aos alunos: “Quem que já viu a água escorrendo no mictório?”, eles: “Eu, eu, eu...”, então eu perguntava: “Por que que você não fecha?”, eles respondiam: “Não fui eu que abri”. Aí, eu acrescentava sempre pegando pelo lado dos animais porque as crianças ficavam comovidas: “Se você estiver andando na rua e avistar um cachorrinho que acabou de ser atropelado e tá lá com a patinha doendo, não foi você que atropelou, mas vai deixar ele sozinho, se arrebentar? Você nem vai ajudar ele a sair do meio da pista para não ser atropelado de vez?”, eles respondiam: “Não! Eu vou ajudar”, “Então, isso nós vamos fazer aqui na escola. Nós estamos vendo que as pessoas não estão nem aí com as coisas da escola. Quando tiver água vazando mesmo que não tenha sido você que abriu a torneira, feche a torneira. Quem fizer isso amanhã vai ganhar um crachá de fiscal da água da escola” (Professor Pedagogo).

O professor pedagogo confeccionou os crachás com um desenho de uma gota, o nome completo do aluno, a foto e a função de fiscal da água da escola. Cada sala tinha dois fiscais que iam aos banheiros em determinados horários para verificar se havia algum tipo de vazamento de água. O educador informou que: “Nós começamos o projeto com oito salas e dezesseis fiscais e no final do ano tínhamos cinquenta fiscais. Os professores começaram a dar o crachá e a função de fiscal da água aos alunos que tiravam boas notas e começaram a negociar com eles”.

Essa ideia do projeto de fiscal da água na escola surgiu a partir do seguinte acontecimento vivenciado pelo professor na infância:

Isso veio desde quando eu era criança e assistia na televisão reportagens sobre a inflação no Brasil que era de 99% e as coisas dobravam de preço todo mês. Os donos dos mercados iam remarcar os preços dos produtos durante o dia pra não ficar um negócio difícil no final do mês. Então, o José Sarney disse na televisão aberta: “Nós vamos congelar a economia e vocês têm que fiscalizar os supermercados para não ter remarcação dos produtos”. Aí, as pessoas fechavam os Supermercados e viravam fiscais do Sarney e tocava o hino nacional, todo mundo cantava o hino nacional na frente do mercado. Um negócio muito doido, a onda do social contra a remarcação do preço dos produtos marcou a minha infância porque eu via isso na televisão e queria ser fiscal do governo. Por isso que criei o fiscal da água na escola (Professor Pedagogo).

Após seis meses de efetivação do projeto “Fiscal da água”, na escola classe Casa Grande na zona rural do Gama, a conta de energia elétrica passou de três mil reais para trezentos reais. Com o dinheiro de cinco anos da economia de água na escola, o diretor investiu na construção do parque infantil e convidou o secretário de educação da época para a inauguração. O secretário de educação citou essa iniciativa no encontro nacional de secretários de educação no Centro de Convenções Ulisses Guimarães em Brasília. Segundo o professor Pedagogo: “Eu estava lá e ele falou o meu nome dizendo que eu tinha desenvolvido um projeto numa escola em 2008”.

O outro projeto desenvolvido pelo educador foi na escola classe 303 de São Sebastião. Essa escola tinha um problema muito similar ao da escola classe Casa Grande na zona rural do Gama: “Lá tinha o mesmo problema, as torneiras não funcionavam e eu fui num final de semana com o meu pai e a gente trocou todas as torneiras da escola e deixou tudo funcionando. Nós colocamos carrapetas e arrumamos as válvulas que estavam vazando água” (professor Pedagogo). Por conta do projeto a escola classe 303 de São Sebastião recebeu o mérito pela economia de água da CAESB e um cheque R\$ 50.000 do Governo Local pelo combate ao desperdício de água.

O professor pedagogo informou que tem pretensões de voltar a desenvolver o projeto “Fiscal da água”, mas com o objetivo de levar o projeto ao maior número de escolas do Distrito Federal porque obteve retornos muito favoráveis nas duas experiências realizadas. O educador também ressaltou a importância dos alunos receberem premiações em relação às atividades do projeto e dos professores realizarem atividades simples em prol da melhoria das condições estruturais do ambiente físico escolar.

Eu também sei que temos de arrumar uns prêmios e méritos porque o aluno não tá nem aí para as coisas que são públicas e deixa estragar. Aí, eu pergunto: Quem é o professor que vai à escola com um alicate, compra uma carrapeta, fecha o registro lá

fora, tira o troço e coloca a carrapeta no lugar e gasta um real? Quem vai fazer isso? Eu faço e acredito que outros professores também deveriam fazer (Professor Pedagogo).

Esses dois projetos relacionados ao combate do desperdício de água na escola inspiraram o professor Pedagogo na criação do projeto “Percussucata – Música do Lixo” e “Percussucata – Contra a Dengue”. O projeto Percussucata – Música do Lixo surgiu a partir do seguinte acontecimento relatado pelo educador:

Eu estava numa festa com os amigos tocando violão e não tinha instrumento porque eu toco ‘batera’ e não dá pra levar a ‘batera’ no bolso como a gaita. Aí, eu peguei uma garrafa pet, abri, tomei o líquido e coloquei uns grãos que eu ‘descolei’ na casa mesmo, feijão, milho cru, arroz e fiz um xeique, um ganzá, um caxixe. A gente tocou a tarde toda (Professor Pedagogo).

O professor escolheu trabalhar com a garrafa pet na produção de música porque é um material que não apresenta grandes riscos em caso de acidentes, é higienicamente mais controlável, produz sons similares a de alguns instrumentos musicais e é mais fácil de ser selecionado e transportado pelo aluno, isso porque as atividades do Percussucata são desenvolvidas com crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Vale ressaltar que antes do professor definir que iria trabalhar com as garrafas pet, ele buscou apoio financeiro de algumas empresas públicas e privadas para a compra de instrumentos musicais:

Eu liguei para um monte de gente pedindo instrumentos - “Aí, estou precisando dum reco-reco, pandeiro, tamborim, o que tiver”. Liguei pra Votorantim, liguei pro Bradesco, liguei pra todo mundo, para movimentar, para conseguir alguém para bancar essa conta porque eu não tinha condições de bancar, eu sozinho não dava, pois com o salário de professor, agora que eu tenho cinco anos de casa, não dá e imagina no início de carreira. Então, tava muito complicado de conseguir alguma coisa e inclusive eu ouvi um diretor da Votorantim me dizer que não tinha verba, mas se conselho fosse bom ele me venderia e falou: “Bota o seu bloco na rua, coloca o seu bloco na rua. Faça alguma coisa porque na hora que pintar o patrocinador você tem que tá pronto, isso porque quando você tiver um patrocinador, você não se queixará em: ‘Pô, eu queria fazer isso e queria fazer aquilo outro’. Você já tem que ter um *release* que tenha sido feito por você, com foto, com vídeo do que rolou, as coisas rolando na internet”. Depois disso eu me animei e comecei (Professor Pedagogo).

Após esse conselho do diretor da Votorantim, o professor pedagogo elaborou os argumentos para justificar a execução do projeto nas escolas públicas do Distrito Federal. Nas palavras do professor: “Então, eu percebi que eu precisava de um mote, de uma coisa pra alimentar isso porque eu não posso simplesmente chegar com a bateria lá na escola e fazer o

projeto funcionar sem ter os argumentos que o sustente” (Professor Pedagogo). O professor estudou a política nacional de educação ambiental, tentando encontrar os caminhos para justificar um projeto socioambiental no ensino básico. Decidiu focar na questão do impacto ambiental causado pelas garrafas pet devido ao entupimento de bueiros e vias, além da possibilidade de servir de recipiente para o desenvolvimento do mosquito da dengue. Segundo o professor: “A possibilidade da educação não formal pra mim é forte porque cria uma maneira alternativa de abordar os conteúdos e isso é uma boa ligação entre a teoria e a prática” (Professor Pedagogo).

Com o término dos estudos e o estabelecimento dos objetivos do projeto, o professor deu início às experimentações. O primeiro grupo a se beneficiar com o projeto foi a turma de trinta alunos da 4ª série do ensino fundamental da escola classe Vila do Boa em São Sebastião no DF. Segue abaixo a explicação do educador sobre essa primeira experimentação do projeto Percussucata:

Para a efetivação do projeto, eu cerrei trinta cabos da vassoura e pedi para cada aluno levar uma garrafa pet. A gente começou na sala de aula com trinta crianças e eu não podia fazer uma coisa repetitiva. Em cada dia eu levava um assunto diferente referente ao valor de mercado da garrafa pet, a história da garrafa, o relacionamento que a água parada tem com a dengue, a função do catador de lixo; logo após a discussão sobre os temas, fazíamos uma produção de texto a partir dos temas e das letras das músicas que eu trabalhava com eles também com a intenção de atingir a gramática; e por fim a gente tocava junto. Eu fazia isso uma vez por semana na minha turma e eles falavam: “Professor, quando é que você vai trazer a ‘batera’ ‘d’ novo?’” (Professor Pedagogo).

O professor trabalhava inicialmente o projeto com os alunos em sua sala enquanto as outras turmas também assistiam as suas respectivas aulas. Após a terceira aula, devido ao alto volume do som da bateria, a diretora da escola teve que intervir, conforme relatou o educador:

A diretora disse: “Professor, não tem como, não tem como. Sabe por quê? Quando você tá tocando na sala os outros trezentos alunos não querem fazer mais nada. Eles querem bater o pé, eles querem bater a mão, eles querem sair da sala. Professor, eles ficam agitados. Você vai ter que fazer no pátio da escola com todos eles”. E eu pensei: “Mas, eu não tenho como dar aula pra todos uma vez por semana e não tem como fazer isso, não tem como”. Mas aí, nasceu à característica que eu sempre quis pra essa ferramenta, uma característica itinerante que eu pudesse cada dia estar num lugar diferente (Professor Pedagogo).

Quando o professor teve que apresentar o projeto Percussucata – Música do Lixo no pátio da escola transformou a oficina em *workshop* e resumiu o conteúdo que estava

trabalhando com os trinta alunos em sala de aula. O *workshop* é uma apresentação socioambiental sobre a história da garrafa pet, os impactos que causam ao meio ambiente e a história da bateria, na qual o professor mostra todas as peças que a compõe e diz que a bateria era um instrumento tocado em grupo. Essa apresentação geralmente tem a duração de trinta e cinco a quarenta minutos e logo após a apresentação o professor toca durante quinze minutos com os alunos. A primeira experiência no pátio da escola, segundo o educador, ocorreu da seguinte forma:

O *workshop* com os trezentos alunos no pátio da escola foi uma loucura porque os trezentos cabos de vassoura que a gente deu para eles não foram devolvidos. Eles falaram: “Não, você me deu a baqueta e agora é minha. Se você tem a sua, essa aqui é minha e vou levar pra casa”. Aí, eles saíram pra casa fazendo aquele “barulhão” na rua. Os professores perguntaram: “E agora?” e eu respondi: “Agora a semente está plantada” (Professor Pedagogo).

Entre os anos de 2007 e 2009, o educador desenvolveu sozinho o projeto Percussucata – Música do Lixo e conseguiu levá-lo a oito instituições públicas de ensino do DF alcançando cerca de dois mil e duzentos alunos. O argumento que ele utilizava para conseguir apresentar o Percussucata nas escolas era o seguinte:

‘Eu tenho um projeto e fiquei sabendo que vai ter reposição na escola. A gente pode apresentar o projeto? É uma atividade diferente’. Os diretores aceitavam na hora e eu pedia que eles falassem para as crianças levarem uma garrafa pet. Aí, eu levava ‘batera’, um monte de cabo de vassoura e fazia no ‘peito e na raça’ (Professor Pedagogo).

Vale mencionar que o educador desenvolvia as atividades relacionadas ao projeto nos horários que ele estava dispensado do comparecimento na escola da sua lotação e ouvia o seguinte comentário de alguns professores/colegas:

Eu ia fora do meu horário e um monte de gente ficava me buzinando: “Professor, por que você tá fazendo isso além do seu horário de quarenta horas?”. Eu achava isso horrível, mas eu estava na sala de aula cumprindo o meu horário de quarenta horas e ia aos sábados e à noite apresentar nas escolas sem problema nenhum. (Professor Pedagogo)

No ano de 2009, o projeto Percussucata – Música do Lixo recebeu um patrocínio da Petrobrás para a efetivação do projeto nas escolas públicas do DF. Segundo o professor pedagogo: “Eu já tinha um certo *release* do projeto e eles olharam e acharam legal. Eles disseram: ‘Você sozinho chegou a dois mil e duzentos alunos, agora vamos ver se a gente

colocar uma estrutura para você trabalhar” (Professor Pedagogo). Com o patrocínio da Petrobrás, entre os anos de 2009 e 2010, o projeto foi apresentado a 26.285 alunos de escolas públicas do Distrito Federal e das cidades do entorno do DF tendo realizado ações pedagógicas e socioambientais em feiras e encontros sobre sustentabilidade com a distribuição de baquetas e adesivos para todos os participantes. Em relação aos equipamentos utilizados nos *workshops* nas escolas, com o financiamento da Petrobrás:

A gente montava uma estrutura com parede de show, bateria, guitarra ligada, para os alunos terem a noção da interação entre o instrumento alternativo – garrafa pet e o instrumento convencional de cordas harmônico. Eu também utilizava *datashow* no momento da apresentação socioambiental e um microfone de lapela para deixar as mãos livres no momento que tocava com os meninos (Professor Pedagogo).

Com o término da apresentação do projeto Percussucata nas escolas, em torno de uma hora, os professores levavam os alunos para as salas de aula e davam continuidade às discussões sobre os temas abordados no *workshop* e aos conteúdos previstos para o dia letivo. O professor pedagogo argumentou que o tempo de apresentação é bastante apropriado porque:

Eu trabalho com plateias gigantes e criança tem prazo de validade, não dá pra segurar. Então ‘cara’, a baqueta tem que entregar no fim da minha apresentação socioambiental porque eles vão ficando loucos e é por isso que eu mantenho esse formato para todos os meus *workshops* (Professor Pedagogo).

No ano de 2010, o projeto Percussucata – Música do Lixo perdeu o patrocínio da Petrobrás, segundo o educador, devido: “A prisão do governador Arruda e a troca de governo” (Professor Pedagogo). Diante disso, o projeto não está mais sendo amparado por nenhum órgão público ou privado e não está mais sendo apresentado nas escolas. Na visão do professor: “A gente não tem condições de fazê-lo funcionar nas escolas agora porque preciso de muita grana. Eu acho que voltar a cerrar cabo de vassoura agora não tem como mais” (Professor pedagogo).

É importante ressaltar que no dia primeiro de dezembro de 2010, mesmo com a interrupção do projeto Percussucata – Música do Lixo, o professor pedagogo recebeu o primeiro lugar na categoria Educação Ambiental da XI Edição do Prêmio EcoPET a nível nacional, concedido pela empresa ABIPET (Associação Brasileira da Indústria de Pet) no auditório da FIESP em São Paulo, segundo o educador: “O projeto Percussucata concorreu com mais de cem propostas do Brasil inteiro” (Professor Pedagogo). O prêmio (uma pequena

estatueta) é fabricado a partir de garrafas pet com a intenção de mostrar a aplicabilidade e as várias possibilidades do uso do material. O educador acrescentou que:

Todas as peças de plástico dos carros são de pet, o tapete do seu carro é de garrafa pet e tem que ser assim porque o Brasil produz 500 mil toneladas de garrafas pet por ano e 10 bilhões de garrafas de 2 litros. Dessas garrafas a gente só recicla 54% e os outros 46% estão aí boiando no lago Paranoá, sei lá. É isso que está acontecendo, então tem muito trabalho pela frente de conscientização e reutilização das garrafas pet (Professor Pedagogo).

Nesse mesmo ano de 2010, enquanto o professor Pedagogo recebia o prêmio da ABIPET pelo projeto Percussucata – Música do Lixo, estava ocorrendo em Brasília a primeira etapa do Percussucata - Contra a dengue. O educador estava lotado no 1º Centro de referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI), antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia, onde desenvolveu mais fortemente o projeto. Esse projeto consiste em mandar referências teóricas aos professores das escolas para serem discutidas nas coordenações pedagógicas sobre a dengue e os impactos das garrafas pet no meio ambiente. Em seguida os professores ministram atividades na sala de aula sobre os seguintes temas: a garrafa pet como um invólucro da água parada, o senso da empresa ABIPET com vários gráficos, demonstrações geométricas de planos em relação à produção e reciclagem da garrafa pet e a quantidade de catadores de lixo no Brasil. Por fim, é realizada na escola uma gincana para arrecadação de garrafas pet com a duração de quinze dias. Segundo o educador:

A criança que mais levar garrafa pet para a escola ganha um vale presente no valor de R\$ 25,00, eu estou tirando esse valor do meu bolso, e a turma que mais se movimenta a gente banca um passeio a um clube. A gente vai ao clube e pede, por exemplo, ao Clube dos Bombeiros que a gente quer trazer uma turma da escola da rede pública de ensino e eu pago somente o ônibus para levar os meninos (Professor Pedagogo).

Entre os anos de 2010 e 2011, por meio do projeto Percussucata – Contra a dengue com a colaboração de alunos, professores, servidores e gestores de escolas do Distrito Federal, foram coletadas 23 mil garrafas pet no primeiro ano e mais 170 mil no segundo ano. O projeto em 2011 contemplou vinte e seis instituições de ensino públicas com a realização de palestras socioambientais e coletou dez toneladas de resíduos sólidos urbanos. As garrafas pet são entregues à empresa de triagem – Capital reciclagem que as envia às empresas que reciclam no estado de Belém ou no estado de São Paulo. Vale ressaltar que a Capital reciclagem doou dezesseis aparelhos de MP4 para serem distribuídos aos alunos, explicou

como deveriam ser coletadas e entregues as garrafas pet para serem recicladas e pagou o valor de mercado pelas garrafas recolhidas pelos alunos do projeto. Essas garrafas foram vendidas por um valor aproximado de R\$ 900,00 e o dinheiro foi doado aos catadores de lixo do local onde foram coletadas. O argumento para a doação do valor arrecadado aos catadores de lixo é o seguinte:

Entrego para os catadores da região onde a gente está catando porque é justo e eu não quero um real, pois a gente faz uma campanha e coleta 20 mil garrafas pet em uma semana o que eles não conseguiriam catar no mesmo período, mas ao mesmo tempo é parte do material que eles estariam catando, concorda? (Professor Pedagogo)

O educador também acrescentou que:

Quando a gente do Percussucata colocou lá no *facebook* que nós tínhamos acabado de fazer a doação da grana da arrecadação de 170 mil garrafas pet aos catadores, garrafa essas que poderiam estar boiando no lago Paranoá, um monte de gente curtiu e disse: “O impacto ambiental proporcionado pela coleta das garrafas não tem preço”. Para esse tipo de coisa acontecer, ‘vale a pena’ desembolsar um vale presente de R\$ 25,00 (Professor Pedagogo).

Vale ressaltar o comentário proferido pelo educador em relação à cooperativa de catadores do Varjão no DF:

Lá no Varjão tem uma cooperativa de catadores a CRV (Cooperativa Reciclagem do Varjão) que é composta de vinte e nove catadoras. E das vinte e nove, dezoito são mães de alunos da escola Classe Varjão e até mães de alunos meus, mas os alunos ficam envergonhados de falar que a mãe é catadora e andam meio que no anonimato. É um negócio complicado porque elas são pessoas que estão fazendo um ‘trampo’ que a gente não está fazendo em casa. Com isso, a gente também traz a figura do catador para a luz da discussão para que a criança reconheça o catador como um agente social importante, assim como o gari e também reconheça que a garrafa pet alimenta milhões de famílias de catadores de lixo no Brasil (Professor Pedagogo).

A garrafa pet apresenta um valor venal que alimenta milhões de famílias de catadores de lixo que, segundo o professor Pedagogo, “são quase dois milhões de trabalhadores que infelizmente não são reconhecidos no Brasil” e também apresenta em sua constituição o petróleo, de modo que, “um quilo desse material corresponde a um litro de petróleo em uma sociedade completamente dependente de petróleo como a gente é e isso é um absurdo!” (Professor Pedagogo). Logo, torna-se inadmissível o descarte em grande quantitativo de garrafas pet nas ruas sem que os moradores se preocupem com as questões ambientais e a reutilização do material.

É digno de nota uma outra atividade realizada pelo professor Pedagogo desenvolvida com os alunos do Varjão. Em 2011, o educador pediu aos seus vinte e seis alunos que fotografassem a lixeira principal da residência deles. “Eles falaram: ‘Mas, professor, eu não tenho máquina de tirar foto’ e eu falei: ‘Pede pro seu colega passar e tirar uma foto do celular dele porque todo mundo tem celular com máquina’” (Professor Pedagogo). Das vinte e seis fotografias registradas pelos alunos, apenas em uma o lixo estava separado em lixo orgânico e inorgânico. A lixeira era de uma moradora do Lago Norte que era a empregadora da mãe de um dos alunos que separava o lixo no local de trabalho, porém na sua própria casa não separava. Diante disso, o educador tem trabalhado com as crianças a necessidade de separar o lixo para reutilizá-lo para outros fins. O professor acrescentou que:

Tem muitos pais de aluno que chegam lá na escola e falam: ‘Mas professor, tem que ter cinco lixeiras mesmo? O menino de seis anos fica buzinando no meu ouvido – ‘Pai separa, separa’’. Olha tá fazendo efeito, tá funcionando e depende de política pública pra fazer o negócio funcionar de verdade, depende de grana (Professor Pedagogo).

Quanto à equipe externa que apoia os projetos do Percussucata, o professor Pedagogo informou que, em sua maioria, é formada de profissionais que trabalham na área de: programação, criação de *sites* na *internet*, administrativa, audiovisual, assessoria de imprensa, desenho – criando ilustrações para o gibi da Turma do Percussucata – e música. Esse último auxilia nos conceitos musicais que são aplicados nos *workshops*. No que diz respeito aos conceitos musicais, o educador foi criticado no início do projeto por informar que realizava atividades de iniciação musical com os alunos, porém algumas pessoas o questionaram: “Qual é a sua formação acadêmica pra você falar de iniciação musical?” (Professor Pedagogo). Por causa disso, a equipe do Percussucata passou a utilizar o termo – Vivências musicais diferenciadas voltadas para desenvolver na criança o sujeito ecológico em substituição ao termo – Iniciação musical.

Na visão do professor, a equipe do Percussucata se mantém empolgada porque acredita que o projeto tem potencial e exemplificou:

Para a criação do site do Percussucata, por exemplo, eu já cheguei ao investimento de dezoito mil reais e ainda faltam pagar sete mil. Os ‘caras’ da equipe estão fazendo um preço legal e concordando com o pagamento da maneira que dá para fazer. Então, a gente tá pagando aos poucos, os ‘caras’ tão comigo porque qualquer outro teria ‘enchido o saco’. Todos são amigos do projeto, o que é muito importante, porque se fossem somente meus amigos pessoais já teriam desistido. Quando é

amigo do projeto e percebe que a ferramenta tem potencial, não adianta agora ‘espernear’ por dezoito mil que demorou um ano para ser pago e jogar fora toda uma gama de possibilidades que a gente tem pra fazer o negócio funcionar. Todo mundo tá tendo muita calma e eu só agradeço a Deus porque não é fácil não (Professor Pedagogo).

Uma das diferenças entre o projeto Percussucata e o projeto da Fundação Athos Bulcão é que o professor Pedagogo não trabalha isoladamente com um grupo de alunos devido ao caráter itinerante do projeto. Porém, o educador considera interessante a possibilidade de: “pegar um grupo de alunos que não conhecia e fazer ensaios o ano inteiro para montar uma apresentação a ser mostrada à comunidade escolar no final do ano ou duas vezes ao ano” (Professor Pedagogo). Segundo o professor, o projeto Percussucata proporciona a possibilidade de estar cada dia em uma escola diferente porque as questões socioambientais devem ser abordadas em contextos mais amplos para causarem impactos ambientais significativos e acrescentou:

O negócio tem que ser cada dia num lugar porque daqui a pouco a gente pode ter a oportunidade, sei lá, de apresentar o Percussucata na abertura das Olimpíadas, nem que sejam por trinta segundos. Imagina o moleque falando assim: “Ele foi a minha escola, ele tá falando de separar o lixo e eu posso fazer isso aqui em casa” (Professor Pedagogo).

No que se refere às apresentações do Percussucata com a participação dos alunos, o professor Pedagogo disse que em duas oportunidades levou os alunos para eventos fora da escola. O primeiro foi o aniversário de 50 anos da inauguração da nova capital do Brasil – Brasília em 2010 e o segundo foi no encontro de sustentabilidade dos cartões *ouro card* do Banco do Brasil em 2011.

No aniversário de Brasília na Esplanada dos Ministérios em 2010, o educador estava trabalhando no CREI, antigo Centro Educacional 1 da Candangolândia, e não conseguiu levar os alunos do CREI porque eram menores de idade. Diante disso, o professor Pedagogo convidou os alunos adolescentes e adultos que estudavam no turno noturno, estudantes do ensino médio, no Centro educacional Júlia Kubitschek, na Candangolândia, para realizarem uma intervenção do projeto Percussucata no show da banda Plebe Rude. Nas palavras do educador:

Nós apresentamos no aniversário de Brasília porque eu consegui uma oportunidade com a banda Plebe Rude. Eu ‘enchi o saco’ deles para mostrar que a gente fazia música com garrafa pet e eles acharam muito legal a ideia porque a Plebe tem essa

onda em relação a preocupações ambientais. Em uma música da Plebe Rude chamada *A serra* de 1984, ela fala do desmatamento e o refrão da música é o seguinte: *Nada mais cresce só lama desce*, isso há 27 anos. O que a Plebe cantava naquela época é o que está acontecendo atualmente, por exemplo, o que ocorreu no início de 2011 lá na região dos lagos no Rio de Janeiro onde o desmatamento simplesmente derrubou o morro pra cima das casas. Então, os caras da Plebe têm uma relação com a questão ambiental e apresentar o Percussucata junto com a banda não foi uma coisa gratuita (Professor Pedagogo).

O trabalho da equipe do Percussucata com os alunos ocorreu da seguinte forma: primeiro o professor Pedagogo entrou em contato com os alunos do noturno do Centro educacional Júlia Kubitschek e fez a proposta de realizar uma apresentação do projeto Percussucata com a banda Plebe Rude, “O trabalho com os meninos foi muito interessante porque eles não eram os meus alunos, que estão acostumados com o projeto a partir de vivências diárias, e abraçaram a ideia de uma maneira tão incrível” (Professor Pedagogo); na segunda etapa, dois alunos tiveram a oportunidade de ensaiar a música *Até quando esperar* no estúdio da banda Plebe Rude em Brasília, “Eu levei dois alunos para que eles sentissem como é que ia soar o instrumento alternativo (garrafa pet) enquanto eles tivessem tocando com a banda” (Professor Pedagogo); Em seguida, na terceira etapa, o educador ensaiou a música *Até quando esperar* com os alunos na escola para saberem o momento da intervenção do grupo no show da Plebe Rude; e por fim, na última etapa, os alunos tocaram com a banda Plebe Rude na Esplanada dos Ministérios em Brasília para 1.300.000 pessoas. Segundo o professor: “Isso foi registrado pela Rede Globo e o vídeo foi postado no *Youtube* e no *site* do Percussucata” (Professor Pedagogo).

Vale registrar o comentário proferido pelo educador:

Eu acredito que os recompensei com a vivência cultural de ter ficado no *backstage* com artistas famosos, tais como: Daniela Mercury e os caras da Plebe Rude em uma noite *open bar*, vamos dizer assim, né? Apesar de que ninguém bebeu porque era um evento da escola, então assim, a gente deixou muito claro e certo isso porque a gente teve uma preocupação muito grande porque era uma festa enorme e ao ar livre. Já pensou se um menino desaparece nessa festa que confusão que iria dar? Então, a gente ficou no pé deles o tempo todo e foi muito legal, eles tocaram ‘batera, foi um momento incrível (Professor Pedagogo).

A outra oportunidade que o professor Pedagogo teve de apresentar o projeto Percussucata – Música do Lixo com os alunos do 5º ano do ensino fundamental da Escola classe Varjão foi no evento ambiental, encontro de sustentabilidade dos Cartões *Ouro Card* do Banco do Brasil no dia seis de dezembro de 2011. Segundo o educador, o Banco do Brasil

tem uma gerência de sustentabilidade que premia anualmente várias categorias de educação ambiental ou de atitudes socioambientais dentro da estrutura do banco em contexto nacional, “Nesse evento vem gente do Brasil inteiro e eles queriam mostrar uma coisa que tivesse uma relação concreta, por isso que me convidaram para apresentar o Percussucata” (Professor Pedagogo). O educador ensaiou a apresentação, modificou para se adequar ao público adulto e levou trinta alunos da Escola classe Varjão para apresentar o projeto, do mesmo modo que o professor vinha realizando nos *workshops* nas universidades. Para o educador:

O mais importante disso tudo é que o projeto Percussucata tem proporcionado a esses alunos vivências culturais. A gente tem que levar em consideração que estamos diante de uma clientela segregada culturalmente. É por isso que eu levo o meu instrumento musical, levo música profissional pra tocar na escola e quando possível os levo a eventos fora da escola. E tocar profissionalmente pra mim é muito importante porque os meus alunos falam: “Há! O professor toca ‘batera’, o professor toca profissionalmente, um negócio legal!” (Professor Pedagogo)

Vale ressaltar que o professor também trabalhou com os alunos o documentário de quinze minutos sobre o Percussucata, “O único material audiovisual que eu trabalhei com os meninos até então foi o documentário do Percussucata produzido por um colega formado em cinema pela UNB e morador da Ceilândia” (Professor Pedagogo). O cineasta Gil Pedro trabalha nos seus documentários acontecimentos cotidianos e também dirigiu um documentário sobre a “Feira do Rolo” da Ceilândia. O educador comentou que:

Ele falou assim pra mim: “Eu vejo o Percussucata como um objeto cinematográfico porque tem história, tem início, tem meio, tem movimentação e tem música”. Daí me pediu: “Deixa eu fazer um filme? Um documentário de quinze minutos, um negócio pra sintetizar a coisa” (Professor Pedagogo).

Esse documentário foi realizado com orçamento zero e não teve a intervenção do professor Pedagogo que nem participou das edições. O cineasta argumentou que ele iria interferir demais na montagem do documentário: “Você só vai ver quando estiver pronto” (Professor Pedagogo). Portanto, é o olhar do cineasta Gil Pedro sobre o projeto Percussucata e o educador mencionou que almeja fazer um documentário mais ampliado sobre o projeto.

Além dos projetos já realizados e em andamento o professor Pedagogo está cheio de planos para o futuro dos projetos “Percussucata – Música do Lixo” e “Percussucata – Contra a Dengue”. Em um primeiro momento, o educador pensa em maneiras de divulgar o projeto

para o máximo de alunos possíveis. Sua meta inicial é atingir um milhão de alunos, presencial ou virtualmente, até o ano de 2016. Na visão do educador:

Isso é algo possível, por exemplo, já tem uma ‘galera’ no *facebook* do Percussucata com quase dois mil amigos. Eu estava conversando com um *brother* meu sobre isso e ele me disse: “Cara é muita gente véi!”, isso porque você manda para o seu amigo que manda para o amigo do outro, não é assim que a coisa funciona? E não é especificamente duas mil pessoas que sabem do Percussucata via *internet* porque você pode postar um comentário meu no mural do mural de outro amigo e acaba virando uma rede ‘muito louca’. A divulgação na *internet* é uma coisa que a gente tem que trabalhar com muita força. (Professor Pedagogo)

O segundo plano consiste em conseguir apoio da iniciativa privada, de alguma empresa, isso porque “Não vale a pena trabalhar com um projeto social dependendo do governo porque quando muda o governo ou a pessoa que está nos apoiando, acaba tudo” (Professor Pedagogo). O educador informou que já fez alguns contatos com empresas do quarto setor que são movidas por lucros, atraem investimentos, estão relacionadas ao desenvolvimento social e ambiental do local onde estão inseridas e promovem ações sociais. Para o educador:

O projeto Percussucata é privado. A gente pensa em mercado e eu não posso ser ingênuo a ponto de não ver o Percussucata como um produto tal como a Ivete Sangalo. Sabe por quê? Quantas Ivetes Sangalos existem? Quantos Percussucatas existem? O Percussucata é um projeto cultural, artístico, social e educacional, tudo junto em uma única coisa. Então, o percussucata é um produto e chegaremos ao ponto de dizer: “O Percussucata custa tanto para uma apresentação para 2.000 crianças em tais circunstâncias...” Vamos ver se a gente consegue um CNPJ de uma empresa de quarto setor para conseguir abraçar isso (Professor Pedagogo).

O terceiro plano refere-se à possibilidade de estabelecer parcerias em curto prazo com as prefeituras dos municípios. Segundo o professor Pedagogo, o governo federal implantou a descentralização do combate à dengue colocando parte da responsabilidade nos municípios. Assim, os municípios receberão verbas do Governo Federal para desenvolver iniciativas de prevenção da disseminação do mosquito que transmite a dengue. O educador informou que:

Então, de repente o Percussucata contra dengue pode conseguir apoio financeiro dos municípios, por exemplo, dos municípios de Águas Lindas e do Valparaíso do Goiás. Aí, a gente fecha o acordo com dez escolas do Valparaíso e dez em Águas Lindas, assim nós somamos vinte escolas que representam quase a metade das que apresentamos o Percussucata nesses anos todos. Se a gente conseguir por esse caminho, eu acho que vai ser bem legal. A gente foge de qualquer tipo de especulação porque para uma pessoa falar que o professor está ganhando a maior

grana com garrafa pet e desviando o dinheiro do trabalhador, do catador de lixo, é muito fácil (Professor Pedagogo).

Como quarto plano, o professor Pedagogo prevê a postagem semanal no *site* e no *facebook* do Percussucata da série em quadrinhos da Turma do Percussucata com temas como: “Percussucata economizando água”, “Percussucata separando o lixo”, “Percussucata contra a dengue”, entre outros. Segundo o educador, os personagens são estudantes da Secretaria de Educação do Distrito Federal, “Meio parecido com os que a gente encontra nas escolas por aí, tem o negro, o japonês, o gordinho, o ‘cadeirante’, o índio, uma galera que compõe a – Turma do Percussucata” (Professor Pedagogo). A equipe do Percussucata também tem pretensões de fazer tirinhas sobre questões ambientais para serem postadas no *site* e publicadas em jornais e revistas do DF, “Nós já temos o contato com uma editora envolvida com publicações ambientais” (Professor Pedagogo). Além disso, eles querem comprar uma mesa digitalizadora para facilitar a transposição das ilustrações dos quadrinhos para os computadores. Na visão do educador:

É muito sofrível fazer o desenho na folha de papel de tamanho A3, *scannear*, mandar para o computador e depois trabalhar a imagem. Com a mesa digitalizadora não precisaremos mais disso porque você faz o desenho no vidro e ele imediatamente aparece na tela do computador (Professor Pedagogo).

Com a compra da mesa digitalizadora a equipe do Percussucata poderá produzir a série em quadrinhos da Turma do Percussucata e as tirinhas para serem postadas semanalmente no *site* e no *facebook* do projeto mais rapidamente. O professor acrescentou:

Imagina a página do Percussucata no *facebook* ou a página do *site* com cara original de quadrinhos com desenho que ninguém nunca viu? Os meninos vão ficar doidos. Por exemplo, o meu perfil no *Facebook* pode ter o nosso desenho exclusivo e original. Nós vamos fazer isso e estamos cientes de que ainda “vai rolar muita água debaixo dessa ponte” até a gente conseguir publicar os quadrinhos (Professor Pedagogo).

O quinto plano consiste em fazer investimentos em créditos de carbono. Vale mencionar que o mercado de créditos de carbono surgiu a partir do Protocolo de Kioto em 1997 e tem como meta acelerar a redução das emissões dos gases que causam o efeito estufa. Porém esse mercado ainda não está funcionando em larga escala no Brasil. Algumas empresas do mundo já estão conseguindo gerar capital financeiro a partir da redução de emissões de

CO₂ na atmosfera. “Eles estão gerando dólares para a economia do país e isso é um mercado bilionário!”, disse o professor Pedagogo. E em seguida:

Eu quero muito relacionar o crédito de carbono com a coleta de pet do Percussucata contra a dengue. Em 2010 recolhemos 23 mil garrafas pet, em 2009 foram 30 mil, em 2011 mais 170 mil, em 2012... e por aí por diante. Vai chegar um dado momento em que nós teremos a certificação de que a gente coletou, sei lá, três toneladas de garrafas pet e quanto isso dá em carbono? Quanto a gente tem? Pode ser que não ganhemos nada em dinheiro, mas a gente ganha prestígio. Nós temos tudo computado, números, para depois verificar os impactos ambientais (Professor Pedagogo).

Como sexto plano para o futuro, o professor pedagogo vislumbra distribuir aos alunos participantes das apresentações do Percussucata – Música do Lixo camisetas feitas de malha pet. Segundo o professor, a reciclagem das garrafas pet é mais absorvida pela indústria têxtil para a fabricação de roupas *dryfit* – “como camisetas da seleção brasileira de futebol que são de primeiríssima linha!” (Professor Pedagogo) – material de mochilas, além de tapetes de carro. Para a confecção de uma camiseta feita de malha pet seria necessário coletar oito garrafas pet de dois litros, conforme foi explicado pelo educador:

Eu sei que com oito garrafas pet é possível fazer uma camiseta, então eu penso em chegar em 100 mil estudantes e levar uma camiseta para cada um e para isso será necessário o arrecadamento de oitocentas mil garrafas pet que serão reaproveitadas para fazer essas camisetas (Professor Pedagogo).

A equipe do Percussucata também tem pretensões de distribuir *ecobags* fabricadas a partir de garrafas pet às mães dos alunos para que elas possam dispensar as sacolas de supermercado. Na visão do professor pedagogo: “A intenção é que esse seja um presente do Percussucata para a comunidade e que transborde para fora da escola, assim como o gibi, o folder, o site do Percussucata e o adesivo” (Professor Pedagogo).

O sétimo plano refere-se à publicação de dois livros infantis, “Estou procurando editoras que se interessem em publicá-los” (Professor Pedagogo). Um dos livros consiste em uma homenagem ao avô do educador que faleceu no ano de 2011. Segundo o professor:

Meu avô contava uma estória para gente, eu e meus dois irmãos, quando crianças, sobre três irmãos que se metiam em altas encrencas. Eram três irmãos e nós também somos três irmãos e na verdade eu acho que ele queria ficar sacaneando a gente e inventou essa história colocando cada um de nós nos personagens. Na história do meu avô os meninos tentavam subir em um pé de mamão para pegar um mamão maduro, mas não conseguiam porque caíam. O meu avô sacaneava com a descrição dos personagens e dizia que tinha o ‘barrigudinho’, o ‘cabeçudo’ e o ‘caneludo’. Aí,

eu fiz uma adaptação da história do meu avô porque eu não podia tratar de todo esse preconceito, porque a intenção do meu avô era sacanear os netos e era meio um “humor negro”. No meu livro “O mamãozinho doce” eu falo sobre estratégias de ajuda mútua entre crianças para conseguir pegar o mamão maduro. Nas primeiras tentativas eles não conseguem subir no pé de mamão até que avô deles vem e explica que tem que ter um planejamento antes, tem que ter uma estratégia (Professor Pedagogo).

O segundo livro do professor Pedagogo está mais relacionado com o projeto Percussucata, o título é o seguinte: “Lixo, faço, separo e transformo” que fala sobre todas as discussões suscitadas a partir da efetivação dos projetos: “Percussucata – Musica do Lixo” e “Percussucata – Contra a Dengue”.

O oitavo plano e último narrado pelo educador na entrevista semi-estruturada é se dedicar exclusivamente ao projeto. Para o professor: “Se as coisas acontecerem como eu sonho dos investidores acreditarem nos meus projetos, a gente tem força para chegar ao país inteiro. Aí, eu fico por conta dos projetos e gerencio o meu tempo, aí eu faço e dou um jeito” (Professor Pedagogo). O educador também argumentou que o projeto é interessante, tem um objetivo social bem definido e uma trajetória de cerca de treze anos com cinco anos de efetivação que favorecem sua persistência em executá-lo. Além disso, muitos amigos oferecem auxílios nessa empreitada.

Um amigo meu fala pra mim: “Você fala do Percussucata há treze anos, o projeto não tinha o nome de Percussucata, mas você falava e escreveu sobre ele. Então, não é um negócio que caiu de ‘oba, oba’, tem treze anos que você tá pensando nisso o tempo todo. Você tem que fazer acontecer porque chegar aqui e parar porque não tem um patrocinador, não dá” (Professor Pedagogo).

É importante mencionar que o professor pedagogo também considera a profissão de professor muito gratificante, “porque as crianças vão aprendendo ali com as suas mãos” (Professor Pedagogo). Ele prefere ministrar aulas para as turmas do 3º e 4º ano do ensino fundamental e confirma as pretensões de continuar exercendo a profissão de artista e professor: “Eu quero continuar tocando na banda e aposentar na Secretaria de Educação” (Professor Pedagogo).

Após a exposição desses planos futuros traçados pelo professor pedagogo, seguem abaixo algumas ilustrações sobre as ações desenvolvidas por meio do projeto Percussucata entre os anos de 2009 e 2011.

ILUSTRAÇÃO 10 – Algumas ações desenvolvidas por meio do projeto Percussucata entre os anos de 2009 e 2011. Fonte: <http://percussucata.com.br>. Acesso em: 02 de fev. 2012.

Percussucata no Riacho Fundo II



Ação do Percussucata na Escola Classe 2 do Riacho Fundo II, no Distrito Federal em 2010.

Percussucata na festa de 50 anos de Brasília



Ação do Percussucata no Show da banda Plebe Rude no aniversário de 50 anos de Brasília na Esplanada dos Ministérios em 2010.

Percussucata no CREI-DF em 2009



Ação do Percussucata no 1º Centro de Referências de Educação Integral do Distrito Federal (CREI).

Desfile do Colégio do Sol na abertura da semana da Pátria 2011



Ação do Percussucata na integração entre os alunos do Colégio do Sol e os alunos da Escola classe Varjão no Distrito Federal.

Participação do Percussucata no Programa Alternativo



Ação do Percussucata nos meios de comunicação de massa. Tema do Programa Alternativo – “Projeto usa vivências musicais na educação ambiental” em 2010.

Desfile Cívico da Independência do Brasil em 2011



Ação do Percussucata com os alunos da Escola Classe 60 da Ceilândia no desfile cívico da Independência do Brasil na Esplanada dos Ministérios.

No desfile Cívico da Independência do Brasil na Esplanada dos Ministérios os alunos da Escola Classe 60 da Ceilândia, através da oficina “Reciclar e Reutilizar”, confeccionaram

uma garrafa pet gigante a partir do reaproveitamento de 1.000 garrafas pet de 2,5 litros sob a orientação das Professoras Rose, Rosana e Floriza do SEST/SENAT de Samambaia – DF.

ILUSTRAÇÃO 11 – *Garrafa pet gigante* confeccionada para o desfile cívico da Independência do Brasil em Brasília. Fonte: <http://percussucata.com.br>. Acesso em: 02 de fev. 2012.



ILUSTRAÇÃO 12 – Algumas ações desenvolvidas por meio do projeto Percussucata entre os anos de 2009 e 2011. Fonte: <http://percussucata.com.br>. Acesso em: 02 de fev. 2012.

Documentário sobre o projeto Percussucata



O documentário teve a direção de Gil Pedro e foi exibido na Mostra Brasília Digital do 43^a Festival de Brasília do Cinema Brasileiro em 2010.

Transmissão do Desfile cívico da Independência do Brasil pela TV NBR



O desfile cívico de 7 de setembro em Brasília teve a cobertura ao vivo da NBR. O locutor oficial informou os detalhes sobre a passagem do Percussucata no desfile.

Palestra do Percussucata realizada no Colégio do Sol em 2011



Palestra do projeto “Percussucata contra a Dengue” apresentada aos estudantes do Ensino Fundamental do Colégio do Sol no Lago Norte.

**Vivências ambientais na
Universidade Católica de
Brasília (UCB) em 2011**



Palestra socioambiental para alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília com exposição das vivências ambientais e musicais do Projeto Percussucata aplicadas em Escolas públicas do Distrito Federal e do entorno.

**Premiação de alunos no
projeto Percussucata
Contra Dengue no
Sest/Senat em 2011**



Premiação da aluna que arrecadou a maior quantidade de garrafas pet. Ela recebeu uma bola e vale-presente de R\$ 25,00. E premiação dos alunos da Escola classe 60 do Setor O na Ceilândia, que receberam um dia de divertimento no Clube do Sest/Senat.

**Percussucata em evento
ambiental dos Cartões
Ouro Card em 2011**



Palestra socioambiental do Percussucata com a participação dos alunos da Escola classe Varjão no evento de sustentabilidade do Banco do Brasil.

Muito embora o professor pedagogo não tenha mencionado explicitamente sua vinculação teórica à abordagem triangular para o ensino das artes, seu projeto segue os princípios dessa abordagem, a contextualização, a leitura crítica e o fazer artístico.

A contextualização é desenvolvida com os alunos na apresentação socioambiental de trinta e cinco a quarenta minutos, na qual os alunos recebem informações sobre a origem da garrafa pet e os impactos de seu descarte no meio ambiente, sobre as várias possibilidades de reutilização da garrafa pet, a história da bateria, a possibilidade de produção de música a partir da garrafa pet, a relação do indivíduo/aluno com o meio ambiente, a função do catador de lixo na sociedade brasileira, entre outras.

Entre outros momentos, a leitura crítica é suscitada nos alunos a partir da apresentação socioambiental do professor e, em seguida, é retomada nas discussões mediadas pelos professores nas salas de aula. Ela ocorre novamente com a apreciação do documentário sobre o Percussucata, que expõe a visão de um cineasta brasileiro sobre o projeto, dando oportunidade para os alunos, em seguida, realizarem comentários sobre o que compreenderam

do material audiovisual. E mais uma vez nas intervenções dos alunos com a equipe do Percussucata em contextos não escolarizados, tais como: no show da banda Plebe Rude na Esplanada dos Ministérios no aniversário de 50 anos da Capital Federal e no evento de sustentabilidade dos cartões *Ouro Card* do Banco do Brasil, nos quais os alunos estabeleceram contatos e interagiram com outros grupos sociais em contextos diferenciados, gerando reflexões sobre a função do projeto de educação ambiental e a função social de um músico.

Já o fazer artístico perpassa todo o processo de educação ambiental culminando, no fim do *workshop*, em uma produção musical conjunta, pela qual a equipe do Percussucata oferece baquetas individuais de bateria para que os alunos as utilizem com a garrafa pet para tocarem com outros instrumentos convencionais, tais como: a bateria e a guitarra.

É fato mencionar que a presença das ações básicas da abordagem triangular esteve mais visível nas práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas, participante do projeto da Fundação Athos Bulcão, pois as montagens teatrais foram desenvolvidas com um grupo de alunos/atores no período de cinco meses em cada uma das três edições do Festival de teatro na escola. Diante disso, foi possível perceber o estabelecimento de um contato maior entre o arte-educador e os alunos. Nos projetos do professor Pedagogo não há um grupo fixo de alunos, mas é possível observar a preocupação do educador em levar contextualizações aos vários alunos da rede pública de ensino com a intenção de relacionar a linguagem musical com a reutilização de resíduos sólidos urbanos. Nesse projeto, o professor apresenta a bateria e propõe vivências musicais diversificadas atreladas aos conteúdos referentes à educação ambiental. Vale ressaltar a importância da parceria que o projeto Percussucata estabeleceu com os professores da rede pública de ensino do DF, visto que os professores ampliam as informações obtidas no *workshop* nas suas salas de aula e propõem discussões e leituras críticas dos alunos em relação à conscientização ambiental. O fazer artístico através da produção de música por meio de um instrumento musical não convencional – garrafa pet – incentiva a criação lúdica e a percepção de que é possível produzir timbres diversificados a partir da batida da baqueta em diferentes posições da garrafa pet, por exemplo: se o aluno bate a baqueta no fundo da garrafa pet, produzirá um som similar ao de um tamborim; ou se o aluno aperta um pouco a garrafa pet e a fecha e depois bate com a baqueta, terá um som mais metálico. O aluno também poderá criar um instrumento similar ao ganzá, chocalho, com o

preenchimento da garrafa pet com grãos cru, tais como: milho e feijão. Logo, o projeto Percussucata tem características e atividades que o assemelha às ações básicas que compõem a abordagem triangular.

Os próximos capítulos trazem as discussões e considerações finais, trazendo a tona novamente vários pontos levantados em capítulos anteriores.

6. DISCUSSÃO GERAL SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

6.1. EDUCAÇÃO INTEGRAL

As propostas de educação integral no Brasil sempre estiveram associadas ao ensino da arte e à sua valorização no contexto escolar, pois tais propostas previam e ainda preveem um turno destinado ao ensino regular e um contraturno destinado ao ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas, tornando a arte e a cultura macrocampos da educação integral.

Desde o ano de 1925, Anísio Teixeira já expunha a importância de oferecer aos alunos das escolas públicas o ensino das artes industriais, do desenho, da música e da dança. Entre 1950 e 1969, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) em Salvador eram oferecidos no contraturno escolar atividades artísticas voltadas para o desenho, a música, o teatro, a dança, as artes plásticas e para as artes aplicadas a indústria. Além de atividades artísticas, havia também jogos, recreação e ginástica. Em Brasília, na década de 60, o Sistema escolar oferecia atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Já os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) na década de 80 com Darcy Ribeiro buscavam com a educação integral proporcionar aos alunos da rede pública de ensino a socialização, a instrução escolar e a formação cultural com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Na década de 90, os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIAC) e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), previam uma educação voltada para a convivência comunitária, cultural e desportiva.

Em 1996, após todas essas experiências e propostas inovadoras com relação ao ensino integral e a presença das diferentes linguagens artísticas no contexto escolar, a Lei Nº 9.394/96, em seu artigo 1º, instituiu que a educação básica deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais e também, em seu artigo 3º, inciso X, que a educação básica deve desenvolver experiências extra-escolares com instituições parceiras da escola. Com relação ao ensino da arte na educação básica a Lei Nº 9.394/96, em seu artigo 26º, parágrafo

2º, institui a obrigatoriedade do ensino da arte, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2000).

Em 2001, seguindo a linha da LDB, a Lei Nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes e orienta o cumprimento dos deveres escolares, das práticas de esportes e do desenvolvimento de atividades artísticas.

Em 2007, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituídas pelo Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios assumiram o compromisso de conjugar esforços com as famílias e comunidades para assegurar a qualidade da educação básica através da priorização de algumas ações tais como o aumento das possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola, incentivo à participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas, ampliação do tempo escolar com adoção de aulas de reforço no contraturno escolar, estudos de recuperação e progressão parcial.

Por fim, o Programa *Mais Educação* de 2007 configura uma educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pelas escolas, ou seja, as atividades devem estar integradas ao projeto político pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino.

Foram selecionadas três experiências de ensino integral em nível nacional que apresentaram características previstas nessas legislações. Vale ressaltar que as três experiências apresentam em comum o modelo de educação Bairro escola que consiste em uma proposta de política educativa que trabalha em consonância com as condições econômicas, políticas, culturais e territoriais de cada lugar, com o intuito de potencializá-las e transformar toda a comunidade ligada à escola e também desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma mais completa, relacionando a escola à vida cotidiana dos alunos.

A primeira experiência estudada foi a *Cidade Escola Aprendiz* que teve início em 1997. Na concepção desse projeto, a escola é encarada como pólo coordenador de um conjunto de interações com a sociedade, com os espaços comunitários, com os artistas locais, com os fazeres culturais, esportivos e sociais. Com isso, os espaços públicos e privados abrem as suas portas para a comunidade e transformam-se em verdadeiras salas de aula a partir das chamadas *trilhas educativas*, percursos trilhados pelos alunos e professores dentro do bairro.

Dentre esses espaços estão: oficinas de invenção de brinquedos, escolas de circo e de teatro, bufês, ateliês de artesãos, estúdios e restaurantes. Na *Cidade Escola Aprendiz* as crianças e os jovens desenvolvem atividades regulares no contraturno escolar nas áreas de arte, música, comunicação e esporte, e possuem o apoio dos seguintes segmentos da sociedade: a equipe Aprendiz – formada por professores, graduandos e artistas locais que ajudam a construir os objetivos gerais da organização, colabora entre si e com as redes de comunicação internas e externas; as crianças, os adolescentes e os jovens que definem seus projetos e iniciativas dentro da organização; as famílias e comunidade que apoiam as crianças e os jovens e também são beneficiárias do próprio sistema; os parceiros com a doação de bens e serviços e financiamentos diversos e; os fornecedores que mantêm o funcionamento da organização e de suas operações diárias; e, por fim, o Governo Federal, que apoia as iniciativas desenvolvidas pela escola e também oferece aporte financeiro.

Seguindo uma concepção pedagógica similar, surgiu em 2006 no Rio de Janeiro a experiência de educação integral intitulada *Bairro escola de Nova Iguaçu*. Nessa proposta havia uma concepção de que a educação não devia ocorrer apenas nos limites da escola, mas em todos os espaços da comunidade buscando a valorização da cultura local e promovendo o desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões, considerando o corpo, a mente e a vida social, no sentido da construção da cidadania, do sujeito autônomo, crítico e participativo das ações sociais (BRASIL, 2009a). Dentre as atividades desenvolvidas com as crianças, os jovens e a comunidade no *Bairro escola de Nova Iguaçu*, estão às seguintes: oficinas culturais (teatro, dança, cinema, artes plásticas, música); oficinas esportivas, de informática e atividades gerais oferecidas pelas Secretarias de Cultura, Esporte, Desenvolvimento Econômico e Educação.

Por fim, a experiência da *Escola integrada* de Belo Horizonte iniciada em 2006 visa também realizar ações de formação nas diferentes áreas do conhecimento através da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com o projeto político pedagógico (PPP) de cada instituição educativa. Essa proposta conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de organizações não governamentais (ONGs), de artistas, de comerciantes e de empresários locais com o intuito de que todos se envolvam na construção de uma grande rede responsável pela educação integral de crianças e jovens da educação básica. As atividades artísticas e pedagógicas são desenvolvidas nos espaços físicos das próprias escolas, da

comunidade, tais como: parques, museus, igrejas e bibliotecas. Dentre as atividades desenvolvidas no programa *Escola integrada* estão as seguintes: acompanhamentos pedagógicos (reforço escolar), culturais (dança, pintura, teatro), esporte, atividades físicas, lazer (brincadeiras, xadrez), línguas estrangeiras, oficinas de informática e formação cidadã (direitos humanos), sendo todas essas desenvolvidas no contraturno escolar.

Vale ressaltar que a experiência de ensino integral no 1º Centro de Referência de Ensino Integral do DF (CREI), iniciada em 2009 e finalizada em 2010, também apresentava um modelo de educação *Bairro escola* – apesar de ser conhecida por Cidade escola – com uma proposta bastante inovadora em relação ao ensino e a aprendizagem das linguagens artísticas. Nessa proposta eram oferecidas aos alunos, no contraturno escolar, as seguintes atividades: teatro, esporte, dança, música, reforço e acompanhamento escolar, arte terapia, arte visual, oficinas de reciclagem, artesanato, inglês, robótica, mecatrônica, informática, leitura, matemática, literatura, além de cursos preparatórios para o vestibular, para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para o Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília (UnB), sendo os cursos preparatórios ofertados no turno noturno à comunidade. A partir da investigação das experiências de ensino integral do CREI-DF, foram selecionados dois professores que estiveram vinculados ao CREI no biênio 2009 - 2010 e desenvolveram projetos artísticos e pedagógicos. O relato de suas experiências com os alunos foi colhido e, diante desses relatos, foram identificadas características das ações básicas que compõem a abordagem triangular para o ensino de artes, abordagem essa que coaduna com as legislações condizentes à educação básica, com as concepções referentes à educação integral e com os modelos de educação Bairro escola, além de ser um critério para medir a qualidade de uma atividade educacional em geral.

Vale recordar que o modelo de educação Cidade escola adotado no CREI-DF se manteve ativo durante dois anos sem receber auxílio financeiro do Governo Local. Pelo fato da escola ter sido desativada e os alunos terem sido transferidos para o Centro educacional Júlia Kubitschek, os professores, juntamente com a comunidade, articularam a abertura da escola à comunidade no contraturno escolar para o desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas, pedagógicas e culturais com custo zero para o Governo Federal. No ano de inauguração, em 2009, e no ano seguinte, houve grande repercussão nos meios de comunicação de massa, pois o CREI era e é o primeiro Centro de referência de educação

integral do Distrito Federal. Diante disso, devido à falta de investimentos e à descontinuidade das políticas públicas, as atividades no CREI foram interrompidas em 2010 e os professores remanejados para outras escolas da rede pública de ensino do DF. Para o professor de Artes Cênicas, o primeiro mês de atividades no Centro de referência foi bastante produtivo, pois teve a participação de um grande quantitativo de alunos e obteve o apoio da comunidade local, “mas pelo fato de não valer nota os alunos começaram a não frequentar as oficinas e depois o projeto educacional foi morrendo, morrendo...” (Professor de Artes Cênicas). Dessa fala pode-se inferir que as atividades desenvolvidas no CREI não estavam diretamente atreladas às atividades desenvolvidas no ensino regular, ou seja, o currículo não era integrado. Diante da não obrigatoriedade da frequência dos alunos, a infrequência tornou-se algo bastante comum pela falta de integração das propostas pedagógicas desenvolvidas no CREI com o projeto político pedagógico (PPP) de cada instituição de ensino da Candangolândia que enviava os seus alunos para as atividades no contraturno escolar no Centro de referência.

A proposta educacional do CREI previa uma descentralização da escola, pois em um turno os alunos frequentavam a suas escolas de origem e no contraturno desenvolviam atividades diversificadas com alunos de quatro escolas classes da Candangolândia e alunos do Centro Educacional Júlia Kubitschek, porém o ensino permanecia centralizado devido à falta de integração e interação com as atividades desenvolvidas na escola regular, conforme já foi mencionado. O professor de Artes Cênicas apontou que:

A proposta educacional não se fortaleceu pela falta de maior articulação entre os professores e a comunidade; falta de apoio do governo local ao modelo de educação do CREI e falta de interesse dos professores em desenvolver projetos artísticos e pedagógicos nas escolas da rede pública de ensino do DF. (Professor de Artes Cênicas)

É importante mencionar que a LDB de 1996, em seu artigo 3º, inciso X, apresenta a prerrogativa de que a educação básica deve desenvolver experiências extra-escolares com instituições parceiras da escola. Ou seja, expõe a importância da descentralização da educação, delegando responsabilidades educativas e pedagógicas a outros órgãos públicos e/ou privados. Em 2007, o Governo do Distrito Federal também instituiu o programa Mais Educação, pela Portaria Normativa Nº 17 de 24 de abril de 2007, que coaduna com a proposta de descentralização da educação prevista pela LDB de 1996, pois estabelece a participação de professores, alunos, artistas, atletas, equipes de saúde e da área ambiental, cientistas, gestores

das áreas sociais, comunidade com o intuito de criar uma rede de pessoas e de profissionais responsáveis pela garantia dos direitos de educação básica de qualidade para crianças e jovens brasileiros. No mesmo ano, várias escolas da rede pública de ensino do DF tiveram a implementação do programa Mais Educação e começaram a funcionar em regime de tempo integral e em 2009 foi criado o 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) na Candangolândia, que centralizou as atividades artísticas, esportivas e culturais de quatro escolas classe e um centro de ensino médio no contraturno escolar. Houve, no período de realização desta pesquisa de mestrado (Biênio 2010-2011), um aumento progressivo do número de escolas que implementaram o programa Mais Educação. No entanto não foram criados novos Centros de referência no DF e observa-se enorme ambiguidade em relação às informações sobre o “real” número de escolas com o regime de tempo integral no Distrito Federal (Relatório MEC, 2009). Vale enfatizar que mesmo o CREI, que é o primeiro Centro de referência do DF, não recebia os recursos financeiros individuais do programa Mais Educação, que favorece a emancipação das propostas pedagógicas vinculadas ao PPP de cada instituição de ensino. Isso aconteceu porque os alunos não eram matriculados no CREI, mas em suas escolas de origem. Logo, o CREI não podia receber aporte de recursos, como por exemplo, o FUNDEB, que associa maiores percentuais de distribuição de recursos e evidencia uma tentativa de garantir o real direito à educação básica, o que inviabilizou a permanência das propostas educacionais no Centro de referência.

O professor Pedagogo mencionou na entrevista semi-estruturada que a proposta de educação integral da Cidade escola - CREI permitia uma maior aproximação da escola à comunidade local, ou seja, “tinha um lance interessante da escola aberta. No fim de semana, toda a estrutura que a gente tinha para trabalhar com as crianças era aberta para as famílias” (Professor Pedagogo). Essa fala do professor coaduna com a observação de Gadotti em relação ao modelo de educação *Bairro escola de Nova Iguaçu* de que: “A proposta de Nova Iguaçu é que a escola vá para o bairro durante a semana e o bairro vá para a escola nos finais de semana, fortalecendo a participação dos pais e da comunidade” (GADOTTI, 2009, p. 72). Como prova desse envolvimento da comunidade nas atividades desenvolvidas no CREI, pode-se citar as oficinas de artesanato e customização, com o envolvimento de 56 mulheres da comunidade da Candangolândia, e muitas delas mães de alunos do CREI, que proporcionaram às participantes o desenvolvimento da capacidade empreendedora e a organização de um

desfile de acessórios femininos (joias, bolsas, etc) produzidos por elas nas oficinas, conforme exposto na Ilustração 13, logo abaixo, retirada do *site* de compartilhamento de fotos do CREI-DF.

ILUSTRAÇÃO 13 – *Desfile de acessórios femininos da Cidade Escola da Candangolândia*. Fonte: Disponível em: <<https://picasaweb.google.com/105316393395571188581/IFestivalCidadeViva#5390593982462054946>> Acesso em: 06 mar. 2012



O professor Pedagogo também expôs um comentário bastante pertinente em relação à experiência de educação integral no CREI: “O CREI não funcionava como um depósito de crianças como em outras escolas” (Professor Pedagogo), ou seja, havia ações educativas diversificadas para as crianças e para a comunidade. Isso compactua com a visão das autoras Coelho e Cavaliere em relação à proposta educacional de alguns CIEP que se aproximam: “[...] da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor” (COELHO; CAVALIERE, 2003, p. 172).

É fato constatar que os desencontros entre as propostas do Governo Federal e as propostas do Governo Local têm favorecido, a longa data, a interrupção de propostas educacionais, tais como a do CREI-DF, e impedido práticas artísticas e pedagógicas de professores interessados em propor atividades diversificadas aos alunos em um espaço e em um tempo favoráveis à efetivação de um trabalho artístico e cultural de qualidade. Foi possível verificar na entrevista semi-estruturada com o professor de Artes Cênicas o descontentamento do educador em relação à experiência de educação integral no CREI e ao ensino de teatro na escola, pois ele se queixou do desinteresse dos alunos e da pouca participação dos membros da comunidade escolar. No entanto o professor argumentou que:

Eu acho interessante a ideia do ensino integral se de fato funcionasse, mas o problema eu acho que é mais social, entendeu? [...] Era pra ser mais fácil lá no CREI

porque seria uma escola de lazer, uma escola para o aluno fazer as coisas que ele gosta, esporte e arte (Professor de Artes Cênicas).

Apesar do descontentamento do professor de Artes Cênicas em relação ao ensino integral no CREI, pode-se verificar através do relato das experiências de montagens teatrais no Centro Educacional 1 da Candangolândia, atual CREI, que o arte-educador se sentia motivado a trabalhar a linguagem teatral com os alunos e tinha o costume de trabalhar autonomamente sem a parceria do Governo Local e de outros professores. A experiência que o professor teve com o financiamento recebido pela fundação Athos Bulcão é um bom exemplo da autonomia de seu trabalho. Tal Fundação estabelece parceria com os professores de Artes Cênicas das escolas públicas do Distrito Federal que se comprometem em desenvolver uma montagem teatral e apresentar o espetáculo teatral no Festival de teatro na escola. Assim, os professores estabelecem parcerias com outros professores se acharem pertinente, caso contrário poderão receber recursos financeiros da Fundação Athos Bulcão e desenvolver independentemente o projeto com os alunos, conforme foi exposto pelo educador:

Eu acho que na escola só dava certo porque eu fazia sozinho, pois quando você envolve muita gente, muitos professores, é tanto problema que você tem que enfrentar. Assim, é mais fácil você ficar sozinho com os alunos porque é raro o professor de escola que se interessa em ajudar de verdade, professor de escola quer dar a aula dele e ir embora (Professor de Artes Cênicas).

Conforme prevê o artigo 4º, parágrafo II da Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de Abril de 2007, que instituiu o programa Mais Educação, as atividades devem estar integradas ao projeto político-pedagógico (PPP) das redes e escolas participantes e ser oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens. Porém as atividades desenvolvidas no CREI, principalmente as práticas artísticas e pedagógicas do professor Pedagogo com o projeto Percussucata – Contra a Dengue em 2010, não estavam atreladas ao projeto político-pedagógico (PPP) do Centro de referência por se tratar de um projeto pessoal do educador. Vale lembrar que ambos os professores não tinham o costume de desenvolver trabalhos interdisciplinares com outros profissionais da secretaria de educação do DF. No caso do professor de Artes Cênicas, o arte-educador mencionou que, dentre as quatro montagens teatrais elaboradas com os alunos do Centro Educacional 1 da Candangolândia, apenas uma – “A Feira” de Lourdes Ramalho – contou com a participação de outros professores. Nesse

caso, duas professoras lotadas na mesma escola – uma de Artes e outra de Português – participaram da atividade. Segundo o docente: “Foi bem legal o projeto devido ao caráter interdisciplinar” (Professor de Artes Cênicas). Porém, durante a entrevista semi-estruturada o professor enfatizou em vários momentos a dificuldade de desenvolver trabalhos coletivos com os professores e ser valorizado por eles: “Esse também era o meu cala boca para os meus colegas que achavam que eu não estava fazendo nada com os meninos na escola” (Professor de Artes Cênicas).

No caso do professor Pedagogo, que desenvolveu o projeto Percussucata, não houve ajuda da equipe de professores de sua escola, mas, nos bastidores, ele pode contar com a colaboração de uma equipe de amigos formada de profissionais nas áreas de: programação, *web designer*, administração, técnicos em áudio, assessoria de imprensa, ilustração e bacharéis em música. O educador também acrescentou que:

Todos são amigos do projeto, o que é muito importante, porque se fossem somente meus amigos pessoais já teriam desistido. Quando é amigo do projeto e percebe que a ferramenta tem potencial, não adianta agora ‘espernear’ por dezoito mil que demorou um ano para ser pago e jogar fora toda uma gama de possibilidades que a gente tem pra fazer o negócio funcionar (Professor Pedagogo).

Assim sendo, o projeto Percussucata também não é fruto de um trabalho interdisciplinar, visto que está centrado na atuação do professor Pedagogo que ministra as apresentações socioambientais e toca bateria com os alunos, que utilizam o instrumento alternativo (garrafa pet) durante quinze minutos após o *workshop*. Todo esse trabalho é feito graças ao grande empenho do professor Pedagogo e à assessoria da equipe de amigos que contribui para a efetivação das apresentações.

Os projetos individuais dos professores não coadunam com os princípios da interdisciplinaridade. Logo, pelo que podemos dizer a partir dos dois entrevistados, a proposta educacional do CREI-DF não agregava os professores, segundo o relato do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, em torno de um projeto comum a ser desenvolvido com os alunos da Candangolândia atendidos pelo CREI. Diante disso, o professor de Artes Cênicas propôs na entrevista semi-estruturada a necessidade de maior articulação entre os professores:

A coisa tem que ser mudada entre os professores, entre nós colegas de trabalho, porque não adianta você se propor a fazer um trabalho diferente e os teus colegas te olharem diferente, acharem que você está sendo privilegiado (Professor de Artes Cênicas).

É necessário que a equipe de professores da mesma escola busque desenvolver projetos comuns, coletivos e valorizem o trabalho interdisciplinar para que consigam se aproximar da interessante filosofia instituída no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e mencionada por Eboli (2000):

[...] a filosofia do Centro buscava oferecer ao aluno um “retrato da vida em sociedade”, proporcionando-lhe atividades diversificadas e experiências de estudo e de ação responsáveis, que buscava tornar o aluno um membro atuante e socialmente integrado, praticando na comunidade escolar tudo o que na vida futura poderia ser: o cidadão útil, honesto, responsável e feliz (EBOLI, 2000, *apud* BARROS, 2008. p. 44).

Devido à falta de articulação entre os professores entrevistados nesta pesquisa com os profissionais da secretaria de educação do DF e o Governo Local, o professor de Artes Cênicas foi se tornando cada vez menos dependente dos recursos financeiros provenientes do Governo Local e conseguiu captar recursos da Fundação Athos Bulcão e do Fundo de Apoio à Cultura (FAC-DF) para a montagem e a apresentação de espetáculos teatrais nas escolas da rede pública de ensino do DF. Porém, o educador não conseguiu manter os seus projetos independentes com os alunos da rede pública de ensino e acabou optando pelo distanciamento das salas de aula, se dedicando à carreira de humorista e de produtor cultural.

No que se refere ao professor pedagogo, verifica-se semelhanças em relação à captação de recursos para o desenvolvimento de projetos artísticos. O professor também não relatou na entrevista semi-estruturada que tenha desenvolvido projetos nas escolas a partir de um aporte de recursos do Governo Local, mas mencionou que, quando estava lotado no CREI-DF, em 2010, havia perdido o patrocínio da Petrobrás para a apresentação do Percussucata – Música do Lixo nas escolas públicas do DF. Dessa forma, o professor também se tornou menos dependente das escolas e do Governo Local e vislumbra parcerias com órgãos privados para dar continuidade aos seus projetos, conforme os seguintes comentários: “Não vale a pena trabalhar com um projeto social dependendo do governo porque quando muda o governo, a pessoa que está nos apoiando, acaba tudo [...] Vamos ver se a gente consegue um CNPJ de uma empresa de quarto setor para conseguir abraçar isso” (Professor Pedagogo).

A partir da autonomia dos professores entrevistados nesta pesquisa em relação ao Governo Local, pode-se constatar que não houve influência do programa Mais Educação nos

projetos desenvolvidos por eles no CREI ou nas outras escolas que eles trabalharam, visto que os projetos artísticos que foram mencionados e vinculados ao CREI através dos meios de comunicação de massa, tais como o Percussucata e as apresentações de peças teatrais com os alunos do CREI, eram projetos que já viam sendo desenvolvidos pelo professor Pedagogo e o professor de Artes Cênicas antes da criação do Centro de referência, embora os projetos dos professores tenham sido divulgados nos meios de comunicação de massa como frutos do modelo de educação integral implantado no CREI.

Após a observação desse fato, foi realizada a investigação da origem dos projetos artísticos e pedagógicos dos professores para verificar quais foram as suas motivações e objetivos para a realização dos projetos. Apesar dos projetos artísticos não terem sido realizados no modelo de educação do CREI, é importante mencionar que o Centro de referência da Candangolândia favoreceu a visibilidades das práticas artístico-pedagógicas dos professores e proporcionou a investigação e a exposição do modo pelo qual esses educadores vêm trabalhando ou trabalharam com os alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal com as linguagens artísticas, notadamente, nesse caso, a linguagem cênica e a linguagem musical.

6.2. ENSINO DE ARTES

Esta pesquisa analisou as práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo segundo os critérios de qualidade da abordagem triangular em suas ações básicas relacionadas ao processo de ensino, aprendizagem e prática das linguagens artísticas com os alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Diante disso, foi possível constatar que, a partir dos relatos dos professores sobre suas práticas artístico-pedagógicas, as ações básicas da abordagem triangular estavam presentes mesmo quando tendo eles declarado não conhecer ou utilizar conscientemente a abordagem no ensino de artes.

A abordagem triangular, conforme já foi mencionado no capítulo “3”, corresponde a uma alternativa bastante interessante para o ensino de artes, pois é composta por ações – fazer, ler e contextualizar – que evidenciam os aspectos sociais e culturais por meio da

elaboração de uma educação crítica que parte: do conhecimento construído pelo próprio aluno; das mediações e diálogos com os professores de arte acerca do mundo visual e do universo artístico; e das experiências vivenciadas pelos estudantes relacionadas às suas práticas sociais e culturais. Segundo Machado (2010), a ação básica *fazer* corresponde a toda vez que alguém produz uma forma, ou seja, uma forma física e artística, pensamentos sobre arte ou experiências de leitura. Na visão de Barbosa (2010), a ação básica *ler* corresponde a um questionamento, uma busca, uma descoberta que desperta a capacidade crítica no aluno a partir da mediação do professor acerca do mundo visual e artístico. E a ação básica *contextualizar*, para Machado (2010) e Barbosa (1998), abarca as ações que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a história, a cultura, as circunstâncias, as histórias de vida, os estilos e movimentos artísticos, o social, o psicológico, o antropológico, o geográfico, o ecológico, o biológico, etc.

Vale mencionar que a abordagem triangular foi incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte), mas devido a interpretações errôneas de muitos educadores e a própria distorção dos eixos epistemológicos da abordagem presente nos PCNs, ela tem sido utilizada e desenvolvida em muitos projetos como se fosse uma fórmula para o ensino das artes. Segundo Guimarães (2010, p. 424): “A Abordagem Triangular espalha-se desdobrada em fórmulas, clichês e receituários”. Contudo, as experiências desenvolvidas pelos professores entrevistados nessa pesquisa e as experiências de educação integral com o modelo de educação Bairro escola mostram semelhanças em relação à abordagem triangular, pois valorizam o ensino de artes e propõem um ensino das linguagens artísticas nas escolas públicas atrelado às necessidades, à cultura e aos interesses dos alunos. Assim, pode-se concluir que a abordagem triangular é uma abordagem bastante interessante para o ensino de artes e tem correspondido à realidade de professores e arte-educadores atuais, conforme foi exemplificado na experiência do Encontro internacional Boca do Céu de contadores de história que propiciou aos participantes a vivência de situações que permitiram: inventar, investigar, pesquisar, formular perguntas, interagir, dialogar, resignificar, produzir e refletir sobre o universo artístico. Em outra ocasião, na experiência da Escola pública Conselheiro Samuel Mac Dowel no grande Recife, foi feito um trabalho artístico a partir da resignificação crítica de obras clássicas como o *Davi* de Michelângelo e a *Monalisa* de Leonardo da Vinci com base nas ações da abordagem triangular, o que proporcionou aos alunos um trabalho

artístico que levou em consideração: “[...] as visões de mundo, atuações profissionais e histórias de vida dos estudantes sem perder de vista o papel emancipatório – crítico e pós-crítico – da Arte/Educação” (AZEVEDO, 2010, p. 95).

Desse modo, a abordagem triangular pode dar instrumentos para o aluno entender e interagir com o meio cultural, social, político e econômico brasileiro e estabelecer a valorização da disciplina de arte, como uma área de conhecimento importante dentro do currículo escolar.

Os relatos das práticas artístico-pedagógicas dos dois professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal mostraram a importância da interação entre os vários segmentos da sociedade – alunos, escola, cidade, comunidade, órgãos públicos e privados – em prol da construção de uma educação de qualidade com a participação ativa dos alunos através das linguagens artísticas. Atuando como protagonistas no processo de ensino, aprendizagem e criação artística os alunos se sentem motivados a produzir, ver e falar sobre arte, atuando de modo similar ao que foi descrito por Pereira (2009) ao se referir à implantação do ensino integral nas escolas públicas de Brasília na década de 60: “A ênfase era dada, sobretudo à criatividade do aluno. A par do sentido democrático, essas atividades ensejavam a formação de hábitos de autodireção e de cooperação social” (PEREIRA, 2009, p. 42-43). Também na visão de Coradesqui (2010), em relação ao Festival de teatro na escola, as linguagens artísticas devem influenciar a prática do arte-educador na valorização do “[...] adolescente como protagonista de sua ação” (CORADESQUI, 2010, p. 29).

O primeiro relato de experiência descrito pelo professor de Artes Cênicas foi o Projeto da Fundação Athos Bulcão – Festival de teatro na escola que corresponde a um projeto de educação não formal (extracurricular) e teatral que atende jovens e professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio das escolas públicas do Distrito Federal mediante um processo de seleção anual e atua em uma linha de conexão entre o espaço escolar formalizado e o projeto de vida dos alunos/atores. Essa iniciativa da Fundação Athos Bulcão é o maior projeto de formação de plateia no Distrito Federal, pois impacta fortemente as salas de aula dos professores, diversifica o referencial artístico-cultural da juventude brasileira e dá autonomia às escolas públicas para a produção de espetáculos teatrais. O professor de Artes Cênicas através do projeto ofereceu aos alunos do Centro Educacional 1 da

Candangolândia, atual CREI, experiências artísticas produtivas e conquistou a valorização da comunidade local em relação ao ensino de teatro na escola.

No que se refere às práticas artístico-pedagógicas, foi possível constar no relato dos projetos artísticos desenvolvidos pelo professor de Artes Cênicas a presença de características pertencentes às ações básicas que compõem a abordagem triangular para o ensino de artes. Primeiramente a leitura crítica da obra de arte foi motivada pelo educador através das discussões sobre os textos teatrais interpretados pelos alunos/atores que também contaram com as intervenções da equipe técnica da Fundação Athos Bulcão, dos filmes e documentários escolhidos pelo professor de Artes Cênicas que motivaram debates e associações com o texto teatral, dos espetáculos do Festival de teatro na escola assistidos pelos alunos/atores que contribuíram para a reflexão crítica em relação aos elementos teatrais utilizados e a adequação dos mesmos ao contexto sugerido para cada espetáculo teatral. Já a contextualização esteve presente nos estudos de aprofundamento da leitura do texto teatral escolhido para a realização da montagem, dos materiais audiovisuais assistidos, por exemplo, o documentário de três ceguinhas paraibanas – “A pessoa é para o que nasce”, que propiciaram aos alunos um melhor entendimento da peça e motivaram ideias para a caracterização dos personagens. E por fim, o fazer artístico dos alunos/atores sempre foi motivado pelo professor durante todo o processo da montagem teatral com o objetivo de preparar os alunos para a apresentação no Festival de teatro na escola no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Esse fazer artístico esteve atrelado às produções de pensamentos e ideais a partir do trabalho com o texto teatral, das improvisações e propostas de interpretações sugeridas pelos alunos/autores, da confecção dos materiais para compor os figurinos, os adereços de cena e a maquiagem e da criação de novas possibilidades para as marcações de cenas da peça teatral.

O professor de Artes Cênicas teve a oportunidade de desenvolver montagens teatrais com um grupo fixo de alunos por cerca de cinco anos e realizar apresentações de quatro espetáculos teatrais: *A Pena e a Lei* em 2001 de Ariano Suassuna, *Nas pegadas do meu Bumba* em 2002 de Francisco Ací Gomes Campelo, *Raimunda Pinto, sim Senhor!* em 2004 de Chico Pereira da Silva e *A Feira* em 2007 de Lourdes Ramalho. Dentre os resultados alcançados a partir das práticas artístico-pedagógicas do professor de Arte Cênicas e pela Fundação Athos Bulcão podem ser apontadas as seguintes: O lançamento do livro “Teatro na

escola: experiências e olhares” (2010) sob a organização de Glauber Coradesqui; a valorização do adolescente como protagonista de sua ação; a confiabilidade da comunidade local nos projetos de teatro na escola; a integração entre teatro e contextos educativos; a qualificação continuada na área de direção teatral de professores da rede pública de ensino do DF; o interesse dos alunos/atores em seguir a carreira de artista e/ou arte-educador; o interesse do arte-educador em exercer duas profissões - artista e professor; a valorização da disciplina arte na educação básica; o relacionamento e a troca de experiências entre professores que já desenvolvem projetos artísticos nas suas escolas de origem e professores menos experientes.

A parceria entre escola, instituição privada e comunidade mostrou-se bastante produtiva nas montagens teatrais do professor de Arte Cênicas por meio do projeto da Fundação Athos Bulcão. Isso porque todos os segmentos sociais relacionados à comunidade escolar interagiram para a efetivação dos espetáculos. É importante mencionar que o projeto tornou-se possível ao longo das três edições (2001, 2002 e 2004) porque o professor responsável pela montagem teatral recebeu: um auxílio financeiro para custear os gastos com os materiais para a confecção de figurinos, cenários, etc; um curso de formação continuada ministrado pela equipe técnica da Fundação Athos Bulcão; a valorização dos pais dos alunos/atores e da comunidade escolar em relação aos resultados alcançados pelo arte-educador nessa experiência que vem tendo forte projeção regional; e a oportunidade de apresentar os espetáculos em um teatro profissional renomado do Distrito Federal com equipamentos profissionais de luz, som, coxia, camarim, etc. Essa última parceria com um teatro profissional coaduna com a proposta sugerida pelo modelo de educação Bairro escola que prioriza a utilização de outros espaços públicos e/ou privados para o desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos. Dessa forma, o projeto da Fundação Athos Bulcão confirma a necessidade de articulação entre os diferentes segmentos da sociedade com o intuito de proporcionar às crianças, aos jovens e aos adultos uma educação de qualidade pautada nas reais necessidades, interesses e contextos sociais, econômicos, religiosos, culturais, políticos, pelos quais eles estão imersos.

O segundo relato de experiência foi descrito pelo professor Pedagogo que trabalha com a linguagem musical. O projeto artístico conhecido por Percussucata contribui para a construção de seres humanos/alunos antenados com as necessidades ambientais de seu tempo, transformando-os em sujeitos conscientes da necessidade de se preservar o meio ambiente e a

vida. O projeto mostrou para a comunidade escolar que é possível improvisar e criar música, exercitar a cidadania e a consciência ambiental a partir de resíduos sólidos urbanos considerados como lixo e participar de vivências musicais diversificadas. Dentro do projeto maior – Percussucata – foram desenvolvidos os seguintes subprojetos: o “Percussucata – Música do Lixo” que consiste em um mecanismo pedagógico cujo objetivo é educar ambientalmente estudantes das séries iniciais do ensino fundamental por meio de vivências musicais alternativas realizadas com instrumentos feitos a partir de garrafas pet reaproveitadas e o “Percussucata – Contra a Dengue” que se refere a uma ação direta pela conscientização e prevenção da dengue através de campanhas para a coleta e reciclagem de garrafas pet.

Em relação às práticas artístico-pedagógicas, foi possível constatar similaridades com as ações básicas que compõem a abordagem triangular. Primeiramente a contextualização esteve presente na realização de estudos e contextualizações do educador sobre: a política nacional de educação ambiental, o impacto ambiental que as garrafas pet trazem ao meio ambiente, a reciclagem e a reutilização da garrafa pet como instrumento musical alternativo. Já com os alunos da rede pública de ensino a contextualização foi desenvolvida a partir das apresentações socioambientais de trinta e cinco a quarenta minutos, pelo qual os alunos recebem informações sobre a origem da garrafa pet e os impactos do seu descarte no meio ambiente, as várias possibilidades de reutilização da garrafa pet, a história da bateria, a possibilidade de produção de música a partir de um material alternativo (garrafa pet), a relação do indivíduo/aluno com o meio ambiente, entre outros. A leitura crítica foi trabalhada com os alunos a partir das apresentações socioambientais do professor pedagogo, do documentário sobre o Percussucata e das intervenções dos alunos com a equipe do Percussucata em outros contextos não escolarizados, tais como: no show da banda Plebe Rude na Esplanada dos Ministérios no aniversário de 50 anos da capital federal e no evento de sustentabilidade dos cartões *Ouro Card* do Banco do Brasil. E o fazer artístico perpassa todo o processo das vivências musicais diversificadas relacionadas à educação ambiental e culmina em uma produção conjunta de música, pela qual a equipe do Percussucata oferece baquetas individuais de bateria para que os alunos as utilizem com o instrumento alternativo (garrafa pet) para tocarem juntamente com outros instrumentos convencionais, tais como: a bateria e a guitarra no fim do *workshop*. Dentre os resultados alcançados através do projeto Percussucata podem ser apontados os seguintes: no ano de 2009, o projeto recebeu um patrocínio da

Petrobrás para a efetivação das atividades nas escolas públicas do DF; entre os anos de 2009 e 2010, com o patrocínio da Petrobrás, o projeto foi apresentado a 26.285 alunos de escolas públicas do Distrito Federal e do entorno; em 2010, o professor pedagogo recebeu o primeiro lugar na categoria Educação ambiental da XI edição do prêmio EcoPET, uma premiação nacional concedida pela empresa ABIPET; entre os anos de 2010 e 2011 foram coletadas, pelos alunos da rede pública de ensino do DF, 193 mil garrafas pet; em 2011, o projeto contemplou vinte e seis instituições de ensino públicas com a realização de palestras socioambientais e coletou dez toneladas de resíduos sólidos urbanos; e também em 2011, o valor de novecentos reais, arrecadados a partir da venda das garrafas pet, foram doados aos catadores de lixo do local onde as garrafas pet foram coletadas.

É importante enfatizar que o professor pedagogo permanece atuando como professor regente do quarto ano do ensino fundamental na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal e almeja alcançar os seguintes planos por meio do projeto Percussucata: dedicar-se exclusivamente ao projeto, após conseguir um patrocinador, um CNPJ de uma empresa do quarto setor e/ou parceria através de recursos financeiros do Governo Federal para o combate a dengue nos municípios de Águas Lindas e Valparaíso do estado de Goiás; realizar investimentos em relação aos créditos de carbono; levar o projeto a 1 milhão de alunos até o ano de 2016; distribuir aos alunos participantes das apresentações do Percussucata – Música do Lixo camisetas feitas de malha pet e, às mães dos alunos, *ecobags*; postar semanalmente no *site* e no *facebook* do Percussucata a série em quadrinhos da Turma do Percussucata; e publicar dois livros infantis.

O projeto Percussucata, assim como o projeto da Fundação Athos Bulcão, consegue realizar uma integração favorável entre pelo menos três segmentos da sociedade: a escola, a comunidade e um órgão público e/ou privado. No que se refere ao aporte de recurso do Governo Local, o projeto Percussucata, por exemplo, apresenta semelhanças com as propostas e modelos de educação integral desenvolvidos em outros estados brasileiros que também passam ou passaram por dificuldades em relação ao apoio financeiro e à falta de valorização dos outros profissionais vinculados a educação básica. É importante mencionar que apesar de o projeto Percussucata ter sido desenvolvido por um único profissional, ele tem conseguido certa visibilidade, alguns resultados e financiamentos para dar continuidade aos projetos.

Os dois projetos desenvolvidos pelos professores da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal antecederam a criação do 1º Centro de Referência de Educação Integral do DF, porém apresentam algumas características das concepções de tempo, espaço e currículo previstas para o ensino em tempo integral. O tempo ou a ampliação da jornada escolar é considerado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como uma de suas principais diretrizes e deve ser entendido como o atendimento em tempo integral dos alunos para oportunizar: a orientação dos alunos no cumprimento dos deveres escolares; a prática de esportes; o desenvolvimento de atividades artísticas; a alimentação adequada, no mínimo em duas refeições; o avanço significativo para a diminuição das desigualdades sociais; e a ampliação democrática de oportunidades de aprendizagem (PNE, 2000). Na visão de Cavaliere:

O tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

No que se refere ao espaço na educação integral, a Lei Nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extra-escolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Assim, como foi exposto pelo prefeito de Nova Iguaçu, Lindberg Farias, no lançamento do programa Bairro escola do Rio de Janeiro em relação à necessária utilização dos recursos já disponíveis na cidade para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais, esportivas e pedagógicas com os alunos da rede pública de ensino:

[...] o Bairro-Escola é o alinhamento de todas as políticas educacionais que acontecem num bairro, sejam elas públicas ou privadas. Por exemplo: no seu bairro, além das ações da Prefeitura na área social, deve haver uma igreja que trabalha com reforço escolar ou uma ONG que cuida da questão ambiental. Seu bairro certamente tem também espaços ociosos: a piscina de um clube que não tem movimento durante o dia, o forno da padaria parado várias horas por dia. No Bairro-Escola, a prefeitura está promovendo melhorias na infra-estrutura e integrando tudo o que já existe num projeto educacional global. O forno da padaria, por exemplo, pode ser usado num projeto de qualificação profissional. Não carece a Prefeitura construir uma padaria-escola, que seria cara. Melhor utilizar o que já existe (GADOTTI, 2009, p. 71).

Branco (2009) acrescenta que a educação integral precisa desenvolver-se em territórios mais amplos e em múltiplos espaços e lugares, tais como: na escola, nas praças, nas ruas, nas bibliotecas, nos museus, nos teatros, nas hortas, entre outros.

De tal forma que locais com potencial educativo até hoje ignorados pela escola possam ser utilizados pelo grupo de aprendizes para suas explorações e descobertas, porque se esses locais e equipamentos fazem parte da vida social desses grupos estão plenos de significados e valores para serem aprendidos (BRANCO, 2009, p. 37).

O currículo no ensino integral, na visão de Gadotti (2009), deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos desenvolvidos pela comunidade escolar de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural, transdisciplinar e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. Com isso, os currículos na educação integral precisam expressar a realidade da comunidade local, no que se refere à cultura, à arte e aos saberes desenvolvidos pelos moradores da cidade ou do município. Segundo Gadotti (2009):

[...] o município precisa estar refletido nos currículos: o meio ambiente, a cultura, a história da cidade, seus teatros, igrejas, suas ruas... os espaços do exercício dos direitos de cidadania, espaços de lazer, de troca de experiência, de mobilização, suas praças, seu povo. A cidade e o município precisam invadir a escola, os currículos, as salas de aula, o ensino de todas as disciplinas [...] (GADOTTI, 2009, p. 113)

As práticas artísticas e pedagógicas do professor de Artes Cênicas nas montagens dos três espetáculos teatrais apresentados no Festival de teatro na escola da Fundação Athos Bulcão ocorriam no contraturno escolar, conforme foi exposto pelo educador:

Nossos ensaios eram de no mínimo três encontros semanais e tinha vezes que eram todos os dias, geralmente nos últimos vinte dias próximos da apresentação no festival. Nesse período de finalização da peça, a gente saía da escola às onze horas ou à meia noite e teve dias que saímos até mais tarde da escola. [...] Isso porque quando a gente se envolve em projetos, a gente não tem horário, entendeu? No projeto da Fundação Athos Bulcão, o professor tinha que estar em sala de aula fazendo o seu trabalho e fora da sua carga horária ele tinha que ensaiar o projeto para a Fundação. Eu aumentava a minha carga horária e ensaiava com os meninos geralmente à noite, aos sábados e aos domingos (Professor de Artes Cênicas).

Na visão de Coradesqui (2010), todas as atividades do projeto da Fundação Athos Bulcão são extraclasse e podem ocorrer no contraturno escolar ou nos finais de semana com a previsão de duração de oito horas semanais, porém o arte-educador mencionou na entrevista semi-estruturada que utilizava mais horas semanais para a efetivação do projeto. A ampliação do tempo para a montagem teatral provocava “[...] um movimento de retorno do aluno à escola em outro período e, mais uma vez, conduz à valorização de seu espaço como um espaço criativo e cheio de sentido”. (CORADESQUI, 2010, p. 23).

Já o projeto Percussucata por ser itinerante utiliza um horário dentro da grade horária das escolas para a apresentação do projeto. Segundo o professor Pedagogo, o diálogo com as escolas ocorria da seguinte forma:

‘Eu tenho um projeto e fiquei sabendo que vai ter reposição na escola. A gente pode apresentar o projeto? É uma atividade diferente’. Os diretores aceitavam na hora e eu pedia que eles falassem para as crianças levarem uma garrafa pet. Aí, eu levava ‘batera’, um monte de cabo de vassoura e fazia no ‘peito e na raça’ (Professor Pedagogo).

A apresentação socioambiental do Percussucata nas escolas públicas do Distrito Federal tinha a duração de uma hora, sendo que trinta e cinco a quarenta minutos eram dedicados a exposição do *workshop* e nos últimos quinze minutos o educador tocava bateria conjuntamente com os alunos que tocavam o instrumento alternativo (garrafa pet). Com o término da apresentação do projeto Percussucata nas escolas, os professores levavam os alunos para as salas de aula e davam continuidade às aulas com discussões sobre os temas abordados no *workshop* e explicações sobre aos conteúdos previstos para o dia letivo. O professor pedagogo argumentou que o tempo de apresentação era bastante apropriado porque:

Eu trabalho com plateias gigantes e criança tem prazo de validade, não dá pra segurar. Então, cara, a baqueta tem que entregar no fim da minha apresentação socioambiental porque eles vão ficando loucos e é por isso que eu mantenho esse formato para todos os meus *workshops*. (Professor Pedagogo)

O projeto Percussucata, no que se refere à ampliação da jornada escolar, não se assemelha às experiências de ensino integral com o modelo de educação Bairro escola e nem ao projeto da Fundação Athos Bulcão por ter um caráter itinerante e por não trabalhar normalmente com um mesmo grupo de alunos durante vários anos com montagem e apresentação de espetáculos. Os alunos, em geral, apenas passam pelo Percussucata e o projeto continua com outros alunos. Houve, no entanto, uma ocasião em que o educador trabalhou com um grupo de alunos adolescentes e adultos do ensino médio que estudavam no turno noturno no Centro Educacional Júlia Kubitschek, na Candangolândia, durante um certo tempo, para montar uma apresentação. Esse grupo realizou uma intervenção do projeto Percussucata no show da banda Plebe Rude no aniversário de Brasília, na Esplanada dos Ministérios em 2010. Vale mencionar que dois alunos tiveram a oportunidade de ensaiar a música “Até quando esperar” no estúdio da banda Plebe Rude em Brasília.

O tempo de dedicação do professor Pedagogo ao projeto Percussuca é muito similar ao tempo que o professor de Artes Cênicas dedicava às montagens dos espetáculos do Festival de teatro na escola da Fundação Athos Bulcão:

Eu ia fora do meu horário e um monte de gente ficava me buzinando: “Professor, por que você tá fazendo isso além do seu horário de quarenta horas?”. Eu achava isso horrível, mas eu estava na sala de aula cumprindo o meu horário de quarenta horas e ia aos sábados e à noite apresentar nas escolas sem problema nenhum (Professor Pedagogo).

Portanto, nos dois projetos desenvolvidos pelos professores, verificou-se que, para desenvolver um projeto artístico e cultural, o professor precisa ter tempo e uma jornada de trabalho ampliada, visto que:

Se você fica preso a uma carga horária, a uma rotina do diário, da nota, de ter que coordenar, você não consegue desenvolver um projeto, não faz, não produz. Se for um trabalho que você tem que mostrar produção, você tem que ficar em função dele, caso contrário, não dá conta de fazer não (Professor de Artes Cênicas).

Em relação aos espaços utilizados pelos professores nas suas práticas artístico-pedagógicas, pode-se mencionar: o teatro do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), lugar onde foram realizadas as apresentações dos espetáculos teatrais dirigidas pelo professor de Artes Cênicas para o Festival de teatro na escola; o teatro do SESI, onde o professor de Artes Cênicas apresentou o espetáculo “A Feira” de Lourdes Ramalho no festival de teatro do SESI Cultural; outras escolas da rede públicas de ensino do DF, onde o professor de Artes Cênicas recebeu apoio financeiro da FAC-DF para realizar apresentações das peças; os eventos artísticos, culturais e institucionais, são estes: o show do aniversário de 50 anos da inauguração da nova capital do Brasil na Esplanada dos Ministérios em Brasília no ano de 2010 e o encontro de sustentabilidade dos cartões *ouro card* do Banco do Brasil no ano de 2011, eventos nos quais o professor Pedagogo realizou apresentações do Percussucata com os alunos da Escola classe Varjão e com os alunos do Centro Educacional Júlia Kubitschek.

É fato constatar que os professores estabeleceram parcerias com outras instituições e órgãos públicos e privados. No entanto, não era tão frequente a utilização desses espaços, pois as atividades geralmente eram desenvolvidas no espaço físico da escola. Para o professor de Artes Cênicas:

Eu não tinha o costume de realizar passeios culturais com os alunos do projeto, mas no período do festival da Fundação Athos Bulcão a gente ia ver todos os espetáculos por conta do festival. Sair com eles para outros eventos era muito difícil porque os alunos eram menores de idade, os pais não deixavam e também era difícil arrumar um transporte para levar todo mundo. Eu não gostava de realizar passeios culturais porque era muita responsabilidade (Professor de Artes Cênicas).

Já o professor Pedagogo apresentou uma opinião bastante otimista em relação aos passeios culturais e pedagógicos com os alunos da rede pública de ensino do DF:

O mais importante disso tudo é que o projeto Percussucata tem proporcionado a esses alunos vivências culturais. A gente tem que levar em consideração que estamos diante de uma clientela segregada culturalmente e é por isso que eu levo o meu instrumento musical, levo música profissional pra tocar na escola e quando possível eu os levo a eventos fora da escola [...] (Professor Pedagogo).

No que se refere ao currículo escolar, ambos os projetos artísticos e pedagógicos dos professores correspondiam a uma educação não-formal, ou seja, extracurricular. Na visão do professor Pedagogo: “A possibilidade da educação não-formal pra mim é forte porque cria uma maneira alternativa de abordar os conteúdos e isso é uma boa ligação entre a teoria e a prática” (Professor Pedagogo). O projeto Percussucata expressa bem a realidade da comunidade local, pois aborda conteúdos relacionados à educação ambiental e à linguagem musical e realiza associações com os saberes dos alunos, isso porque o lixo: “[...] é uma coisa que está dentro das suas casas e não é uma coisa que ela (criança) está vendo em um livro ou em um *data show*. O lixo tá lá em casa todo dia e todo dia, não tem para onde fugir” (Professor Pedagogo). Já o professor de Artes Cênicas, abordava conteúdos relacionados à peça teatral que o grupo escolhia para a realização da montagem teatral. Na visão do professor: “[...] a partir da sintonia que criamos no grupo, a gente geralmente só corria para o lado da comédia e dos textos cômicos [...]” (Professor de Artes Cênicas). Em relação ao trabalho com o texto, o professor motivava a incorporação dos saberes dos alunos, por exemplo: “A gente [...] modificava assim, coisa pouca, alguma coisa no linguajar da época antiga que era trazida um pouco para o linguajar da atualidade” e “Eu também trabalhava um pouco com dança e gostava de colocar um pouquinho de tudo nas peças. Eu tinha uma aluna que era a coreógrafa e montava as coreografias” (Professor de Artes Cênicas).

É fato constatar que as linguagens artísticas foram abordadas nesses dois projetos artísticos de forma extracurricular, visto que os projetos dos professores não estavam atrelados ao projeto político-pedagógico das escolas. Diante disso, o lugar do ensino das artes

nas escolas ainda permanece como uma atividade de contraturno e de menor importância em relação às outras áreas de conhecimento presentes no currículo escolar. Isso porque a carga horária destinada ao ensino de artes é insuficiente, por exemplo, para se montar um espetáculo teatral com os alunos, conforme foi mencionado por Nunes (2008): “O professor de arte está desencantado, porque sua carga horária é muito pequena, e não consegue dar aula em todos os anos do nível médio” (NUNES, 2008, p. 11). Vale enfatizar que a disciplina arte precisa de uma carga horária similar a de outras disciplinas, tais como: língua portuguesa e matemática, por ser uma disciplina teórica e prática e precisar de maior tempo para a assimilação e experimentação dos alunos.

Tanto o projeto da Fundação Athos Bulcão quanto o projeto Percussucata, apesar das suas diferenças e por focarem em linguagens artísticas diferenciadas, tem proporcionado aos alunos, professores e comunidade vivências culturais e transformações no comportamento perante: o universo artístico, o trabalho colaborativo, as técnicas pertinentes de cada linguagem artística, a relação desses conhecimentos artísticos com outras áreas de conhecimento e a aplicação e reutilização desses conhecimentos na vida cotidiana de cada indivíduo/aluno.

Portanto, a sistematização da metodologia do projeto da Fundação Athos Bulcão e do projeto Percussucata buscam contribuir para a disseminação e popularização dessas práticas artístico-pedagógicas. Essas práticas têm proporcionado: a valorização da disciplina arte na educação básica, o interesse dos alunos em seguir a carreira artística ou em se tornarem professores de arte vinculados à rede pública ou particular de ensino do Distrito Federal e o entendimento de que a escola pode ser palco de muitas transformações através do trabalho com as linguagens artísticas. Propostas como essas mostram que é possível combater as dificuldades encontradas nas escolas e representam um estímulo aos futuros professores de arte.

No próximo e último capítulo serão apresentadas as considerações finais dessa pesquisa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO

Por meio das experiências de educação integral e das práticas artístico-pedagógicas de professores brasileiros mencionadas nessa pesquisa, foi possível constatar a importância da valorização da arte no contexto escolar, pois as linguagens artísticas têm proporcionado aos alunos uma abertura para o trabalho criativo, para as questões sociais e culturais de seu tempo e para o desenvolvimento da consciência crítica. Além de possibilitar aos alunos a apropriação de experiências de dança, teatro, música, artes visuais, que possuem significativo valor para o seu desenvolvimento. No entanto, os dois professores entrevistados nesta pesquisa tiveram dificuldades em convencer a comunidade escolar a aceitar e compreender a arte como uma área de conhecimento digna como qualquer outra disciplina do currículo escolar. Vale mencionar a descontinuidade das políticas públicas que vêm dificultando propostas inovadoras, no contexto educacional público brasileiro, relacionadas à educação integral e às experimentações baseadas na abordagem triangular no ensino de artes. Assim, é bastante clara a importância do poder público na efetivação, implantação e defesa da permanência dessas iniciativas educacionais. Porém, mesmo com a dificuldade em relação ao recebimento de recursos financeiros para execução de projetos artístico-pedagógicos nas escolas da rede pública de ensino no DF, conforme foi exposto nesta pesquisa, há muitos professores e instituições públicas e privadas – tais como a Fundação Athos Bulcão – que vêm articulando projetos artísticos e culturais e estabelecendo grandes metas para a melhoria da educação básica brasileira.

As experiências de educação como o Bairro escola, por exemplo, representam uma interessante articulação entre escola e comunidade e mostram que as instituições educacionais são capazes de responder às demandas sociais através das atividades esportivas, artísticas, pedagógicas e culturais ofertadas aos alunos. Isso porque as atividades desenvolvidas nos projetos de educação integral estão diretamente atreladas ao projeto político-pedagógico das escolas e à realidade da comunidade escolar. Por meio dessas experiências, observam-se mudanças contra a rotinização do ensino apenas dentro do espaço físico da escola que se expande para além dos muros da escola, e se ampliam pelo bairro. Nesse contexto, a escola viabiliza o acesso dos alunos a todos os bens culturais e materiais do bairro, engloba grande

parte dos moradores nos projetos artísticos e pedagógicos da escola e incentiva tanto os alunos quanto os moradores a resgatar e preservar a cultura local.

As propostas de ensino integral com o modelo de educação Bairro escola e o programa Mais Educação, expostos nesta pesquisa, demonstraram uma interessante valorização da disciplina arte no currículo escolar. Essas propostas tem se ampliado no âmbito escolar brasileiro e tem demonstrado que é possível descentralizar a educação básica com a intenção de criar uma rede de pessoas, profissionais e instituições públicas e privadas que também se responsabilizem com a educação de crianças, jovens e adultos e ofereçam novos espaços educativos e experiências artísticas. É importante enfatizar que as propostas sugeridas e atividades desenvolvidas com os alunos pelos parceiros da escola devem estar atreladas ao projeto político-pedagógico das instituições de ensino. Apesar da pouca duração da experiência de ensino integral no CREI-DF, foi possível constatar a grandiosidade do projeto que se manteve em funcionamento sem o aporte financeiro do Governo Local e mobilizou a comunidade escolar para a revitalização do espaço que recebeu pintura, confecção de materiais e pequenas reformas por meio de um trabalho comunitário e colaborativo. Portanto, pode-se inferir que, se o CREI tivesse recebido recursos do Governo Federal desde o início, talvez teriam sido relatadas e descritas nesta pesquisa as práticas artístico-pedagógicas dos professores, as metodologias e abordagens utilizadas por eles, a relação tempo, espaço e currículo do modelo de educação Cidade escola do CREI e opiniões de professores, alunos, pais, funcionários e comunidade sobre o impactos das atividades artísticas e pedagógicas desenvolvidas no contraturno escolar no Centro de referência.

No que se refere aos relatos do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo, eles demonstraram terem desenvolvido competência para se relacionar com a comunidade e com as demandas sociais e culturais dos alunos e adquiriram autonomia profissional para desenvolver projetos artísticos na rede pública de ensino do DF a partir dos patrocínios das seguintes instituições privadas: a Fundação Athos Bulcão e a Petrobrás, respectivamente. Além dos educadores terem estabelecido o rumo de sua formação docente e artística, comprovaram que é possível oferecer um ensino de qualidade das linguagens artísticas no contexto escolar. Diante disso, foi constatado que o trabalho com os projetos artísticos resultaram em ganhos pessoais e profissionais para os professores e também diferentes ganhos sociais aos alunos que tiveram eminente ganho tanto de aprendizagem das linguagens

artísticas com o trabalho colaborativo quanto de compreensão e despertar para a leitura crítica, contextualização e realização de práticas artísticas. É importante lembrar que alguns alunos escolheram a arte como área para suas carreiras profissionais.

Vale também enfatizar a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares no âmbito escolar, pois foi possível constatar através das entrevistas semi-estruturadas, a quase inexistência de experiências interdisciplinares nas práticas artístico-pedagógicas do professor de Artes Cênicas e do professor Pedagogo. Assim, verificou-se a resistência dos educadores em manter o seu campo de conhecimento e os seus projetos artísticos mais destacados em relação às outras áreas de conhecimento do currículo escolar, o que acabou desencadeando disputas hierárquicas por vários tipos de poder, resultando no ofuscamento de possibilidades de comunhão entre os professores em torno de um projeto único. Isso pode ter influenciado a decisão do professor de Artes Cênicas de abandonar a carreira docente.

Projetos interdisciplinares proporcionam aos alunos maior eficiência no processo de aprendizagem e culminam em inovações metodológicas importantes para as práticas artísticas e pedagógicas. Com isso é necessário que os professores se motivem a conhecer pelos menos horizontalmente as áreas de conhecimento de outros docentes com o intuito de desenvolverem projetos comuns através de estudos conjuntos, análises, sínteses, discussões, avaliações, conversas durante um período significativo de tempo para a preparação, o desenvolvimento, a efetivação e a revisão dos projetos. Portanto, se os professores de uma instituição pública de ensino tiverem como foco a elaboração e a organização de projetos de forma interdisciplinar vinculados ao projeto político-pedagógico, poderão ter êxito nas suas propostas por meio de convênios com outros órgãos públicos e/ou privados e parcerias com os membros da comunidade local e escolar.

Vale ressaltar o percurso assumido pelo professor de Artes Cênicas que preferiu desistir da carreira docente para se dedicar a carreira artística devido, entre outros possíveis fatores não relatados, às dificuldades de relacionamento com os professores de outras áreas de conhecimento e à desvalorização do ensino de artes nas escolas da rede pública de ensino do DF. No que se refere ao professor Pedagogo, foi possível verificar um fortalecimento do projeto Percussucata com o passar dos anos, pois, mesmo com as dificuldades já enfrentadas, o professor ainda acredita que poderá conseguir novamente um patrocínio de uma instituição

pública e/ou privada e apresentar o projeto a um número maior de alunos, dando assim continuidade às atividades do projeto e às atividades da sua carreira profissional de músico.

Ambos os professores entrevistados mantinham algum tipo de contato profissional com suas áreas de formação além de suas atividades docentes. Pode-se notar a forte ligação entre os projetos artísticos e pedagógicos desenvolvidos nas escolas e as atividades artísticas profissionais de cada um dos docentes, sugerindo assim a forte ligação entre a atividade de arte-educador e a atividade de artista profissional. Pode-se adotar as experiências dos dois professores como exemplos vivos da possibilidade real de se construir um espaço escolar voltado para a valorização das linguagens artísticas.

As inovações educacionais descritas neste estudo mostraram que é possível transformar as instituições educacionais em verdadeiras instituições sociais, ajudando os alunos a olhar criticamente para o mundo do qual fazem parte, como sujeitos históricos e como cidadãos. E para que essas inovações sejam possíveis, é necessário transformar o espaço físico escolar e alguns espaços pertencentes à comunidade local em espaços pedagógicos de investigação, de realização de experiências criadoras, de trocas, de indagações e de reflexões sobre arte e cultura. Pois, as instituições escolares têm como papel social abordar as diferentes áreas de conhecimento pertencentes ao currículo escolar e estabelecer canais efetivos de interação entre aquilo que é abordado no currículo padrão e as demandas sociais e culturais trazidas pelos membros da comunidade escolar (alunos, professores, pais e comunidade). A partir desse posicionamento os espaços físicos da comunidade poderão ser valorizados como espaços criativos e cheios de sentido para todos que usufruem deles a partir dos programas e projetos artísticos e pedagógicos.

Os professores de arte nesse contexto educacional têm uma participação fundamental, pois devem deixar claro o papel que a arte tem na educação. A arte na escola, em contexto de educação básica, não busca dar uma formação profissional para o aluno se tornar artista. De modo geral, conforme já foi mencionado pelo professor de Artes Cênicas, com essa disciplina a escola busca o domínio e a fluência de expressões artísticas, a educação sensível respaldada nas formas culturais estéticas de complexas e variadas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos e cognitivos. Desse modo, a escola deve ser vista pelos arte-educadores como o espaço através do qual se deve assegurar à criança e ao adolescente o contato com a cultura e a arte e lhes possibilitar a oportunidade de convivência e de

experimentação de pelo menos quatro linguagens artísticas: Artes Cênicas, Música, Artes Visuais e Dança. E para que isso seja possível a despeito das contingências históricas do ensino das artes no Brasil, os professores de arte precisam: manter o foco na construção de um ambiente acolhedor que estimule a confiança dos alunos; ater-se à criatividade do aluno, fornecendo-lhe um ambiente propiciador de iniciativas e experiências; incentivar as discussões sobre os diversos fazeres artísticos de forma a conduzir o aluno à compreensão das linguagens artísticas; valorizar a cultura local para que seja desencadeado um processo de pertencimento cultural e incentivar a criatividade dos alunos por meio de livros, revistas, jornais, CDs, DVDs, *internet*, depoimentos, entrevistas, *performances*, obras artísticas, apresentações, entre outros, referentes ao universo artístico. Diante disso, o professor de arte poderá se posicionar como um mediador entre os conhecimentos artísticos e os conhecimentos culturais dos alunos e viabilizar a convivência deles com a arte e com a cultura, tanto erudita quanto popular, africana, afro-brasileira e indígena, vistas em diferentes épocas e locais.

É fácil notar que há muitos desencontros entre o cotidiano das salas de aula das escolas da rede pública de ensino do DF e os conhecimentos artísticos trabalhados nos cursos de formação inicial de professores de arte e de pedagogia. Diante disso, faz-se necessário articular estratégias no âmbito universitário para que esses profissionais possam desde o início do curso de graduação desenvolver pequenos projetos artísticos e pedagógicos por meio de algum tipo de apoio da própria universidade e/ou de órgãos públicos e privados. Uma vez tendo estabelecido um projeto dessa natureza, seria possível criar outras parcerias durante o período de formação inicial dos graduandos, chegando a estabelecer projetos inovadores até o fim do curso de graduação, aumentando o protagonismo social dos professores recém formados e fazendo a transição das teorias pedagógicas para a prática, assim como o projeto Percussucata, que foi pensado e elaborado durante o curso de graduação do professor Pedagogo. No entanto, para que alternativas como essas ocorram com maior frequência, é necessário reformular as estruturas curriculares das licenciaturas de arte e dos cursos de Pedagogia para que sejam incluídas na grade curricular disciplinas voltadas para a elaboração de projetos artísticos e pedagógico pelos graduandos e aplicação desses nas escolas da rede pública de ensino, desde o primeiro semestre, em atividades individuais e/ou coletivas com orientação dos professores universitários. Essa proposta poderia proporcionar a formação de

profissionais de arte entrosados com: as novas perspectivas da contemporaneidade, os interesses culturais e saberes desenvolvidos pelos alunos nas suas práticas sociais, e o objetivo de formar alunos/cidadãos críticos, inventivos e participativos, com consciência dos acontecimentos sociais por meio de práticas artísticas críticas. E quanto aos professores que já estão atuando como docentes da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, é necessário que haja cursos de formação continuada, tal como o oferecido pela Fundação Athos Bulcão, para que o arte-educador possa ter contato com informações atualizadas sobre o universo artístico, sobre novas metodologias e abordagens de ensino, experiências e projetos desenvolvidos por outros professores em nível nacional e internacional. Além de incentivar os professores a desenvolver e acolher alunos de graduação que desenvolvam projetos artísticos e pedagógicos nas escolas. A universidade é a instituição responsável por realizar a necessária formação continuada de professores da rede pública de ensino através do envio de profissionais da área de educação vinculados à universidade, tais como: professores universitários, doutorandos e mestrandos, visando aumentar a viabilidade e a efetividade dos projetos artísticos e pedagógicos e desenvolver a necessária articulação entre os vários responsáveis pelo processo educativo na sociedade: as escolas, os professores, os próprios estudantes, a comunidade e as instituições públicas e privadas parceiras.

Assim, o ensino das artes na rede pública de ensino pode ser mais valorizado e obter excelentes resultados se estiver respaldado em abordagens e metodologias que permitam aos alunos a ampliação de horizontes para o reconhecimento da própria cultura, a valorização e respeito de formas de expressão de diferentes comunidades e o desenvolvimento da socialização através de trabalhos artísticos coletivos e colaborativos.

Mas não se pode perder de vista que esses projetos artísticos serão tão melhores quanto mais teoricamente fundamentados eles forem. De modo que o ensino das artes também deve proporcionar aos alunos uma formação de história da arte e de apreciador crítico, apto a estabelecer diálogos com as diferentes linguagens artísticas e a produzir argumentos, obras artísticas e conhecimentos. Tratar a arte como objeto de estudo e conhecimento é o primeiro passo para pô-la em nível de igualdade com as outras áreas de conhecimento. O aluno também precisa ter domínio de conceitos e termos técnicos específicos de cada linguagem artística, incorporando alguns termos específicos em seu vocabulário e sabendo relacioná-los de forma crítica, melhorando a compreensão das manifestações artísticas e a qualidade de

suas produções artísticas. E para isso, uma interessante possibilidade é criar um espaço crítico e dialógico onde os alunos possam apreciar obras de artistas e discuti-las com base nos contextos histórico, político, econômico, artístico, filosófico, etc. Com isso, o ensino das artes pode tornar os alunos mais críticos com relação ao seu próprio tempo, mais criativos e capazes de estabelecer relações entre seus trabalhos artísticos individuais ou em grupos com a produção social de arte, assimilando e percebendo correlações entre o que ele faz na escola e o que é realizado pelos artistas na sociedade em âmbito local, regional, nacional ou internacional.

O protagonismo gerado pela produção crítica de arte torna o aluno mais consciente de sua capacidade transformadora do mundo, podendo incentivá-lo a interferir em sua realidade de modo positivo, transformando-a conscientemente.

Esta pesquisa nunca teve a intenção de supervalorizar a abordagem triangular para o ensino de artes, ou menosprezar outras propostas do contexto brasileiro de pesquisa sobre o ensino de artes. Com o objetivo de estudar as práticas artístico-pedagógicas, a abordagem triangular foi adotada, por hipótese, como um bom modelo de investigação de práticas educacionais. E, a partir daí, foi possível notar que suas ações básicas podiam ser identificadas em propostas de educação integral tais como no modelo de educação Bairro escola e nas práticas artísticas e pedagógicas dos professores entrevistados nesta pesquisa. Assim, o intuito deste trabalho foi fazer uma investigação profunda das práticas de ensino de artes atuais no contexto de ensino público do DF. E a abordagem triangular mostrou-se uma interessante possibilidade de análise pelo fato de realizar reivindicações: “[...] por um Ensino da Arte de qualidade, enquanto disciplina curricular nas escolas” (SCHÜTZ-FOERSTE, 2010, p. 110).

Esta pesquisa deixa claro o fato de que o professor de arte que queira desenvolver um projeto artístico-pedagógico em sua escola, independentemente da metodologia ou abordagem que ele utilize em suas práticas artístico-pedagógicas, deverá, para ter sucesso, buscar a maior quantidade possível dos seguintes elementos: espaço e tempo favoráveis para o desenvolvimento de um projeto artístico e pedagógico de qualidade; aporte financeiro; apoio dos outros profissionais da educação e da comunidade; sensibilidade para verificar os interesses e necessidades culturais dos alunos; bom diálogo com a comunidade local e escolar; vínculos com as práticas artísticas e culturais principalmente no âmbito local e nacional;

atualizações em relação às novas experiências educativas e abordagens de ensino de artes; muita criatividade para enfrentar os entraves no caminho; entre outras.

A presente dissertação buscou pesquisar e expor projetos e práticas artístico-pedagógicas de professores em escolas da rede pública de ensino brasileira com o intuito de colaborar com o ensino das artes em geral, podendo eventualmente inspirar outros profissionais, ao sugerir caminhos e espaços para o surgimento de novas interlocuções entre professores, arte-educadores e instituições públicas e privadas para a melhoria e transformação do ensino e aprendizagem das linguagens artísticas na rede pública de ensino do Distrito Federal e de outros estados brasileiros.

Ao fim deste trabalho, abre-se toda uma gama de possibilidades de investigação de projetos artísticos e pedagógicos no âmbito do estado do Distrito Federal e entorno desenvolvidos por professores de forma individual e/ou coletiva que estejam impactando ou que impactaram um grupo de alunos, a rotina da comunidade escolar, a comunidade local com os seus desdobramentos, modificações, conquistas, interrupções, ampliações, entre outros. Seguindo a proposta aqui adotada, cabe também, em futuras pesquisas sobre o ensino das artes, aprofundar os estudos sobre diferentes metodologia e abordagens para o ensino das artes visuais, música, teatro e dança, para utilizá-los como parâmetros de análise de projetos e práticas artístico-pedagógicas de profissionais que trabalhem especificamente com cada linguagem artística.

REFERÊNCIAS

ASCOM (Secretaria do Estado do Distrito Federal). **Cidade Escola completa um ano de sucesso com festa nesta sexta, 21.** Maio, 2010. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/300/30003002.asp?ttCD_CHAVE=99576>. Acesso em: 08 ago. 2011.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Caderno: Bairro Escola: passo a passo.** São Paulo: UNICEF, MEC, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, Fundação Educar, São Paulo, 2007.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Cidade Escola Aprendiz – Relatório 2009.** São Paulo: Editora Ltda, 2009.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. Abordagem Triangular: Bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte/Educação. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos.** 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Arte-Educação: Conflitos/Acertos.** São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo.** São Paulo: Perspectiva: Secretaria de Cultura, Ciências e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Kátia Oliveira. **A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia – Go (2001-2006).** Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 2008.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BLOG (Senador Cristovam Buarque PDT-DF). **Graças a Cristovam, escola da Candangolândia ganha lousa iteligente.** Disponível em:

<http://www.cristovam.org.br/portal2/index.php?option=com_content&view=article&id=3219:gracas-a-cristovam-escola-da-candangolandia-ganhalousainteligente&catid=15&Itemid=100048>. Acesso em: 08 ago. 2011.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Verônica. **O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação. Paraná: Curitiba, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º Grau: Legislação e Pareceres (Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE N° 540/77).** Brasília: Mec, Minc, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: texto de referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009a.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil.** Brasília: Mec, Secad, 2009b.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** Brasília: Mec, Secad, 2009c.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.** 1. ed. Brasília: Mec, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Arte/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC; SEMTEC, 2000.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.** São Paulo: Cortez, 2010.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PEC 134/2007.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=362982>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

CAMPELLO, Sheila Maria. O Ensino da Arte no Ciberespaço: A proposta metodológica do curso Arteduca. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo – ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

CAVALCANTE, Isabel. Na escola e no palco: relato de uma arte-educadora. In: CORADESQUI, Glauber. (org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1015-1035, 2007.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M. C. da C. e CAVALIERE, A. M. V. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. ; CAVALIÉRE, Ana Maria Villela. **Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), p. 149-176, 2003.

COELHO, L. M. C. C. (Org.); CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.) . **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. v. 1. 236 p.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral: Concepções e práticas na educação fundamental**. In: 27a. Reunião Anual da ANPEd, 2004, Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004. v. 1. p. 241.

_____. **Integralismo, anos 30: Uma concepção de educação integral**. In: V Jornada do Histedbr - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2005, Sorocaba, São Paulo: Instituições escolares brasileiras: História, historiografia e práticas, 2005. p. 180-180.

CORADESQUI, Glauber. (org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

CORADESQUI, Glauber. (org.); RODRIGUES, Giselle; ANDRADE, Jonathan. O desafio da formação continuada em teatro: uma proposta. In: CORADESQUI, Glauber. (org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

FERREIRA, Sueli (orgs.). **O ensino das artes: Construindo caminhos**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Brookman, 2004.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Orgs). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GUIMARÃES, Leda. Processos de triangulação na trajetória docente: da educação artística à educação à distância. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Orgs). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso; RIBETTO, Anelice. **Dois décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. Em Aberto, Brasília: 2009, v. 22, n.80, p. 137-160.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, 2004, v. 27, p. 40-56.

_____. **O que se diz sobre a escola pública de horário integral**. São Paulo: Cadernos Cenpec, 2009, v. 2, p. 57-67.

MEDEIROS, Rosana Fachel. Leitura de imagens na Educação Infantil: Imagens de Arte em sala de aula. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** 9.394/96. Brasília: Centro de Documentação e Informação Coordenação de Publicações, 1997.

MOSANER JR., Eduardo; SANCHEZ, Petra Sanchez; NOBERTO, Stori. Propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do estado de São Paulo. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

NARDIN, H. O.; FERRARO, M. R. Arte visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli. (Orgs.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. **O Ensino da Arte na Educação Básica**. In: Anais do XVII Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil. Florianópolis: Editora da UDESC/SC, 2008. v. 01. p. 01-21.

PEREIRA, Eva Waisros. **Anísio Teixeira e a experiência de educação integral de Brasília**. Porto Alegre: Pátio - Revista Pedagógica, 2009, n. 51, p. 42-45.

PNE. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, apresentação de Vital Didonet. Brasília: Plano, 2000.

PUPO, Maria Lúcia. Teatro e educação formal. In: CORADESQUI, Glauber. (org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Imagens no Ensino de Arte em novas e/ou velhas perguntas. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRAL, Cristiane. Uma análise político-estético-histórica dos espetáculos: um festival de fortos. In: CORADESQUI, Glauber. (org.). **Teatro na escola: experiências e olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 1995. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_363.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2010.

STRAZZACAPPA HERNANDEZ, M. M.; VIANNA, T. Teatro na Educação – reinventando mundos. In: FERREIRA, Sueli. (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda R.; PRANDINI, Regina C. A. R. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 3. ed. (2010). Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1959, v. 31, p. 78-84.

TOSCANO, ISABEL. **Muito além das aulas tradicionais**. Correio Brasiliense. Maio, 2009. Disponível em: < <http://www.correioweb.com.br/euestudante/noticias.php?id=2219>>. Acesso em: 08 ago. 2011

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Orgs). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas com os professores.....	181
APÊNDICE B – Carta de apresentação do aluno e termo de consentimento livre esclarecido das observações.....	185

APÊNDICE A

Roteiro para as entrevistas semi-estruturadas com os professores

Em relação ao CREI-DF

- 1) Qual a sua opinião em relação ao modelo de educação Cidade Escola proposto pelo CREI-DF?
- 2) Houve suporte e apoio do poder público (governo local) na implantação e na manutenção do programa de educação integral em tempo integral no CREI-DF?
- 3) A partir de dois anos de efetivação do modelo de educação Cidade escola no CREI-DF, é possível mencionar alguns resultados benéficos alcançados pelos participantes (professores e alunos) a partir das atividades artísticas?
- 4) O senhor considera que a proposta de educação integral com o modelo de educação Cidade escola integrou e relacionou mais os professores nas suas práticas pedagógicas no CREI-DF?
- 5) Em sua opinião, a experiência de educação integral no CREI-DF propiciou a socialização, a instrução escolar e a formação cultural dos alunos?
- 6) O CREI-DF oferecia atividades (oficinas) aos pais e a comunidade nos fins de semana? Qual ou quais oficinas eram ofertadas?
- 7) Qual era a carga horária semanal das atividades oferecidas pelo CREI-DF?

Em relação à formação do professor e atuação no CREI-DF

- 1) Qual a sua formação acadêmica artística e quais foram os projetos artísticos e/ou culturais desenvolvidos pelo senhor na Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal? Esses projetos artísticos e/ou culturais estavam diretamente relacionados com a sua área específica de formação acadêmica?
- 2) O senhor participou do projeto de educação integral no CREI-DF desde a implantação em 2009? Quais foram os projetos artísticos e/ou culturais desenvolvidos pelo senhor nessa escola?

Em relação às práticas artístico-pedagógicas

- 1) As suas práticas artístico-pedagógicas eram pautadas nas suas conduções e também na abertura para mudanças de caminho a partir de sugestões dos alunos e de outros membros da comunidade escolar?
- 2) Os alunos após as suas práticas artísticas pedagógica demonstravam desenvolvimento em relação à criação artística e a capacidade de falar sobre arte?
- 3) Como o senhor procurou tornar a aprendizagem dos conteúdos de arte mais significativos para os alunos através das suas práticas artístico-pedagógicas?
- 4) Como o senhor atuou para promover a interação entre os alunos nas suas práticas artístico-pedagógicas?
- 5) Quais foram os resultados proporcionados aos seus alunos e a comunidade a partir dos seus projetos artísticos?
- 6) As suas práticas artístico-pedagógicas extrapolavam os limites do espaço físico da escola? Caso afirmativo, além da escola, em quais espaços o senhor desenvolveu atividades artísticas com os alunos?
- 7) As suas práticas artístico-pedagógicas possibilitaram aos alunos a visita a pontos históricos, educativos e espaços culturais da cidade e/ou estado?
- 8) Em sua opinião, quais espaços públicos e/ou privados devem ser explorados pelo professor de arte?
- 9) O senhor desenvolveu alguma parceria com a Universidade de Brasília (UNB), outras instituições de ensino superior, ONGs, artistas locais, comerciantes e empresários para a efetivação dos seus projetos artísticos junto a Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal?
- 10) As suas práticas artístico-pedagógicas previam relacionar os alunos aos seus contextos: familiar, econômico, social, político, cultural e religioso?

Em relação à ação básica *fazer* da abordagem triangular

- 1) As suas práticas artístico-pedagógicas estavam basicamente pautadas em atividades de livre expressão, espontâneas e de sensibilização?

- 2) O senhor trabalhava com sucata e/ou “lixo-limpo” nos seus projetos artísticos e/ou culturais? Como eram desenvolvidas as práticas artístico-pedagógicas com esses materiais?
- 3) O senhor instigava o seu aluno ao aperfeiçoamento da expressão artística e o domínio do conhecimento artístico?
- 4) O senhor já realizou com os alunos “releitura” e/ou “cópia” de alguma obra artística? Mencione como se deu esse processo.
- 5) Mencione algumas produções, criações artísticas desenvolvidas pelos alunos nos seus projetos artísticos e/ou culturais.
- 6) O senhor se recorda de algum processo de criação artística de um aluno específico? Como foi o diálogo entre o senhor (professor) e o aluno nesse processo de produção artística?
- 7) Os alunos nas suas práticas artístico-pedagógicas realizavam reproduções copistas e/ou representações fidedignas de obras artísticas? Ou a produção artística era fruto de contextualizações, análises, interpretações, julgamentos, reinterpretações e recriações?

Em relação à ação básica *ler* da abordagem triangular

- 1) O senhor nas suas práticas artístico-pedagógicas desenvolveu atividades de leitura crítica das obras artísticas após a visita dos alunos ao: museu, cinema, exposição de obras artísticas, espetáculo de dança, espetáculo de teatro, performances, espaços urbanos, entre outros? Como o senhor realizou essas atividades de leitura crítica a partir dos acontecimentos artísticos vivenciados e vistos pelos alunos?
- 2) Como o senhor trabalhava a leitura crítica da obra de arte com os seus alunos nas suas práticas artístico-pedagógicas? Nos seus projetos artísticos e/ou culturais o senhor instigava os alunos para a realização de questionamentos, reconhecimentos, compreensões, buscas, descobertas, despertar da capacidade crítica a partir das obras artísticas? Ou o senhor passava as informações sobre a obra artística sem dar voz, sem deixar que os alunos falassem suas impressões sobre a obra e proferissem comentários e sem respeitar e valorizar as diferentes leituras?

- 3) Quais foram os conteúdos artísticos de natureza visual e/ou estética que o senhor utilizou nas suas práticas artístico-pedagógicas?
- 4) O senhor desenvolveu alguma prática artístico-pedagógica a partir de um vídeo, de um material audiovisual (documentário, filme, reportagem, vídeo clipe, etc)? Relate como foi o trabalho com o material audiovisual.

Em relação à ação básica *contextualizar* da abordagem triangular

- 1) O senhor nas suas práticas artístico-pedagógicas desenvolvia atividades artísticas a partir da experiência trazida pelo estudante com suas visões de mundo e atuações sociais? Caso afirmativo, quais foram às estratégias utilizadas para acessar algumas experiências dos alunos?
- 2) As suas práticas artístico-pedagógicas propiciavam aos alunos a criação a partir de processos inventivos vinculados ao seu contexto: familiar, econômico, social, político, cultural, religioso, etc?
- 3) Nas suas práticas artístico-pedagógicas, o senhor relacionava a teoria à prática, a leitura de mundo do aluno ao contexto atual e histórico?
- 4) O senhor trabalhava a arte como um conhecimento que merece reflexão e leitura crítica a partir dos aspectos sociais e culturais pelo qual os alunos estão imersos?
- 5) Como o senhor desenvolvia nas suas práticas artístico-pedagógicas a contextualização da obra de arte? A contextualização era basicamente histórica da obra e da vida do artista (biográfica)? Ou o senhor ampliava as possibilidades de contextualização para: histórica, social, psicológica, geográfica, ecológica, biológica, política, cultural, circunstancial, histórias de vida, estilos e movimentos artísticos, entre outros? Assim, associando-se o pensamento não a disciplina arte, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares.
- 6) Em sua opinião, os alunos adquiriram consciência histórica através do ensino e aprendizagem da arte nas suas práticas artístico-pedagógicas?

APÊNDICE B**Carta de apresentação do aluno e termo de consentimento livre esclarecido das observações**

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ALUNO

Brasília, ____ de _____ de 2011.

Senhor(a) Diretor(a): _____

O Curso de Mestrado em Educação do programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília - UNB, processo seletivo – 1/2010, tem o prazer de apresentar a Vossa Senhoria a mestrandia Andreia Lívia de Jesus Leão, RG 2127483 SSP/DF, que tem interesse em cumprir suas atividades práticas da pesquisa de campo do Mestrado junto a Secretaria de Educação do Distrito Federal – DF para a realização de entrevistas sobre as práticas pedagógicas dos professores que desenvolveram oficinas artísticas curriculares (Arte Terapia, Instrumentos musicais de sucata, Dança, Música, Artesanato, Artes Plásticas e Teatro) no 1º Centro de Referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) no biênio 2009-2010. Essa pesquisa tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas dos professores participantes do projeto segundo aos processos de contextualização, produção e leitura da arte.

A aluna compromete-se a cumprir as normas constantes dessa Instituição durante o período de efetivação das atividades. Sem mais, colocamo-nos à disposição de V. Sa. para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha - UNB



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS OBSERVAÇÕES

Eu _____, RG, _____,
autorizo a pesquisadora Andreia Livia de Jesus Leão, mestranda em Educação da Universidade de Brasília, cujo projeto de pesquisa é denominado “A análise das oficinas artísticas curriculares no 1º Centro de referência de Educação Integral do Distrito Federal (CREI) no biênio 2009-2010: Um olhar segundo a Abordagem Triangular”, a utilizar-se das informações obtidas nas entrevistas, da qual participo, por meio de gravador de voz, obedecendo aos critérios da ética de pesquisa, e está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

Assinatura do Participante/RG

Data ____ / ____ / ____