

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**CONTEXTUALIZAÇÕES NO ENSINO DE ARTE EM OLINDA,
UMA CIDADE EDUCADORA**

ROBERTA DE PAULA SANTOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

CONTEXTUALIZAÇÕES NO ENSINO DE ARTE EM OLINDA,
UMA CIDADE EDUCADORA

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Linha de Pesquisa: Ensino das Artes Visuais no Brasil.

Roberta de Paula Santos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Betânia e Silva

Recife – 2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

S237c Santos, Roberta de Paula
Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora
Roberta de Paula Santos. – Recife: O Autor, 2014.
174 f.: il.

Orientador: Maria Betânia e Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Artes e Comunicação. Artes Visuais, 2014.
Inclui referências e apêndices.

1. Arte. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Educação - Olinda (PE). I. Silva,
Maria Betânia e (Orientador). II. Título.

700 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2014-44)

ROBERTA DE PAULA SANTOS

**CONTEXTUALIZAÇÕES NO ENSINO DE ARTE EM OLINDA,
UMA CIDADE EDUCADORA**

Aprovada em 14 de Março de 2014

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a. Maria Betânia e Silva – Orientadora (UFPE)

Prof.^a Dr.^a. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa – Membro Titular Externo
(USP/Anhembi Morumbi)

Prof.^a Dr.^a. Renata Wilner – Membro Titular Interno (UFPE)

Dedicatória:

Ao mais sábio ser que conheci e que emprestou um pedaço do seu corpo para que eu pudesse ter vida. A minha mãe, Lourdes Paula, (*in memoriam*) que hoje me acompanha de outro plano, mas que nunca deixarei de sentir ao meu lado.

Aos meus lindos filhos Lázaro e Lourenço que mesmo ainda tão pequenos enfrentam, a doçura e a amargura do pesquisar, do desdobrar-se e do colher, de acordo com as suas necessidades e de maneira incentivadora.

Ao meu esposo, parceiro e amigo Alysson Anderson Santos que participa desse trabalho com o apoio logístico e emocional necessário ao surgimento de tempo para a sua execução.

AGRADECIMENTOS

Primeiro, a Deus, por ter me proporcionado a possibilidade de viver esse momento de grande importância em minha vida.

Aos familiares e amigos, por incentivar, de maneira direta ou indireta, a construção do pensamento positivo que me fez chegar até aqui, em especial ao meu amigo, irmão e compadre Edson José, à minha amiga, irmã companheira de profissão Tati Gouveia e à minha irmã Leila de Paula que me deu o exemplo de que, sim, podemos!

A outro exemplo a ser seguido, Rosângela Neves que conheci como gestora educacional, mas que ocupa um lugar reservado em meu coração, tendo facilitado a minha permanência no curso de pós-graduação e a todos os colegas da Escola João XXII pela cumplicidade e discrição.

À Professora Doutora Maria Betânia e Silva pela disponibilidade iniciada antes do processo seletivo para a turma de mestrado que só aumentou durante o curso e fez-me acreditar em minha aptidão, durante todos os principais momentos desta trajetória. MUITÍSSIMO obrigada, por tudo!

À Professora Pós-Doutora Ana Mae Barbosa e a Professora Doutora Renata Wilner por aceitar participar da banca de defesa e pelas contribuições dadas durante a banca de qualificação. Muito obrigada.

Aos Docentes do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE e da Universidade Federal da Paraíba-UFPB e, pelas aulas e conhecimentos compartilhados.

Aos colegas de classe pelas situações vivenciadas como turma de mestrado.

À Secretária de Educação de Olinda, por autorizar as visitas às escolas da rede municipal de ensino e disponibilizar dados imprescindíveis para a realização da pesquisa de campo.

Às 13 Escolas que receberam a visita de nossa pesquisa, fornecendo dados através de seus membros gestores que permitiram o acesso aos 20 professores (as) que responderam aos questionários e contribuíram com a realização deste trabalho.

Às Escolas Municipais Gregório Bezerra, 12 de março e CAIC Prof.^a Norma Coelho, por me acolher para a etapa da convivência de nossa pesquisa campo.

Aos professores participantes sob os pseudônimos: Satisfação, Angústia e Plenitude que dedicaram tempo em suas agendas para participarem de forma voluntária

da construção desta pesquisa, e representarem parte das vozes dos professores de Arte da rede de ensino de Olinda neste trabalho. Muito obrigada!

Às profissionais que contribuíram relatando suas experiências na construção dos documentos oficiais da rede de ensino de Olinda, sob os pseudônimos de Ternura e Cordialidade. Muito Obrigada!

RESUMO

O presente texto busca investigar como se dá o uso da contextualização no ensino de arte praticado na rede municipal de Olinda. A contextualização é um dos eixos da Abordagem Triangular de ensino, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e composta por mais duas ações mentais/sensoriais básicas: o fazer artístico e a leitura de imagem. As três ações se complementam formando um todo inseparável, não se deve estabelecer hierarquia, ordem de aproveitamento de cada uma delas nem as considerações a serem levadas em conta na ação da contextualização; se histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, biológica etc. Sendo este o objetivo central da pesquisa em tela: investigar as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda. Para tanto foram investigadas 13 escolas da rede de ensino de Olinda, para a obtenção dos professores participantes. Estes chegaram ao número de três, atuantes em escolas distintas, onde foram consultados diários de classe de responsabilidade dos professores, colhidas fotografias tanto do ambiente escolar quanto de trabalhos produzidos pelos alunos, além de entrevistas com os docentes conferindo à pesquisa fontes orais de investigação. Além destes foram consultados três documentos oficiais da rede municipal, sendo a Proposta Curricular publicada em 1996, a Base Curricular vigente no município e o Estatuto do Magistério da mencionada rede de ensino, também a lista de escolas sob responsabilidade do poder municipal disponibilizada pela Secretaria de Educação de Olinda. Entre as conclusões chegada por esse estudo, a principal delas é que a utilização da contextualização pelos professores de Olinda se dá de maneira bastante heterogênea no que diz respeito às disciplinas aproveitadas pelos diferentes docentes.

Palavras chave: Contextualizações - Abordagem Triangular – Rede Municipal de Olinda

ABSTRACT

This paper seeks to investigate how the use of contextualization in the teaching of art practiced in municipal system Olinda. The context is one of the axes of the Abordagem Triangular to teaching, systematized by Ana Mae Barbosa, and composed of two more actions mental/sensory core: do so artistic and the reading image. The three actions were complemented forming an inseparable whole, should not be established hierarchy, order of use of each or considerations to be taken into accounted the time of contextualization; to historical, social, psychological, anthropological, geographical, biological, etc. Since this is the central research question screen: investigate understandings and uses of context in teaching art teachers of the final years of elementary school in the municipality of Olinda. So 13 schools teaching Olinda network were investigated, for obtaining the participating teachers. These reached the number three, working in different schools, which were consulted daily class the responsibility of teachers, photographs taken both from school environment as well as the work produced by students, plus interviews with teachers giving oral sources to the research investigation. Besides these, were consulted three officers' documents from the municipal, Course Proposal being published in 1996, Curricular Base current in the municipality and the Statute of the Magisterium of the mentioned education system, also the list of schools under the responsibility of municipal power provided by the Education Department of Olinda. Among the conclusions reached by this study, the main one is that the use of contextualization for teachers Olinda gives quite heterogeneous with respect to the disciplines utilized by different teachers.

Keywords: Contextualizations - Abordagem Triangular – Municipal System Olinda

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 -	Vila de Olinda e o porto do Recife século XVI.....	27
Imagem 02 -	Vista das ruínas da Sé de Olinda, Frans Post. Datado de meados do século XVI.	32
Imagem 03 -	Vista de Olinda, Frans Post. Datado de 1650.	32
Imagem 04 -	Biblioteca Pública de Olinda.	33
Imagem 05 -	Casa com Muxarabi. Rua do Amparo, 28.	34
Imagem 06 -	Fábrica de Doces e Conservas Amorim Costa & Cia. Fotografia de 1910.	37
Imagem 07 -	Mercado Eufrásio Barbosa.	37
Imagem 08 -	Certificado do Título do Sítio Histórico de Olinda como Patrimônio da Humanidade, concedido pela UNESCO.	39
Imagem 09 -	Lista de Patrimônios culturais da humanidade eleitos pela UNESCO no Brasil.....	41
Imagem 10 -	Logomarca de Olinda como 1ª Capital Brasileira da Cultura.	41
Imagem 11 -	Releitura de obra do artista Bajado feita por um aluno da rede municipal de ensino de Olinda.	43
Imagem 12 -	Kits entregues aos professores na formação continuada de abertura do ano letivo de 2012.	46
Imagem 13 -	Slogan divulgado pela prefeitura para a divulgação de ações referentes à educação infantil do município.	47
Imagem 14 -	Capa da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino. Versão digital.	62
Imagem 15 -	Capa da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino. Versão impressa.	62
Imagem 16 -	Capa da Proposta Curricular de Olinda publicada em 1996.	67
Imagem 17 -	Quadro da articulação dos descritores d processo artístico no ensino de arte (Proposta Curricular, 1996).	94
Imagem 18 -	Quadro dos conteúdos a serem utilizados para o ensino de arte (Proposta Curricular, 1996).	95
Imagem 19	Quadro de articulação das ações da Abordagem Triangular (Base Curricular 2010).	97
Imagem 20	Gravuras em matriz de isopor produzidas por alunos da rede municipal de Olinda.	98
Imagem 21 -	Depoimento de uma professora de Arte da rede municipal de Olinda via	

	rede social.	101
Imagem 22 -	Representação da dupla triangulação processada pela Abordagem Triangular.	106
Imagem 23 -	Capas dos três livros didáticos para o ensino de arte citados pelos professores participantes da pesquisa.	134
Imagem 24 -	Texto didático componente do livro <i>Sintaxe da Linguagem Visual</i> da autoria de Donis A. Dondis.	135
Imagem 25 -	Anfiteatro pertencente a uma das escolas participantes da pesquisa.	136
Imagem 26 -	Capa do DVD: <i>Herança de um brincante: Samba no Canavial</i> de Pedro Salustiano.	139
Imagem 27 -	Revista Troca Troca número 04.	140
Imagem 28 -	Folheto da História em quadrinhos: <i>A louca história do teatro</i>	141
Imagem 29 -	Atividade referente a aplicação da Abordagem Triangular pela professora Satisfação. Fonte: Fotografia da autora.	148
Imagem 30 -	Porta-treco confeccionado por um aluno. Fonte: Fotografia da autora.	149
Imagem 31 -	Capa do livro do aluno parte integrante do kit didático trabalhado pelo professor Plenitude. Fonte: Fotografia da autora.	151
Imagem 32 -	Pôster parte integrante do kit didático trabalhado pelo professor Plenitude. Fonte: BELLIO JÚNIOR, 2012, p. 45.	152
Imagem 33 -	Fotografia da proposta da criação de uma fotonovela aos alunos da turma do 9º ano. Fonte: Fotografia da autora.	155
Imagem 34 -	Desenho feito pelo professor para explicar a formatação a ser utilizada no trabalho proposto. Fonte: Fotografia da autora.	156

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Frequência de visita a espaços expositivos.	51
Gráfico 02	Escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Olinda.	60
Gráfico 03	Ano de fundação das escolas I.	72
Gráfico 04	Ano de fundação das escolas II.	72
Gráfico 05	Materiais disponibilizados pelas escolas.	77
Gráfico 06	Estrutura físico-pedagógica.	77
Gráfico 07	Frequência da utilização de vídeos e projeções de obras de arte.	80
Gráfico 08	Formação acadêmica.	83
Gráfico 09	Professores Licenciados II Semestre 2012.	86
Gráfico 10	Condições das vias de acesso às escolas.	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Descrição dos conceitos de educação patrimonial tradicional e educação patrimonial transformadora de acordo com Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Castelo Branco.	49
Tabela 02 -	Distribuição dos docentes pelo nível/modalidade de atuação na rede de ensino de Olinda.	63
Tabela 03 -	Trajatória temporal da construção da Base Curricular da rede de ensino de Olinda.	65
Tabela 04 -	Demonstração das sequências de possibilidades para aplicação da Abordagem Triangular. Elaboração de Christina Rizzi.	123
Tabela 05 -	Cruzamento das ações contidas nos verbos propostos e sua aplicação para cada um dos eixos formadores da Abordagem Triangular.	126

SUMÁRIO

Introdução.....	14
01. Olinda Cidade Educadora.	26
1.1 Oh! Linda cidade patrimônio.	28
1.2 A Rede Municipal de Olinda e o desafio da cidade educadora.	43
1.3 Construindo coletivamente a Base Curricular de Ensino.	55
02. Professores, Abordagem Triangular e Rede Municipal de Olinda.	69
2.1 Mapeamento: em busca da matéria-prima.	71
2.2 Abordagem Triangular na Rede Municipal	89
03. A Abordagem Triangular no ensino de Arte.	101
3.1 O ensino da Arte e as décadas de 1970 e 1980.	103
3.2 Movimentos base da dupla triangulação.	111
3.3 Triangulação, diferentes interpretações.	116
04. A prática das contextualizações.	126
4.1 Perfis dos professores participantes da pesquisa.	128
4.2 Os usos da ação mental/sensorial no cotidiano do ensino de arte.	142
Considerações Finais.	157
Referências.	161
Apêndices.	164
Anexo.	173

INTRODUÇÃO

O ensino de arte¹ na Rede Municipal de Ensino de Olinda abrange oficialmente diferentes especificidades que compõem o universo da arte como as Artes Visuais, Teatro e Música. Complementa-se através da inserção de oficinas de arte através de programas² educativos acolhidos nas unidades educacionais, o que concede ao professor de Arte uma melhor compreensão por parte da comunidade escolar que valoriza e interage com este ensino nas unidades educacionais.

Concretiza-se assim um formato contemporâneo de ensino, já que houve uma época em que o tratamento dado ao professor de Arte e seu ensino diferenciava-se do que recebia os professores responsáveis pelos demais componentes curriculares. Segundo Fernando Azevedo esse período pode ser enquadrado no final dos anos 1980.

Um tempo de pasteurização da ideia de livre expressão reforçada pela representação do arte/educador como o mago das técnicas, estimulador da sensibilidade, em outras palavras: era apenas uma figura que ‘decorava’ as festas escolares e comemorava o dia do folclore; aquele que, aos olhos dos colegas de matemática, língua portuguesa, história e geografia, era visto como menos importante, pois a Arte não era pensada nem como conhecimento nem como cultura e sim, como mera atividade que não exigia esforço intelectual – era fundamentada apenas em uma vaga ideia de criatividade (AZEVEDO, 2011, p. 84).

A cidade de Olinda e, em específico, a rede de ensino formal procura maneiras de delegar ao passado esse período citado por Azevedo. Uma delas é a compreensão do ensino de Arte pela Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda³ de forma similar aos demais componentes. Indo além, até mesmo, de processos já iniciados em outras esferas governistas, como o caso do Governo do Estado, que preparou a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco. Porém, este

¹A nomenclatura ensino de arte é usada com a finalidade de referir-se à arte dentro do sistema educacional. De acordo com Maria Heloísa Ferraz e Maria de Rezende e Fusari, essa nomenclatura tem as mesmas razões epistemológicas e concepções teóricas que embasaram os termos educação através da arte e arte-educação “que ocupam hoje um espaço equivalente ao da disciplina Educação Artística que é trabalhada no sistema formal de ensino” (FERRAZ, FUSARI, 2010, p. 17).

²Programas custeados pelo Governo Federal, por exemplo: o Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

³O termo base curricular se contrapõe à ideia de grade curricular que seria a listagem dos conteúdos que devem ser tratados em determinado nível de ensino elencados a partir de seus componentes curriculares. Assemelha-se a nomenclatura matriz curricular ou proposta curricular que se propõe a ir além dos conteúdos desdobrando-se nas competências atitudinais, cognitivas e operacionais (habilidades), com as bases tecnológicas, desembocando nas ementas das diferentes disciplinas trabalhadas. Já currículo é o conjunto de ações pedagógicas que serão utilizadas para a percepção, desenvolvimento e avaliação dessas competências.

trabalho restringiu-se aos componentes de Português e Matemática alegando que se trata de um processo inicial que responde a “demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11) e que necessita de um prosseguimento para a incorporação das outras áreas do currículo.

Entre as Leis e Orientações disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco⁴, o componente curricular de Arte é encontrado apenas nas Orientações Teórico-Methodológicas – OTM’s direcionadas ao Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos. Publicadas no ano de 2009, “tais orientações são vistas como referenciais estruturadores das práticas de ensino das disciplinas”⁵ e no caso de Arte, contempla as artes visuais, teatro, dança e música trazendo os conteúdos a serem trabalhados pelos professores a cada bimestre letivo.

A Base Curricular é o documento oficial que norteia o ensino da rede em questão definindo não apenas conteúdos, mas todo o seu perfil filosófico, ideológico e pedagógico. No caso da Base construída na rede municipal de Olinda, desde o texto de sua apresentação identificamos a complexidade do trabalho realizado. Elenca a abrangência dos componentes da equipe executora e o tempo levado entre a idealização e sua consolidação final. Apresentando-se ainda como “a culminância de um trabalho coletivo de reflexão e produção, realizado durante dois anos por professoras (es), coordenadoras (es) pedagógicas (os), gestoras (es) e especialistas” (OLINDA, 2010, p. 09).

Neste documento, o ensino de arte é compreendido através da Abordagem Triangular. Ainda designada Proposta Triangular, esta surge como princípio orientador para a efetivação da interdisciplinaridade e ênfase na grande diversidade artística e cultural da cidade de Olinda em sala de aula.

Portanto, aprender arte é conhecer obras, artistas e contextos culturais e estéticos, compreendendo as obras enquanto textos que são para serem lidos, interpretados e significados pelos estudantes; para isso é necessário acionar diferentes saberes da História, da Geografia, da Literatura, da Filosofia, da Religião, da Sociologia, entre outros. (...) e ainda considerando que Olinda é Patrimônio Cultural da Humanidade há mais de 25 anos, de acordo com o título concebido e concedido pela UNESCO⁶, é evidente que a cidade é um meio bastante rico em conteúdos dos diversos componentes curriculares e, especificamente, da Arte (OLINDA, 2010, p. 22).

⁴ Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56> Acesso em 26.10.2013.

⁵ Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=56> Acesso em 02.01.2014.

⁶ Título concedido no ano de 1982.

É certo que a elaboração de documentos oficiais contribui também para uma organização regulamentar e estrutural de uma rede de ensino. São, da mesma forma, necessários, pois trazem e representam em si marcos históricos de determinado tempo e espaço, bem como, refletem compreensões, concepções e metas almejadas pelos sujeitos que naquele momento ocuparam o lugar de poder na elaboração dos mesmos e que são considerados representantes de determinado setor e ou grupo social.

Considerando esse contexto surgem indagações sobre sua real aplicabilidade. Será que ter uma Base Curricular inovadora garante que as discussões teóricas para a sua construção sejam trazidas para as escolas? Será que os princípios norteadores e conteúdos sugeridos são trabalhados com os alunos em sala de aula? Será que existe influência causada pela situação cultural da cidade de Olinda nas aulas de Arte ocorridas neste município?

Diante dessas indagações delinea-se a perspectiva de investigação, fator enriquecido pela Abordagem Triangular, como princípio orientador do ensino de arte na rede de ensino municipal de Olinda.

As considerações levantadas permitem que identifiquemos os motivos que proporcionaram o interesse de nossa pesquisa: o conhecimento da cidade como acolhedora dos anseios dos professores através da construção coletiva da Base Curricular de Ensino; a adoção da Abordagem Triangular como princípio orientador do ensino de arte, proposto pela citada Base e a vastidão de contextos à disposição dos professores de Arte diante da situação histórica, geográfica, cultural e singular do município.

É a contextualização a partir desses elementos que, inevitavelmente, ajudará a fomentar a postura crítica do educando. A contextualização agirá como elemento potencializador da percepção e instigará diálogos com uma das essências geradoras da contribuição artística: a obra que expressa (PEREIRA, 2006, p. 23).

Portanto, tratar da Contextualização na Abordagem Triangular como a questão basilar da presente pesquisa, traz ao campo social, a constatação dos usos e compreensões que o corpo docente pesquisado apresenta, torna possível a identificação da concepção de arte trabalhada em sala de aula para que se concretize o ensino de arte na Rede Municipal de Olinda. Além disso, proporciona ainda a verificação da contribuição do ensino de arte ao desenvolvimento do senso crítico dos alunos e a identificação da perspectiva existente acerca da difusão da Abordagem Triangular nas aulas de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental da referida rede de ensino.

Ao meio acadêmico a pesquisa oferece não somente a possibilidade de identificar o contexto abordado pelos professores da rede para que os alunos consigam efetivar o aprendizado proposto pelo ensino de arte, penetrando no cotidiano da escola, como também dilata as discussões tecidas, ao longo do tempo, sobre a Abordagem Triangular e, mais especificamente, sobre a contextualização, compreendendo-a como um elemento fundamental para que o ensino-aprendizagem desenvolva, cada vez mais, sentidos e relações com a vida dos estudantes e da sociedade como um todo.

Para isso, serão verificados quais os pontos de vista utilizados pelos professores de Arte na ação da contextualização, como eles compreendem a Abordagem Triangular, qual a frequência, a intensidade do interesse e a motivação dos professores pelo uso desta abordagem. Desse modo, o objetivo central da pesquisa é investigar as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda.

Entre os fatores desencadeadores da presente pesquisa um pode ser observado como o principal que se encontra no fato da pesquisadora ser professora de Arte na referida rede municipal. O meu primeiro contato com a rede foi em 2005, quando aos cinco anos de graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica, candidatei-me a uma vaga oferecida pela Prefeitura de Olinda em regime de contrato temporário. A seleção foi contestada pelo Poder Judiciário devido a problemas de divulgação chegando a ser anulado. O novo processo seletivo contava com prova de caráter eliminatório, diferente do primeiro que consistia apenas em análise curricular e entre os documentos necessários à inscrição constava uma recomendação escrita emitida por um dos vereadores da cidade, quase inacreditável!

Esse fato traz uma correlação direta ao século XIX, quanto aos requisitos que eram necessários para admissão na Escola Normal. Aquela instituição formava os futuros docentes na época. Entre os documentos solicitados ao candidato exigia-se um atestado de boa conduta passada pelo juiz de paz do seu domicílio e mais tarde exigiu-se também o aval do pároco (VILLELA, 2003).

Contudo as provas aconteceram e contemplavam apenas conteúdos gerais da área de conhecimento de educação. Fui a única inscrita para a disciplina de Arte, ingressei na rede lecionando Arte e Ensino Religioso. Porém, com a polêmica causada por essa forma de contratar adotada pela Secretaria de Educação da cidade, que registrou a intervenção da Justiça, no ano seguinte, houve um concurso no município

para a admissão de profissionais de diversas áreas de atuação, contemplando também o cargo de professor. Assim, submetendo-me a este, passei a integrar o quadro de funcionários da rede de forma efetiva a partir do início do ano de 2007.

O novo ingresso ofereceu-me uma olhar distinto sobre a rede. A organização referente ao acolhimento e à lotação dos concursados conquistou a minha admiração pelo antigo/novo local de trabalho. Não permaneci lecionando na mesma escola, a carga horária dispensada a mim como contratada não era suficiente para assumir o cargo efetivamente. Fui relocada para uma escola da área rural da cidade e, ao terminar o estágio probatório, consegui transferência para uma unidade mais próxima de onde resido. Fica no Sítio Histórico da cidade, rodeada por todos os quatro museus em funcionamento de Olinda, ou seja, com subsídios de sobra para a efetivação do ensino de arte na escola, da maneira em que acredito.

Aliás, durante os primeiros anos de trabalho na rede tive um relato de experiência publicado na revista Troca Troca, projeto fomentado pela Prefeitura que consiste na socialização das práticas dos professores da rede municipal, tendo culminância anual. Participei da construção da Base Curricular junto aos outros professores que responderam ao convite da rede, podendo opinar no que e como gostaríamos de trabalhar em sala de aula com os nossos alunos. Alcancei participações em congressos de alta relevância na área de educação custeadas pela prefeitura em questão.

Parecia, então, que eu deveria estar muito satisfeita. Mas, o cotidiano da rede municipal inquietava-me. Começando pelo fato de que, mesmo tendo prestado concurso para Arte, não pude assumir as turmas da escola que contam com essa disciplina. Leciono apenas nas turmas em que as colegas responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa não precisaram estar. E como a distribuição das turmas é feita por ordem de chegada do docente na unidade de ensino, não foi possível que eu assumisse essas turmas já que a minha ida a essa escola se deu anos posteriores às lotações das colegas. Completo a minha carga horária com as disciplinas de Ensino Religioso e Juventude, Ética e Cidadania – JEC, às quais não possuo em minha formação nenhuma relação com estas. Outro motivo preocupante é a dificuldade para executar aulas de campo nos Museus da cidade, mesmo estando tão próximos, os horários propostos são incompatíveis com os de ensino da rede. E se a pretensão é visitar espaços em cidades vizinhas, a empreitada torna-se uma maratona para a aquisição de transporte junto à

prefeitura. A escola é equipada com sala multimídia e biblioteca, mas não possui vídeos nem livros de Arte.

Diante disso, e de outros pormenores, comecei a me questionar se eu não seria a única a sentir que o esforço feito para o cumprimento de meu ofício é maior do que o que deveria ser. Quis verificar como se sentem os outros professores de Arte da rede municipal de Olinda. Como será que eles veem sua prática? Quais artifícios eles usam para driblar as dificuldades da profissão? Como eles fazem para usar esses problemas a seu favor?

Restavam ainda mais indagações. Em relação à prática docente específica do ensino de arte, ficava me perguntando sobre os caminhos seguidos pelos professores que participaram da construção da Base Curricular naqueles encontros que a mim pareceram tão esperançosos e que delinearam o uso da Abordagem Triangular como princípio norteador do ensino de Arte da rede. Será que os professores, realmente, conhecem, apreciam e utilizam a Abordagem Triangular? E se usam, vem a mais importante de todas as questões provedoras da pesquisa, como eles desfrutam dessa abordagem? Como percebem e empregam cada uma de suas ações para estimular a construção da aprendizagem em Arte pelos seus alunos? Qual o aproveitamento que eles fazem das características da cidade para a contextualização no ensino de Arte? Enfim, como os professores de Arte da rede municipal de Olinda contextualizam ao utilizar a Abordagem Triangular em prática docente?

Essa se tornou a questão central da pesquisa, pois, como professora atuante do ensino de arte nos anos finais do ensino fundamental, trabalhava sempre com a contextualização histórica. Ao utilizar a Abordagem Triangular em minhas aulas prezava pela História da Arte como disciplina exclusiva para a contextualização. Passei a entender minhas aulas não como aulas de arte contextualizadas através da História da Arte e sim aulas de História da Arte com produção artística e apreciação de obras pelos alunos. Esse entendimento se deu pela influência dos próprios estudantes que argumentavam sobre o que se tratava a aula: Arte ou História?

Em um processo de busca de aperfeiçoamento profissional individual, aprendi que não precisava ser assim. Os alunos estavam certos. Eu não precisava dedicar-me apenas à História da Arte, nem somente, nem de maneira tão linear e exaustiva. Existe um leque de disciplinas pelas quais podemos passear enquanto contextualizamos em

sala de aula. Assim, identificar quais áreas e saberes os outros professores fazem uso na Abordagem Triangular passou a fazer parte do objeto a ser investigado nessa pesquisa.

A temática da contextualização dos conteúdos abordados nas práticas educativas, assim como a da Abordagem Triangular do Ensino de Arte, amplia-se de maneira crescente de acordo com recentes dissertações e teses defendidas no país, dentre as quais podemos relacionar as disponíveis⁷ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que tratam sobre o tema: Silva (2005); Monaser Jr (2008); Faria (2009); Reis (2009); Spinelli (20011) e Vasconcelos (2011).

Analisando a lista acima e considerando o caráter cronológico de sua organização, percebe-se a incidência de inquietações dos pesquisadores acerca das práticas educativas destacadas em vários pontos do território nacional, com ênfase no ensino de arte, suas metodologias e no recurso da contextualização também em outras áreas de conhecimento.

Em relação à utilização da Abordagem Triangular, foi publicado no ano de 2010 o resultado da pesquisa sobre os vinte anos de experimentação com a Abordagem Triangular, realizada por Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha, que buscou “teses que investigassem ou fossem baseadas na Abordagem Triangular, Proposta Triangular ou Metodologia Triangular, as três designações pelas quais é conhecida” (BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 11).

Com o título “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais”, a obra reúne 30 autores selecionados dentre os que corresponderam ao convite feito por Ana Mae Barbosa nos e-groups da FAEB, e ARTE / EDUCAR e nos sites da revista Arte & Educação e da ANPAP, onde figura o seguinte trecho:

Não se trata de um livro comemorativo, mas que dê a conhecer as principais pesquisas, discussões, teorias em torno do tema, ferramenta, instrumento, como queiram chamar a Abordagem Triangular. Além de capítulos ou artigos sintetizando teses, dissertações e monografias, também nos interessam relatos de experiências e artigos que teorizem, trabalhem ou discutam a Abordagem Triangular em qualquer área de conhecimento (BARBOSA e CUNHA, 2010, p. 11 e 12).

Os objetivos a serem alcançados por nossa pesquisa tiveram início com o mapeamento, nas escolas da rede municipal de ensino de Olinda que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e de quais professores licenciados em Arte afirmam utilizar a Abordagem Triangular em sua prática pedagógica. A partir deste mapeamento

⁷ Fonte: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 09.12.2012.

foi possível a operacionalização da pesquisa juntamente com a realização de entrevistas aos professores responsáveis por ministrar a disciplina de Arte que estão em regência na sala de aula no período da pesquisa.

Assim, pudemos perceber a relação entre os usos da Abordagem Triangular por parte dos professores e os propostos na Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda visando a identificação dos pontos de vista empregados na contextualização pelos professores participantes. Além disso, pudemos observar os motivos que fazem com que estes pontos de vista se insiram na prática pedagógica dos docentes, o que pôde ser constatado no acompanhamento de situações didáticas em que se explora a contextualização no ensino de arte executada por cada professor participante.

Mesmo partindo do mapeamento de onde obtivemos resultados quantitativos, a presente pesquisa possui caráter prioritariamente qualitativo, realizada a partir de investigações em campo. É necessário conhecer, entender e conviver com os professores de Arte dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Olinda para identificar as suas compreensões e usos da Abordagem Triangular. Para isso foram essenciais mais duas etapas descritas como: conhecimento e convivência, estas acompanhadas do aprofundamento teórico indispensável ao andamento da análise.

A etapa do mapeamento foi executada através de consultas à Secretaria de Educação do município para a comunicação do andamento da pesquisa, localização, autorização e encaminhamento às Escolas; aplicação de questionários junto aos membros da direção das escolas⁸ e aos professores responsáveis por ensinar a disciplina de Arte.

Foram percorridas 93% das 14 escolas que oferecem o Ensino Fundamental completo, entre os meses de agosto e dezembro de 2012. Em apenas uma escola, a pesquisa não pôde ser aplicada. Realizamos várias idas a esta escola, onde foram apresentados documentos oficiais comprovando a importância da pesquisa. Contudo, não foi autorizado o contato com os professores. Nem mesmo o atendimento foi realizado por membros da Direção Escolar, apenas por funcionários da portaria. Segundo estes, em nenhum dos horários em que houve a tentativa da visita, o (a) diretor, o (a) adjunto ou o (a) coordenador (a) pedagógico (a) encontrava-se.

⁸Foram considerados membros da direção das escolas, professores exercendo funções técnico-pedagógicas. De acordo com o Estatuto do Magistério da Rede Pública do Município de Olinda no Parágrafo Único de seu Artigo 7º “Entende-se por atividades técnico-pedagógicas as exercidas pelo professor em cargo de Diretor, Vice-Diretor, Secretário Escolar, Coordenador de Biblioteca, Coordenador de Núcleo Tecnológico, Coordenador Pedagógico e Assistente Técnico Pedagógico existentes na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Desporto”.

Os questionários respondidos por membros da direção das escolas estavam divididos em quatro blocos: **Dados de identificação; Estrutura Física**, relacionada às características do imóvel e de sua localização na cidade; **Condições de Funcionamento**, e informações como os níveis e horários de ensino da escola e **Ensino de Arte**, que identifica em quais séries há o ensino de Arte. Além disso, essa etapa do questionário identifica o conceito da direção da escola em relação a critérios utilizados pelos professores de Arte da escola. A maioria destes questionários (5) foi respondida pela diretora da escola, também houve os respondidos por coordenadoras pedagógicas (4), secretárias (3) e vice-diretora (1), totalizando a aplicação de 13 questionários.

A partir dos questionários preenchidos pelos professores, foi possível observar que, nesse período, o número de professores lecionando a disciplina de Arte chega a 20, sendo 05 possuidores da Licenciatura em Educação Artística⁹, e desses, 03 foram admitidos após o ano de 2006. Estes compõem o grupo de professores participantes da pesquisa por terem ingressado na rede municipal através de concurso específico para a disciplina, tendo-lhe sido cobrado o conhecimento da Abordagem Triangular pelo edital do concurso que prestaram¹⁰.

Na etapa do conhecimento além da aplicação de questionários a esses professores, foram realizadas entrevistas particulares a cada um deles para que fosse percebida a compreensão que estes têm da Abordagem. Perguntas como eles a conheceram e por que resolveram praticá-la permitiu à pesquisa perceber como esses profissionais empregam a Abordagem; se os motivos para a sua utilização incluem a proposta do uso pela Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda.

Os questionários e entrevistas referentes a essa fase da pesquisa chegaram ainda aos pontos de vista pelos quais a Abordagem é contextualizada, quais as maneiras optadas pelos professores e as causas para essa preferência, que vão desde a formação do docente até mesmo à disponibilidade dos recursos da escola.

⁹ Licenciatura em Educação Artística é a nomenclatura utilizada nos editais dos concursos para professor de Arte da rede municipal de Olinda, como requisito para ingresso no cargo. Porém, são admitidos profissionais com Licenciatura em Artes Visuais (Artes Plásticas), Expressão Gráfica (Desenho e Plástica) e Teatro (Artes Cênicas).

¹⁰ Os dois últimos concursos realizados pela Prefeitura de Olinda para o provimento de vagas para professores de Arte na rede municipal de ensino aconteceram nos anos de 2006 e 2011, respectivamente. Sendo um anterior e o outro posterior à construção da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino. Em ambos, a exigência para a candidatura às vagas para professor de Arte é Licenciatura Plena em Educação Artística e a Abordagem Triangular é citada no conteúdo programático da prova escrita. No ano de 2006 no tópico “A abordagem triangular e seus componentes: contextualização da Arte, o fazer artístico e a leitura da obra de arte e da estética do cotidiano” e no ano 2011 em “Tendências Pedagógicas da Arte na Educação – Metodologia do Ensino de Arte”. Os editais podem ser consultados pela internet no site <http://www.upenet.com.br/> no link de concursos concluídos. Acesso em 09.12.2012.

Nesta fase da pesquisa foram realizadas entrevistas com os três professores participantes, totalizando 81 minutos e 57 segundos de gravação. Estas aconteceram nos dias 20 e 30 de novembro de 2012 e 17 de setembro de 2013. Em todos os casos ocorreram após o horário das aulas, quando os professores já tinham encerrado suas atividades.

Na etapa final da pesquisa, a da convivência, a meta a ser alcançada consistia em verificar as áreas de conhecimento utilizadas pelos professores na ação da contextualização, afirmando o caráter interdisciplinar que a Abordagem Triangular propõe para o ensino de Arte.

As observações aconteceram nas aulas dos três professores participantes. Estes foram acompanhados durante todo o seu período de aula em cada tarde vivenciada, independente de quais turmas estavam sendo observadas. A participação nas aulas se deu em caráter apreciativo sem qualquer intervenção por parte da pesquisa. Não houve ordem de aplicação nas fases de aplicação de questionários, acompanhamento de aula e entrevista com os professores; estas foram sendo efetivadas de acordo com a disponibilidade de cada professor participante, buscando verificar a espontaneidade da prática do docente e prevalecendo o anseio deste em participar.

Nessa etapa foram observadas aulas ministradas pelos três professores participantes. A observação foi interrompida pelo final do ano letivo de 2012, tendo sido retornada no segundo semestre do ano letivo de 2013. Ao total os professores tiveram de três a quatro tardes acompanhadas, cada tarde contempla cinco horas-aulas. Assim, foram observadas 20 horas-aulas do Professor 01, e 15 horas-aulas dos professores 02 e 03 totalizando 50 horas-aulas de observação.

Somando-se à identificação da disciplina utilizada pelo professor na ação da contextualização, esta fase da pesquisa procurou perceber também a concepção de ensino de arte entendida por este e o ponto de vista aproveitado para o melhor entendimento dos conteúdos abordados pela disciplina. Além desses dados, foram realizadas consultas a outros documentos como os Diários de Classe dos professores, as imagens e ou atividades produzidas pelos alunos durante as aulas de arte observadas.

A pesquisa de campo contou ainda com entrevistas aos membros responsáveis pelo componente curricular de Arte nas equipes executoras das duas Bases Curriculares produzidas pela Secretaria de Educação de Olinda. A cidade tem uma Proposta produzida em 1996 e a mais recente publicada em 2010. Assim, foram duas entrevistas

consumadas em 21 de novembro de 2012 e em 14 de novembro de 2013, resultando em 80 minutos e 22 segundos de gravação de áudio.

O texto está organizado em quatro capítulos. O primeiro versa sobre o local de acolhimento da pesquisa, Olinda, que cede seu espaço e a construção de sua história para ser investigada. Em um breve histórico da cidade apresentam-se as características originais do município que, ao longo de seus 478 anos, sobreviveu a uma grande catástrofe reerguendo-se sem pressa e conquistando atenção e cuidado em nível internacional através de seus títulos e honrarias. Traz ainda o cenário em que se encontra a educação do município que tenta se firmar como cidade educadora. Revela a postura da cidade diante da construção de sua mais recente Base Curricular de Ensino, o documento oficial da rede municipal, este trata da Abordagem Triangular como o princípio norteador do ensino de arte na rede.

O segundo capítulo traz o mapeamento realizado na rede municipal de Olinda para a identificação do público-alvo da pesquisa; os três professores escolhidos diante de requisitos pré-definidos e para a percepção da atual situação estrutural para o seu funcionamento e para o ensino de arte. Explana o processo de construção da Base Curricular em vigor e examina o tratamento dado à Abordagem Triangular em dois documentos oficiais do município que tratam do currículo da rede.

O terceiro trata do estabelecimento da Abordagem Triangular no ensino de Arte. Verificando o contexto histórico de seu surgimento, as influências para a sua sistematização e as suas três ações mentais/sensoriais formadoras. Também aborda a análise de diferentes interpretações da Abordagem, que ao longo dos anos tem sido estudada, aplicada e reinterpretada.

Por fim, o último capítulo visa analisar a prática da contextualização pelos professores participantes da pesquisa. Apresenta os perfis dos professores participantes da pesquisa e busca compreender como estes fazem uso da ação da contextualização para a concretização da Abordagem Triangular no cotidiano do ensino de arte da rede municipal.

01.OLINDA CIDADE EDUCADORA

“Uma cidade educadora se oferece generosamente a seus habitantes, se deixa utilizar para seu crescimento e os ensina a fazerem-se sujeitos cidadãos.”

Alicia Cabezudo

1.1 OH! LINDA CIDADE PATRIMÔNIO DA HUMANIDADE.

Duarte Coelho de Albuquerque foi o primeiro donatário de Pernambuco. Chegou nesta capitania como comandante da frota protetora das naus das Índias, enviado para desalojar os franceses de Itamaracá. Mesmo depois de cumprida a missão não deixou o local e fez da *Nova Lusitânia* a capitania que melhor correspondeu à política colonizadora adotada por D. João III no descobrimento das novas terras.

De início, Duarte Coelho fez expedições para o reconhecimento mais preciso da região. Na primeira oportunidade marítima, os exploradores embarcam em uma galeota (navio de menor porte) com armamento grosso, inclusive canhões, seguida por vários navios com seus companheiros; incluindo alguns índios cativos ou já amigos do donatário. Nesta o navegador encontra a área litorânea berço de altas colinas, decide fixar-se e funda a *Villa D'Olinda*. Meses depois recebe de D. João III, o Foral, carta monárquica que regulamentava a administração de terras conquistadas e oficializa a fundação da *Feitoria de El-Rei* a 12 de março de 1535 (TEIXEIRA, 2004).

A urbanização da vila foi iniciada pela mais alta e plana das colinas com a construção da morada de Duarte Coelho, uma paliçada de pau a pique.

Imagem 1- Vila de Olinda e o Porto do Recife século XVI



Fonte: GASPARINI: O Barroco no Brasil: mais qualidade que quantidade. Disponível em:
http://www.carlamaryoliveira.pro.br/barroco_no_brasil_gasparini.html

Ao seu término esta foi chamada de "A Fortaleza" e abrigou além dos companheiros do donatário, os trabalhadores da construção dos primeiros edifícios da vila. Logo, formou-

se uma rua ao lado da fortaleza, tomando o nome de Rua Nova. Ainda em 1537 foi construída a Praça da Vila seguida da Cadeia e do Senado da Câmara, construídas em um mesmo bloco.

A partir daí o alastramento da vila ocorreu para o sul, local que futuramente abrigaria a cidade do Recife, por conta do comércio que dependia dos navios vindos da Europa. O crescimento foi imposto pela necessidade e obrigou a implantação da alfândega e seus armazéns com vistas às importações e exportações.

As construções foram inúmeras e tiveram uma rápida conclusão. Trata-se de belo casario estendido por diversas ruas de alto declive. A origem destas tornou-se inacessível por conta do incêndio que não deixou sobreviver os mapas ou plantas da época. Restando-nos apenas a cartografia holandesa, datada da segunda metade do século XVII, além de depoimentos de moradores da época obtidos por historiadores. Em contrapartida, pode-se afirmar que o arruamento foi grandemente conservado, sua atual constituição urbana é a mesma do período duartino.

O espaço olindense foi ocupado pelos colonizadores de maneira ordenada; as colinas ou morros a beira-mar serviram de local para residências e serviços e as várzeas e campos para as atividades de subsistência e do cultivo da cana-de-açúcar (FILHO, 2011, p. 22).

A vila continuava em pleno desenvolvimento merecendo destaque dentro da capitania pelo seu comércio. Este contexto favoreceu o ataque holandês posto em prática com o incêndio que jamais teria seu estrago reparado. Quanto ao acontecimento existem duas versões: a primeira conta que aos poucos os holandeses abarcaram na vila e tentaram negociar com os administradores a tutela do lugar. Sua proposta foi negada com bastante furor, como registra o historiador Luiz Vital Duarte em seu livro “Olinda na formação da nacionalidade”. Nele o autor narra o discurso de Matias de Albuquerque, neto de Duarte Coelho, na data de 25 de julho de 1631 em resposta ao holandês general Teodoro Waardenburg que estaria disposto a aceitar em açúcar o valor da vila para poupá-la do ataque.

Dizei ao general que nós pernambucanos, zombamos da ameaça, não tememos danos, e que, com armas na mão, as glórias conquistamos, e a posse do que é nosso, a alguém jamais compramos. Cargas de açúcar, não; mas de outras, as de balas, sabemos prontamente a quem precise dá-las (TEIXEIRA, 2004, p. 59).

A segunda versão encontrada em “Tempo dos Flamengos”, José Antônio Gonçalves de Melo, documenta que foram os Albuquerque, os administradores, que ofereceram bens valiosos aos holandeses para que eles abandonassem a empreitada, ou seja, a invasão. A realidade foi que, apesar da notoriedade alcançada pelo comércio local, a vila vinha passando por uma degradação moral. Os lusitanos perdiam seu prestígio e pareciam frágeis a qualquer nação. Diante da situação, os padres da tribuna sagrada faziam, em suas pregações, apelos para que a população corrigisse seus procedimentos ou, então, não tardaria a Olinda ser escrava da ameaça holandesa.

Em pouco tempo os sermões foram confirmados. No dia 24 de novembro de 1631 a vila foi entregue às chamas. Nesta data foram incendiados todos os edifícios que não tiveram seu resgate pago aos holandeses. Pois, mesmo que não fossem dignos de apreciação religiosa, os então moradores eram muito ricos, habitantes ociosos, porém de grande respaldo econômico.

Em um dia, a cidade quase secular foi arrasada. A ainda pequena vila, não teve a segurança necessária e seus governantes foram facilmente derrotados. Após a tragédia seus causadores não se fixaram em Olinda. Descobriram Recife e grande parte da tropa holandesa abandonou o local seguindo em direção a esta.

Em carta aos holandeses que ainda ficaram em Olinda o coronel Vans Els escreve: "Estes sim é que são lugares próprios para, com oportunidade, fundar-se uma cidade e penso que ninguém de que Holanda vier para aqui quererá ir morar em Olinda" (SILVA, 2012 p. 04). Demonstrando que o recente fato que influenciaria em toda a posterior história da cidade não contou com razões plausíveis, já que nem mesmo como acomodações, os mandantes do incêndio a desejavam.

Um ano depois, após a terem saqueado e incendiado, dela se retiraram, para instalar-se junto ao porto, onde ocupavam o povoado que daria origem à cidade do Recife. Com a expulsão dos holandeses, em 1654, inicia-se a sua reconstrução. Mas apesar dos investimentos associados à sua recuperação ela não recuperaria o antigo prestígio. Durante muito tempo viveria marcada por disputas políticas e econômicas com Recife, para qual perdeu parte do seu território. A perda da supremacia e da condição de capital no início do século XIX levou Olinda a uma certa obscuridade, o que ajudou a conservar seu patrimônio e suas características próprias (REZENDE, 2004, p. 84).

O período de obscuridade citado por Sérgio Rezende onde a cidade é relegada ao segundo plano pelos holandeses rende a Olinda importantes registros feitos pelo paisagista holandês Frans Post (1612-1680) que desembarca no Brasil junto com a

comitiva de artistas e cientistas responsável pela construção, ocupação e administração do povoado do Recife.

Entre as funções do artista está a de documentar a topografia e a arquitetura local, registrando os avanços alcançados pelo governo holandês. Post fica em Pernambuco por pouco mais de sete anos e historiadores divergem sobre o número de pinturas produzidas por ele aqui no Brasil, os números oscilam entre 7 e 18 quadros. Porém, sua permanência em solos brasileiros continua sendo tema de suas obras realizadas na Holanda a partir de então.

Essa produção realizada distante do motivo, com base em estudos realizados na América, toma caminhos diversos. Até cerca de 1659 o artista segue em suas construções de paisagens topográficas de precisão documental. Contudo, é comum encontrar nas cenas feitas na Europa certa "quebra" da serenidade da paisagem mediante a colocação de animais ou cenas selvagens como lagartos, serpentes, tatus, cobras devorando coelhos, por exemplo, no primeiro plano do quadro¹¹. (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2013).

Imagem 2- Vista das ruínas da Sé de Olinda, Frans Post. Datado de meados do século XVI. Fonte: Frans Janszoon Post (1612—1680)



Fonte: <http://olhardefranspostsobrebrasil.blogspot.com.br/2012/08/vista-das-ruinas-da-se-de-olinda.html>

Imagem 3- Vista de Olinda, Frans Post. Datado de 1650



Fonte: <http://olhardefranspostsobrebrasil.blogspot.com.br/2012/08/vista-de-olinda.html>

¹¹ Fonte: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas
Acesso em 02.01.2014.

Como exemplo estão os quadros abaixo dos quais o primeiro recebe o título *Vista das ruínas da Sé de Olinda* datado de meados do Século XVII e o segundo chama-se *Vista de Olinda* e a ele atribuída a data de 1650. Relacionando os períodos conferidos à execução das obras mencionadas ao de permanência de Frans Post no Brasil podemos concluir que as duas teriam sido produzidas em lugares distintos, a primeira no Brasil e a segunda na Holanda.

Imagem 4- Biblioteca Pública de Olinda



Fonte: <http://www.olinda.pe.gov.br/>

Os anos posteriores ao incêndio são de confrontos entre os portugueses e holandeses onde tem fim o domínio holandês, Portugal retoma o governo de Pernambuco e que Evaldo Cabral de Mello descreve da seguinte maneira:

Uma fase inicial (1630-1637) de conquista para os holandeses, de resistência para os luso-brasileiros; um período de paz (1638-1645), associado comumente ao governo nassoviano; e uma etapa final de guerra (1645-1654), de restauração na perspectiva luso-brasileira, de repressão do levante restaurador na ótica neerlandesa (MELLO, 2009, p. 162).

Além de cenário de lutas, tendo sido o ataque holandês o maior em termos de consequências negativas trazidas para a cidade, Olinda também levanta a bandeira dos pioneirismos ocorridos em seu solo. Entre os acontecimentos dos dois séculos subsequentes ao grande incêndio na cidade, figuram o Primeiro Grito de República (1710), Primeiro Seminário Norte/Nordeste (1800), Primeiro Curso Jurídico do Brasil (1827) e a Primeira Biblioteca Pública de Pernambuco (1830). Esta, segundo informações publicadas no site oficial da Prefeitura de Olinda, “está instalada em uma das construções mais antigas do município. Foi retratada por Frans Post em pintura sobre Olinda, no século XVII”.

Ao registrar os pioneirismos da cidade pretende-se, ao divulgá-los, sensibilizar seus moradores para a riqueza cultural existente no lugar, que diz respeito não apenas aos bens históricos materiais como à imaterialidade das iniciativas tomadas ao longo do tempo. São elas que conferem ao município o direito de ser preservado. De acordo com definição publicada no Diário de Pernambuco ao terceiro dia do mês de dezembro do ano de sua elevação a Patrimônio Mundial da Humanidade, 1982 (p.8), Sítio Histórico significa “local de fixação humana no passado, que conserva até os dias atuais edificações típicas de sua época, constituindo-se documentos vivos de sua história e da cultura regional; devendo, portanto, ser amparada legalmente”.

Imagem 5- Casa com Muxarabi. Rua do Amparo, 28



Fonte: <http://www.olindaturismo.com.br/category/atrativos/monumentos/>

Não fosse a expressão “no passado” esta definição de sítio histórico reproduziria fielmente a cidade de Olinda hoje e explica a importância do reconhecimento e preservação desta cidade. Situação observada por autoridades nacionais desde a década de 30 quando aprovado um decreto – lei visando ao tombamento da cidade pelo recém-criado Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Posteriormente, uma das suas secretarias, a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN dá início a uma série de tombamentos na cidade.

Isoladamente os bens foram sendo tomados para preservação a partir de 1938. O estado de Pernambuco era liderado pelo interventor federal Agamenom Magalhães que assume o poder dizendo que trazia consigo a emoção do Estado Novo. Foi nomeado pelo, então, presidente Getúlio Vargas e seguiu um “ideário tradicionalista, autoritário e

fortemente católico”¹².

O que pode ter interferido na ocorrência de que, em sua gestão, logo no primeiro ano dos tombamentos foram oito bens, dos quais apenas o Antigo Palácio Episcopal não diz respeito à igreja católica. Porém, independente da questão levantada, o fato é que os monumentos selecionados representariam tópicos da história olindense.

No ano seguinte, o reconhecimento foi dado às duas casas com muxarabi existentes no Sítio Histórico. Essas casas referendam a contribuição moura que a cidade de Olinda recebeu em sua reconstrução através dos imponentes balcões nas varandas das referidas casas protegidos por uma grade de madeira “de onde pode se ver sem ser visto” (FERREIRA, 1986, p. 89). Após esses dez tombos o processo de tombamentos é interrompido.

Seriam 28 anos de espera para que o tema de preservação fosse retomado pelas autoridades locais. Durante esse período os moradores mantiveram-se organizados com o propósito de recuperar o patrimônio e preservar sua história. Esta união foi a principal causa de suas vitórias, pois o tombamento de bens materiais ou imateriais, não se efetiva apenas por vontade de políticos. Afinal, seu valor e sua representatividade dependem do conhecimento e da opinião popular.

Porém, no referido caso, este foi o fator mais difícil a ser vencido por conta da instabilidade governista do período. Ainda vivia-se a época das nomeações para o cargo de governador, as solicitações populares dificilmente eram atendidas. Mas, a persistência faz com que se alcancem conquistas como a retomada dos tombamentos. Esta acontece após o Golpe Civil-Militar de 64, o estado de Pernambuco tem o seu governador deposto, o cargo é assumido pelo vice-governador Paulo Pessoa Guerra. E em 1966 conclui-se o tombamento da Capela de São Pedro Advíncula e da Casa com antigo Aljube, local que foi utilizado como cadeia eclesiástica e nos dias de hoje abriga o Museu de Arte Contemporânea de Olinda – MAC.

Dois anos depois, inicia-se o tombamento do Sítio Histórico como um todo. O processo durou onze anos até a sua conclusão (1968 – 1979). Contudo, até a elevação da cidade de Olinda a Patrimônio Mundial, apenas mais um bem foi tombado de forma avulsa, o Forte de São Francisco no ano de 1984 (PAULA, 2004).

Os tombamentos serviriam para a composição de um dossiê apresentado a UNESCO para o pleito do título de cidade patrimônio. Porém, várias questões

¹² <http://www.pe.gov.br/governo/galeria-de-governadores/agamenon-sergio-de-godoy-magalhaes/> Acesso em: 25/11/2013.

continuavam precisando de um olhar mais dedicado. Uma delas é a perda de seu território para a extensão dos municípios de Paulista e Recife. A administração municipal em 1930 consegue o remembramento da área destinada à Paulista em anos anteriores, porém em 1935 a perde novamente. “As novas fronteiras restringem mais a área de Olinda. Abandonam os limites naturais. Criam problemas urbanos. Geram dúvidas quanto ao espaço físico reservado de cada município”.¹³

Baseada nestes acontecimentos surge a proposta de extensão do Polígono de Tombamento pela FUNDARPE (Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco) notificada em 1979. Pois, a conservação dos bens em separado não excluiria o centro histórico da degradação. A matéria publicada pelo *Diário da Noite* em 05 de julho de 1979 com a manchete: “UNESCO denuncia o fim de Olinda” traz um apelo do diretor do então I.P.H. (Instituto do Patrimônio Histórico), Pierre Habib que tenta conscientizar a população do abandono sofrido pelos conventos de São Bento, do Carmo e de São Francisco mostrando que mesmo tombados os bens estariam sem a devida manutenção.

Diante de protestos e iniciativas como a citada acima, a administração municipal, que estava sob o comando do prefeito Germano Coelho, dá início a um conjunto de obras de recuperação por toda a cidade. A principal delas foi a transformação da Fábrica de doces Amarim Costa no Mercado do Varadouro. Com a expectativa de reunir os comerciantes alavancando o comércio naquele ponto da cidade esta obra torna-se o chamariz da empreitada assumida pela prefeitura da cidade, como informa a matéria publicada no Diário de Pernambuco, em 29 de julho de 1979, intitulada “O *Varadouro* é *humanizado*”.

Pouco após o início das obras, foi realizado o encontro em defesa do Patrimônio Cultural de Olinda promovido pelos moradores e com o apoio da Prefeitura. Aconteceu no Museu de Arte Sacra na Sé de Olinda no período de 30 de novembro a 02 de dezembro de 1979.

A programação era contida de caminhadas no centro histórico para reconhecimento da real situação a ser discutida além de palestras e apresentação de projetos para a cidade, como sugere o objetivo do encontro:

¹³ Trecho publicado em documento expedido pela Prefeitura de Olinda intitulado “Mutilação Progressiva do Território de Olinda” (anexo 01).

Que cada participante como indivíduo ou coletivo social, indique também a sua forma de contribuição e explique os seus comprometimentos com as medidas que visam restabelecer os níveis desejados de qualidade paisagística, cultural e urbanística que Olinda merece ter.

Imagem 6- Fábrica de Doces e Conservas Amorim Costa & Cia



Fonte: <http://www.ibamendes.com/2011/09/fotos-antigas-de-cidades-do-pernambuco.html>

Imagem 7- Mercado Eufrásio Barbosa



Fonte: <http://www.tvreplay.com.br/jornalismo/olinda-pe-audiencia-publica-discutira-requalificacao-do-mercado-eufrasio-barbosa/>

O encontro demonstra a força que tem a velha cidade para despertar solidariedade fazendo com que cada um dos olindenses se sentisse responsável pela conquista que estava por vir. E o primeiro incentivo veio com o título de Monumento Nacional garantido pela Lei nº 6.863, sancionada pelo presidente João Figueiredo em 26 de novembro de 1980 e publicada no dia seguinte.

O projeto de Lei nº 1.440, escrito pelo Dep. Fernando Coelho, tramitou durante cinco anos até ser transformado em Lei e garantiu à cidade um lugar de destaque no painel dos Monumentos da Humanidade. Direito já cedido a outras cidades como Mariana, em Minas Gerais; Alcântara, no Maranhão; São Vicente, em São Paulo; Porto Calvo, em Alagoas; Igarassu, em Pernambuco; Parati, no Rio de Janeiro; Cachoeira, e Porto Seguro na Bahia, entre outros.

Os jornais da época publicaram várias manifestações de contentamento e algumas personalidades comentaram a vitória obtida pela cidade como Pessoa de Moraes e Gilberto Freire que declarou em depoimento cedido ao Diário de Pernambuco em 29 de novembro de 1980: "A medida é realmente de pura justiça, justiça literal, há muito aguardada. Não se compreende a preeminência de Ouro Preto sobre Olinda, como cidade Monumento Internacional".

Na mesma publicação o prefeito Germano Coelho relembra a fundação do Centro de Preservação dos Sítios Históricos de Olinda (CPSHO) "incumbido de preparar todo material necessário ao reconhecimento da cidade pela UNESCO como Patrimônio Cultural

da Humanidade”.¹⁴

Houve ainda mais um título antes do reconhecimento da UNESCO. Desta vez trata-se da nomeação municipal conferida pelo Decreto municipal nº 023, de 29 de junho de 1982, que estabelece o título de Cidade Ecológica ao município. O feito é justificado pelas várias áreas verdes existentes na cidade, tais como o Horto d’ El Rey, um dos primeiros jardins botânicos do país; o bosque de coqueiros, situado na entrada da cidade, com mais de dez mil mudas; a Mata de Passarinho, além de outros sítios de preservação do verde. O título é comemorado anualmente em 04 de outubro e tendo o coqueiro como árvore símbolo olindense “representando a beleza da Cidade e a altivez, coragem e a bravura de seu povo fiel às revoluções libertárias”¹⁵.

Para que a cidade de Olinda fosse incluída na proteção concedida pela UNESCO, foi escrita pelo Secretário de Cultura do MEC, Senhor Marcos Vinícius Vilaça, uma proposta de inclusão na lista do Patrimônio Mundial editado pela Fundação Nacional Pró-Memória em 1980, que cita como itens básicos os critérios a seguir:

1. Olinda representa uma realização artística única, uma obra máxima do espírito criador do homem;
2. Olinda exerceu uma influência considerável durante um período e, dentro da área cultural determinada, no desenvolvimento da arquitetura e da organização do espaço;
3. Olinda oferece um exemplo eminente de um tipo de estrutura, que ilustra uma situação histórica significativa;
4. Olinda constitui um exemplo eminente de um habitat humano tradicional que é representativo de uma cultura e que se tornou vulnerável sob o efeito de mutações irreversíveis;
5. Olinda, que se encontra apenas a sete quilômetros do Recife, representa um monumento que guarda singularmente as características originais do período colonial do Brasil (VILAÇA, 1980).

Introduzido por esses pontos, o documento segue em 14 páginas; nele seus edifícios vão sendo cuidadosamente descritos com ênfase à conservação da arquitetura popular herdada da cultura portuguesa adaptada às condições brasileiras. Há também uma saudável comparação da cidade com Ouro Preto; até então única cidade brasileira com o título de Patrimônio da Humanidade. Objetivando o esclarecimento da real necessidade do título para Olinda, já que situada sobre colinas à beira-mar está mais exposta à deterioração do que Ouro Preto situada nos flancos de uma cadeia de montanhas.

O processo foi desencadeado oficialmente, após o envio da proposta, com o

¹⁴ O C.P.S.H.O. é o órgão responsável por qualquer tombamento na cidade através da lei 4.119 de 28 de agosto de 1979.

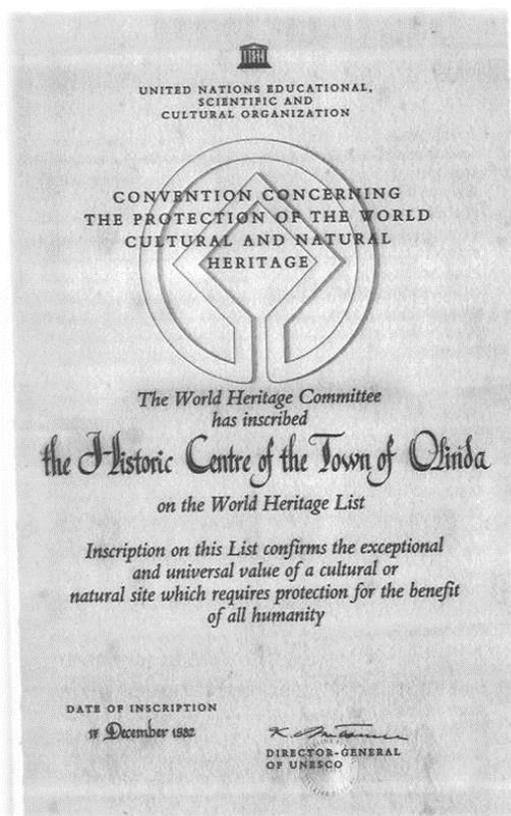
¹⁵ Trecho do decreto nº 023/82 da Prefeitura de Olinda, assinado por Germano Coelho .

encaminhamento de um ofício do ex-governador Marco Maciel ao Ministro da Educação, Eduardo Portela, tratando do assunto e expondo o interesse recíproco do Governo e daquela instituição, em 12 de setembro de 1980. A partir daí, coube ao Comitê dos 21 a decisão final, tomada em reunião regular ocorrida em Paris, no dia 17 de dezembro de 1982.

Para que fosse definida sua ajuda para Olinda, a UNESCO visitou a cidade na primeira quinzena de abril de 1983; representada pelo diretor geral Amadeu Mattar M'Bow. Ao diretor coube a responsabilidade de definir as possibilidades técnicas e financeiras para a cidade além de examinar a possibilidade de tombamento e recuperação de outras edificações históricas. O mesmo, como hóspede oficial do Estado, foi recebido em jantar oferecido pelo Governador Roberto Magalhães no Palácio das Princesas, fazendo parte das comemorações da conquista do título pela cidade.

Os Sítios Brasileiros elevados ficam sob o amparo do World Heritage Centre - WHC que interfere nestes através de ações de preservação executadas com recursos próprios e prevê o financiamento, pelo Banco Internacional de Desenvolvimento – BID, de obras de infraestrutura em cidades com potencial turístico.

Imagem 8- Certificado do Título do Sítio Histórico de Olinda como Patrimônio da Humanidade, concedido pela UNESCO.



Fonte: TEIXEIRA, 2004, p. 39.

A lista dos bens brasileiros protegidos pelo título de Patrimônio Mundial da Humanidade chega a dezenove, sendo doze pertencentes à categoria de Sítio Local Cultural (marcadas em amarelo) e sete à categoria de Sítio Local Natural (marcadas em verde) como ilustra a lista¹⁶ a seguir:

A relação com o WHC vai além da captação de recursos e abrange todo tipo de cooperação técnica como o uso do título em campanhas publicitárias, uma exposição fotográfica itinerante por todo o território brasileiro que demonstra a variedade de bens que compõem cada sítio. Para as cidades com prévias características e pretensões turísticas, o WHC oferece a inclusão no Programa de Desenvolvimento do Turismo (PRODETUR). E para as que possuem centro artístico, esses projetos são desenvolvidos diretamente com Estados e Municípios e direcionam-se para a sensibilização dos administradores, com atividades Culturais relevantes no que diz respeito à preservação do patrimônio histórico.

A cidade de Olinda conquistou ainda o título de Capital Brasileira da Cultura, “uma iniciativa da Organização Capital Brasileira da Cultura que conta com o apoio do Ministério da Cultura, do Ministério do Turismo, da UNESCO, além de outras entidades nacionais e internacionais¹⁷”. Este título advém de uma eleição onde o Comitê Julgador, composto por pessoas indicadas pela Organização promotora do projeto de capitais culturais brasileiras, nomeia uma das cidades inscritas no pleito.

Olinda concorreu com as cidades de João Pessoa e Salvador e saiu vencedora na edição pioneira do prêmio o que a faz a Primeira Capital Brasileira da Cultural aumentando a lista dos pioneirismos olindenses.

O patrimônio histórico da cidade aliado a sua diversidade patrimonial imaterial que elenca um grande número de manifestações culturais e a forte campanha publicitária realizada pela prefeitura compuseram o potencial da cidade para a citada conquista. Mas, esta carece de equipamentos culturais básicos em funcionamento como teatros e cinemas. Até mesmo o Parque do Carmo que serve de palco para grandes eventos na cidade foi inaugurado após essa conquista, em julho de 2006¹⁸.

¹⁶ Lista disponível no site da UNESCO: <http://whc.unesco.org/en/list/> Acesso em: 01/12/2013.

¹⁷ http://www.capitalbrasileiradacultura.org/cbc/?Url=Noticia2005_12_28 Acesso em: 02/12/2013.

¹⁸ A nomeação como Capital Brasileira da Cultura ocorreu em 25 de outubro de 2005, num evento oficial realizado diante da Prefeitura, que contou com a presença do Ministro da Cultura, Gilberto Gil, do Governador do Estado de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, de diversas autoridades governamentais e da sociedade civil, além de numeroso público.
http://www.capitalbrasileiradacultura.org/cbc/?Url=Noticia2005_12_28 Acesso em: 02/12/2013.

Com o título, a cidade de Olinda contrai deveres e responsabilidades para a execução de sua condição de capital cultural. Entre eles está a gestão de um programa de “capitalidade” cultural, visando a inserção de ações culturais no calendário oficial de atividades da cidade.

Imagem 9- Lista de Patrimônios culturais da humanidade eleitos pela UNESCO no Brasil



Fonte: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/list-of-world-heritage-in-portuguese/>

Imagem 10- Logomarca de Olinda como 1ª Capital Brasileira da Cultura



Fonte: <http://www.olinda.pe.gov.br/>

Hoje, passados sete anos do seu último título, a cidade exalta sua trajetória histórica singular e a utiliza como referencial para a melhoria da qualidade do sistema de educação do município. Portanto, abraça sua história, seu cotidiano e seus sujeitos como basilares do programa educacional adotado em sua rede educacional. Tanto que, ao confeccionar a Base Curricular de Ensino, emprega, como ponto de partida para os trabalhos didáticos realizados nos componentes curriculares, as vivências da cidade como mostra um trecho da apresentação deste documento.

A Secretaria de Educação de Olinda, intérprete dos anseios populares, (...) convicta de que lhe foi incumbida da transformação de Olinda numa Cidade Educadora e consciente de que a educação de melhor qualidade não depende só de normativas, mas de sua correta aplicação com o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos – direção, coordenações, professores, auxiliares, familiares, estudantes e comunidade, encampou a tarefa de viabilizar a formulação de uma proposta curricular embasada numa perspectiva de educação popular e de qualidade social, tendo a Cidade de Olinda como uma das coordenadas das ações pedagógicas (OLINDA, 2010, p. 11).

O documento citado teve sua publicação no ano de 2010 com o objetivo de organizar os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental e educação infantil, níveis de ensino ofertados pelo município. Trata-se de uma publicação coletiva com a participação de professores da rede e consultores convidados que retrata a ideologia da educação municipal, o perfil do trabalho exercido pelos docentes e as competências a serem estimuladas nos estudantes a fim de construir uma proposta que viabilize a compreensão destes pressupostos. Esta abrange os dez componentes curriculares da rede, incluindo Ensino Religioso e Língua Espanhola.

Porém, não constitui o primeiro movimento pela promoção da cidade de Olinda, sua história e seu cotidiano a principal “coordenada das ações pedagógicas” da rede municipal de ensino. Em dezembro de 1996 houve uma publicação intitulada “Olinda, fonte de aprendizagem: uma proposta em construção”. O documento apresenta-se como “um dos marcos de reflexão da prática educacional” e propõe que a cidade seja a fonte que elucida os trabalhos propostos pelos professores para a concretização da relação ensino/aprendizagem por parte dos alunos.

Antecipando a Base Curricular que viria a ser publicada em 2010, este abrange sete componentes curriculares e trata a cidade como o “ponto de partida” para cada um deles. Expressão também bastante encontrada nas falas de Ternura¹⁹, uma das coordenadoras participantes da elaboração deste documento, que concedeu uma

¹⁹ Nome fictício para identificar a pessoa responsável pela informação cedida na ocasião da pesquisa.

entrevista a nossa pesquisa onde fala sobre a organização da proposta no que condiz ao ensino de Arte na rede municipal, o componente curricular colocado sob sua responsabilidade na ocasião.

Pois, Olinda, realmente, é um celeiro de artistas que são de lá e de outros que moram aqui (no Recife) e vão lá por ser um espaço de muita inspiração, de muita calma. Tem uma grande quantidade de artistas que mora em Olinda, então vamos conhecer esses artistas. Em vez de buscar apenas Picasso, apenas Tarsila do Amaral, por que não estudar o Bajado? Por que não estudar as manifestações culturais de Olinda? (Ternura, 2012).

Portanto, entende-se que o *partir* surge para que não se confunda com o *ficar*. Ou seja, ter a história da cidade e seu cotidiano, como proposta de conteúdo curricular, não limita o objeto de estudo a ser explorado. Significa relacionar diretamente a cidade de Olinda a todo e qualquer motivo que precise ser estudado pelos discentes da rede de ensino em questão.

No caso do ensino de Arte, o exemplo do artista Bajado é extremamente valioso, pois versa sobre um artista que opta por viver e retratar a cidade e obtém popularidade e cumplicidade com a cidade assinando em suas obras “Bajado, um artista de Olinda”. Recebeu recentemente, no ano de 2012, quando completaria 100 anos de vida, uma homenagem da prefeitura, com o projeto Revivendo Bajado onde 200 alunos da Educação de Jovens e Adultos da rede de ensino compuseram releituras de suas obras.

Imagem 11 - Releitura de obra do artista Bajado feita por um aluno da rede municipal de ensino de Olinda.



Fonte: Prefeitura de Olinda. Disponível em: <http://www.olinda.pe.gov.br/>

Assim, um breve histórico da cidade faz com que se entenda o diferencial que Olinda ostenta. Mesmo que o respeito destinado à cidade não seja o suficiente para a sua preservação, seus títulos que deveriam servir para tal estímulo vez por outra, são usados como especulação negativa para a cidade.

Como o caso do título de Patrimônio Mundial da Humanidade concedido pela UNESCO que, por duas vezes, nos anos de 2009 e 2013 foi alvo da imprensa local com uma suposta notícia de que a cidade poderia perdê-lo. Na verdade, um fato impossível de acontecer. De acordo com José Israel Vargas, delegado permanente do Brasil na UNESCO, em entrevista ao Instituto Paulo Montenegro²⁰ “não existe a possibilidade dos títulos de patrimônios culturais e naturais da humanidade, concedidos pelo órgão vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), serem revistos. Ou seja, uma vez outorgado, o título não pode ser cassado”. No site da instituição²¹ fomentadora do título o esclarecimento é que:

Caso haja alguma catástrofe natural sobre o bem ou sítio do Patrimônio Mundial, como um terremoto, inundação ou mesmo um dano causado por conflito armado, o Fundo do Patrimônio Mundial poderá ser acionado. Cria-se, então, uma Campanha Internacional de suporte técnico e financeiro para resgate do bem atingido. Este bem é incluído na Lista do Patrimônio Cultural ou Natural em Perigo (UNESCO, 2013).

O Sítio Histórico de Olinda não figura na Lista do Patrimônio Cultural ou Natural em Perigo. Porém, a ocorrência dessas especulações denuncia que está acontecendo alguma insatisfação diante do tratamento dado à cidade pelas autoridades. Se estivesse tudo em ordem, a notícia não faria sentido para a população. Entretanto, a cidade conquista as pessoas que a visitam pelo seu aconchego proporcionado pelas características históricas que nem uma tragédia do alcance do incêndio ocorrido em 1631 destruiu e sim fortaleceu a cidade que se orgulha em seus pioneirismos, títulos, admiradores e artistas.

²⁰ http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=1.02.01.00.00&num=8049&pg=368&tp=clips&ver=por
Acesso em: 13/12/2013.

²¹ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/world-heritage/world-heritage-in-danger/> Acesso em: 13/12/2013.

1.2 A REDE MUNICIPAL DE OLINDA E O DESAFIO DA CIDADE EDUCADORA.

A Prefeitura da cidade de Olinda, desde o ano de 2010, usa o termo Olinda Cidade Educadora. Essa utilização faz referência aos investimentos para melhorias na área de educação do município, como por exemplo, a construção da Base Curricular de Ensino que elucida a vontade de aprimoramento nas atividades pedagógicas em toda a rede municipal de ensino.

Baseando-se no conceito de cidade educadora defendido por Alícia Cabezudo, Olinda tem características condizentes com o termo. É uma cidade de muitas peculiaridades como um sítio histórico à beira-mar, área rural em plena Região Metropolitana do Recife, e uma população de 375.559 habitantes em seus 43,55 Km² de extensão territorial²².

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É também uma cidade que não está fechada em si mesma, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do mesmo país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes (CABEZUDO, 2004, p. 12).

Esse termo surge em 1990, fruto de um movimento organizado por um grupo de cidades representadas por seus governos locais que se reuniram em Barcelona no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras. As cidades participantes do encontro traziam o objetivo comum “de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes” (SOROCABA, p. 02).

Desde então, foram realizados 12 Congressos em cidades diferentes pelo mundo, a cidade brasileira a sediar um dos encontros foi São Paulo em 2008. As cidades organizam-se através da rede brasileira de cidades educadoras que enumera 14 cidades²³ atualmente coordenadas pelo município de Sorocaba e integrantes da Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE.

Embora Olinda não integre oficialmente a lista mundial das cidades educadoras, esta se auto intitula desta maneira e explora o termo buscando conscientizar a população

²² Dado divulgado pelo Censo IBGE 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/primeiros_resultados/populacao_por_municipio.shtm.

²³ Belo Horizonte, Campo Novo do Parecis, Caxias do Sul, Dourados, Jequié, Montes Claros, Porto Alegre, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo e Sorocaba.

da importância do desenvolvimento educacional da cidade. Este é lembrado, principalmente, nas ações da Secretaria de Educação como também nas formações continuadas de professores da rede municipal, nos materiais didáticos fornecidos pela prefeitura e como logomarca de projetos desenvolvidos.

O tema *Olinda, Cidade Educadora, Preservando seu Patrimônio*, tem o propósito de reafirmar a cidade como local onde se dão as relações humanas com a natureza, com o patrimônio material e imaterial, buscando o entendimento e a compreensão de seu território enquanto espaço educativo (ALVES, 2012).

Essa ânsia de impor a sua personalidade firmada em Olinda pode ser conceituada como particularidade histórica da cidade que respalda sua posição na educação brasileira de forma precursora quando abrigou a Reforma Pombalina na Capitania de Pernambuco. A reforma educacional executada pelo Marquês de Pombal²⁴ apontava para o Estado como principal controlador da educação, pensando em uma padronização para o currículo.

Imagem 12 - Kits entregues aos professores na formação continuada de abertura do ano letivo de 2012.



Fonte: Prefeitura de Olinda. Disponível em: <http://www.olinda.pe.gov.br>

A principal ação foi a substituição do Colégio Real dos Jesuítas pelo Seminário Episcopal de Olinda²⁵, fundado em 1800 por Dom Azeredo Coutinho. Este é narrado por Gilberto Freyre como “talvez o primeiro brasileiro a sonhar para Olinda e para seus montes um futuro tranquilo de cidade universitária” (FREYRE, 2007, p. 59). Pois, o Seminário foi delineado por Azeredo nos moldes mais modernos da época abrigando não somente o ensino secundário, mas também o ensino superior com a instalação do curso jurídico em 1827 que funcionou no Convento de São Bento até o ano de 1854 quando foi transferido para o Recife.

²⁴ Primeiro-ministro de Portugal no período de governo do Rei D. João VI.

²⁵ A história do Seminário de Olinda é relatada no livro de José do Carmo Baratta. **Escola de heróis: O Colégio de N. S. das Graças, o Seminário de Olinda**, publicado em 1972 pela Editora Universitária.

Imagem 13 - Slogan divulgado pela prefeitura para a divulgação de ações referentes à educação infantil do município.



Fonte: Prefeitura de Olinda. Disponível em: <http://www.olinda.pe.gov.br>

Gilberto Freyre relata esse período vivido pela cidade de maneira afetuosa em seu livro *2º Guia Prático, Histórico e Sentimental de Cidade Brasileira*²⁶, publicado em sua 1ª edição no ano de 1944, que traduz o cotidiano da cidade a partir da tão honrosa aquisição institucional.

Com a instalação do Curso Jurídico, fundado em 1827, no Convento de São Bento – que hoje se orgulha de ter abrigado escola tão ilustre nos seus primeiros anos – pareceu que Olinda se tornava definitivamente isto: um tranquilo burgo universitário e ao mesmo tempo eclesiástico. A tristeza dos mosteiros, com seus monges velhos meditando no alto dos montes, seria compensada pela alegria das ‘repúblicas’ de estudantes espalhados pelos sobrados das ladeiras. A gravidade do latim cantado nos conventos seria adoçada à noite pelo som das modinhas e serenatas. Mas, o ar dominante da cidade com seus cônegos, seus frades, seus doutores, seus estudantes – seria um lugar de escudo, o de um centro de saber (FREYRE, 2007, p. 59).

As peculiaridades tratadas por Gilberto Freyre referem-se à Olinda nos anos da segunda metade do século XX que lhe renderam títulos, a partir de então, como exaltado pelo Plano Municipal da Educação do Município.

Pelas suas características múltiplas, foram outorgados a Olinda, os títulos: “Monumento Nacional”, obtido em 1980, através de Lei Federal e “Cidade Ecológica” em 1982, Lei Municipal – Esse mesmo dispositivo elege o coqueiro como árvore – símbolo de Olinda, sob o entendimento de que “os coqueiros morrem de pé, símbolo de resistência dos olindenses de todos os tempos”, “Patrimônio Cultural da Humanidade”, em 1982, concedido pela Unesco, ao lado de monumentos mundiais, como, a Catedral de Notre-Dame, em Paris, a

²⁶ O livro denomina-se segundo guia prático, histórico e sentimental de cidade brasileira, pois o primeiro foi dedicado ao Recife e lançado dez anos antes deste, em 1934. Ambos causaram polêmica por diferenciar-se dos guias da época que traziam apenas aspectos descritivos das cidades.

Cidade do Vaticano e Ouro Preto, e “Primeira Capital Brasileira da Cultura” no ano de 2006, pela sua permeabilidade cultural (OLINDA, 2007, p. 18).

Os motivos que promovem o reconhecimento das qualidades históricas, geográficas e culturais pertencentes à cidade de Olinda pelo Governo Brasileiro e a Organização das Nações Unidas – UNESCO, através da atribuição desses títulos, precisam ser conhecidos e apreciados pelos atuais moradores da cidade, para que a continuidade de sua história aconteça de forma consciente sem retrocessos nem desarranjos. Para Brito (2013):

Dentre as questões que envolvem a revitalização qualitativa de um patrimônio histórico, encontra-se a de permitir a interação dos sujeitos sociais para com esse patrimônio, de maneira a possibilitar o surgimento de um sentido coletivo e/ou individual, uma identificação para com o bem cultural. Para atingir tal finalidade, um viés possível é por meio de ações educativas, como a de educação patrimonial (BRITO, 2013, p. 89).

Porém, a educação patrimonial precisa antes ser entendida e selecionada como pedagogia norteadora do trabalho na rede de ensino em questão já que o conceito de educação patrimonial transpassa o objetivo de identificação, preservação e divulgação dos bens e monumentos históricos. A educação patrimonial é sugerida até mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando estes fazem referências claras acerca da necessidade do estudo do patrimônio histórico cultural.

Segundo os autores Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Castelo Branco (2009) o conceito de educação patrimonial varia de acordo com o tipo de educação patrimonial a ser utilizada; se a tradicional ou a transformadora. Eles organizam em tópicos as características e diferenças dos dois estilos para que os professores dispostos a fazer uso da educação patrimonial não se enganem ao identificar em uma delas os seus reais objetivos e metas. O quadro a seguir, organizado pela nossa pesquisa, resume os tópicos estudados por Magalhães e Branco.

Educação Patrimonial Tradicional	Educação Patrimonial Transformadora
<ul style="list-style-type: none"> • Universalizante e homogeneizante, partindo do princípio da existência de uma identidade e de uma memória, imposta pelos detentores do saber sistematizado e oficial; 	<ul style="list-style-type: none"> • A necessidade do reconhecimento de seu contexto imediato, de sua localidade, indo além do patrimônio oficial; • É libertadora, ao permitir a coexistência, de uma diversidade de manifestações e

<ul style="list-style-type: none"> • Ser integralizante, não havendo possibilidades de identificação de outros espaços ou manifestações. • Propõe uma única possibilidade para o conhecimento, focando na preservação e não na apropriação e interpretação; • É exteriora, não favorecendo uma multiplicidade de memórias, caracterizando-se como impositiva e obrigatória. 	<p>edificações, superando aquilo que tradicionalmente se convencionou a denominar de patrimônio;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O foco na apropriação e interpretação, favorecendo a diversidade de possibilidade de entendimento acerca do patrimônio; • O local como espaço do plural, do móvel, onde o indivíduo estabelece relações sociais culturais com outras localidades.
--	---

Tabela 01 - Descrição dos conceitos de educação patrimonial tradicional e educação patrimonial transformadora de acordo com Leandro Henrique Magalhães e Patrícia Castelo Branco

A análise dos princípios listados no quadro acima possibilita a identificação do modelo adotado pela rede de ensino de Olinda como a educação patrimonial transformadora quando nos remetemos às falas dos professores quando afirmam que a Base Curricular do município sugere que se tenha Olinda como o ponto de partida para o ensino de Arte.

Foi muito rico esse pedido, da gente pensar Olinda, pensar em trabalhar arte a partir de Olinda. Não morrendo em Olinda, não. Digo, vamos lá ver Miró, vamos ver Lula Cardoso Ayres. Mas assim, vamos partir de Bajado, das igrejas de Olinda, ficar lá na ladeira, que a casa dele tá lá. Nesse ano, 1996, Bajado estava vivo. Nessa época ele estava ali para quem quisesse ver, quem quisesse falar com ele. Nessa época, isso foi o diferencial. Eu apostei muito, muito mesmo nesse ponto de partida. Em partir de Olinda, pela história de Olinda, pela realidade de Olinda, pela riqueza de Olinda. Eu acho que foi especial; muito especial (Ternura, 2012).

Aqui a entrevistada é uma das responsáveis pela construção da Base Curricular de Olinda publicada em 1996. Em sua fala percebemos os quatro princípios da educação patrimonial transformadora defendida por Magalhães e Branco. Indica que os trabalhos iniciaram-se em seu contexto imediato, partindo de Olinda e tendo, no exemplo citado, a figura de Bajado, um artista residente na cidade, o que sugere o estudo da Arte além do patrimônio histórico convencional. Faz referência ao fato do artista estar vivo, ser contemporâneo dos alunos, que teriam a possibilidade de entrar em contato pessoal com o artista facilitando a apropriação do conhecimento compartilhado por ele. E ainda

utiliza a obra de Bajado para estabelecer relações com outros artistas de outras localidades. Efetivando assim um exemplo de planejamento organizado dentro dos critérios da educação patrimonial transformadora no município de Olinda.

A educação patrimonial transformadora possui caráter político, visando à formação de pessoas capazes de (re) conhecer sua própria história cultural, deixando de ser espectador, como na proposta tradicional, para tornar-se sujeito, valorizando a busca de novos saberes e conhecimentos, provocando conflitos de versões (MAGALHÃES e BRANCO, 2009, p. 52).

O conceito de educação patrimonial transformadora rejeita o patrimônio como algo previamente convencionado, aceitando como patrimônio uma diversidade de manifestações e edificações. Libertando a cidade de Olinda para a exploração do seu patrimônio cultural material e imaterial, além do sítio histórico ou dos bens tombados. Visualizando a cidade como um todo, com todos os seus bairros, festividades, religiosidades e descendências coexistindo conflituosamente e em harmonia.



Gráfico 01 - Frequência de visita a espaços expositivos

A cidade de Olinda é dividida em 10 Regiões Políticas Administrativas – RPA's e a área tombada pela UNESCO referente ao seu Sítio Histórico abrange apenas uma delas, a RPA 08. Nesta RPA a prefeitura mantém duas escolas que foram visitadas pela pesquisa por ofertarem os anos finais do Ensino Fundamental.

Estas seriam privilegiadas em relação às outras se a rede de ensino optasse pela educação patrimonial tradicional. Teriam a vantagem da proximidade aos bens tombados e à riqueza de características históricas que se distanciam das outras nove

RPA's. Já que na educação patrimonial tradicional, outros espaços ou manifestações que não sejam patrimônios considerados oficiais, não são identificados.

Porém, são esses que a maioria dos alunos da rede tem acesso absoluto, os oficiais são tratados como algo distante por não haver possibilidade de visitas a eles pelos alunos. De acordo com a pesquisa 45% dos professores afirma que não existe frequência de visitas a espaços expositivos pela escola. 30% afirma que os alunos fazem saídas semestrais com a escola, ou seja, ainda não seria o suficiente para garantir que essas visitas seriam ao Sítio Histórico da cidade.

Em entrevista, uma professora participante da pesquisa afirma: “eu sei que eles não conhecem a própria cidade. E quando a gente sai e vai para a cidade alta eles ficam deslumbrados porque eles não conhecem, o máximo que conhece é quando vai pro desfile²⁷” (Satisfação²⁸, 2012).

Assim, ela ratifica que não basta morar na cidade de Olinda para conhecer seu patrimônio histórico e cultural, é necessário que a escola gere subsídios para esse conhecimento. E a orientação encontrada na Base Curricular do município para que os professores tomem a cidade em sua amplitude, com suas variadas características, como ponto de partida deve ser encarada como primordial, pois é o caminho para colher os frutos da educação patrimonial transformadora.

De acordo com Jefferson Ildefonso da Silva (1979) esses subsídios poderão ser gerados pela escola, a partir do modelo de Cidade Educativa, desde que a Rede Municipal se comprometa com dois pressupostos básicos: investir em reformas para melhorar o sistema educativo e estimular a busca de novas formas de educação pelos professores, de escolhas pedagógicas que concretizem esse novo delineamento.

As reformas podem assumir as mais diferentes manifestações, conforme as situações e os agentes educadores. No entanto, não devem ser separadas da busca de alternativas de mudanças com sentido mais radical de renovação; ao contrário, devem assumir a função de experimentação para questões de pesquisa. É necessário a coordenação entre as autoridades e os educadores para apoio e estímulo; e mais ainda, a superação da atitude do paternalismo tecnocrático e burocrático para associar os educadores na reforma (SILVA, 1979, p. 42).

²⁷ Referindo-se ao desfile cívico organizado pela prefeitura em menção ao dia 10 de novembro, quando se comemora o Primeiro Grito de República, proferido em Olinda por Bernardo Vieira de Melo, em 1710. Ver em: <http://www.olinda.pe.gov.br/acao-integrada/desfile-civico-ja-e-tradicao-na-celebracao-ao-lo-grito-de-republica> Acesso em 04.01.2014.

²⁸ Nome fictício para identificar a pessoa responsável pela informação cedida na ocasião da pesquisa.

A sugestão estudada por Silva pode ser identificada na rede de ensino de Olinda quando esta constrói a sua Base Curricular de forma coletiva, juntos aos professores que puderam assumir o seu papel de pensar o que deve ser ensinado e qual a maneira que melhor se adequa à realidade da rede municipal. A questão que deve ser enfrentada pelos professores é a de exigir a possibilidade de se por em prática o que foi acordado e publicado na Base Curricular. Podendo ser usada, nesse caso, a expressão popular ‘tirar do papel’, para que todo o trabalho investido não seja em vão e os alunos possam perceber e usufruir de uma melhora na qualidade da educação que recebem por via pública.

Os pressupostos expostos por Silva derivam de uma análise feita por este do relatório publicado pela UNESCO ano de 1973, através da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação, intitulado *Apprendre à être (Aprender a ser)*. O objetivo do relatório é lançar uma proposta de renovação da educação consolidada no modelo de Cidade Educativa.

Diferente da iniciativa de identificar-se como Cidade Educadora que significa fazer parte de um conjunto de municípios brasileiros compartilhando soluções práticas para a tentativa do aumento da qualidade da educação em seus territórios, o conceito de Cidade Educativa sugere uma discussão teórica acerca da necessidade de se educar o indivíduo na sociedade.

Essa nova visão seria: a educação estendendo-se à esfera total da pessoa humana, em todo tempo e lugar; o indivíduo tornando-se cada vez mais sujeito de sua educação, de tal forma que o importante é aprender e não ensinar; a escola continuando e aumentando seu papel, mas sem poder circunscrever a função educativa que teria as dimensões da sociedade com todas as suas instituições; a democratização do ensino tornando-se realmente possível com a multiplicação de caminhos e opções; isto tudo significando uma mudança radical, pois são os próprios termos da relação entre sociedade e educação que mudam a natureza (SILVA, 1979, p. 40).

Assim, a Cidade Educativa vai surgindo durante a criação da intimidade entre a educação efetivada no próprio sujeito e o tecido social em que ele está inserido considerando todas as suas ramificações, incluindo a política e a econômica. Suas principais características concentram-se em três fatores: o indivíduo, a cidade e o sistema.

Considerar o indivíduo em sua totalidade para a efetivação da educação transforma este indivíduo em um agente educativo capaz de ensinar enquanto aprende,

de perceber o seu conhecimento como uma conquista coletiva a ponto de sentir-se responsável pelo bem-estar social. Sendo composta por este tipo de indivíduo, a cidade abriga objetivos comuns recuperando o verdadeiro sentido de comunidade e seus centros de produção funcionam como “escolas de civismo e solidariedade” (SILVA, 1979, p. 74). Fazendo com que esse novo sistema sócio educacional integre-se e reformule o sistema escolar atual.

Essa reformulação baseia-se no papel da escola para a sociedade mundial. Através da escola podemos efetivar o modelo de Cidade Educativa idealizada no Relatório. Este traz um alto teor de valorização aos instrumentos não escolares o que pode ser percebido diante da alta crítica à hegemonia da escola no sistema escolar atual. Contudo, o Relatório apresenta a escola como fator decisivo para a formação do indivíduo como agente educativo, o sujeito capaz de contribuir efetivamente ao desenvolvimento da sociedade.

O que será de uma escola que não tenha força de escolarização? Seria apenas um símbolo vazio de um passado, fadado a desaparecer. A Cidade Educativa tende a ser uma sociedade desescolarizada e assim sem a genuína escola tradicional, escolarizadora. Na Cidade Educativa só há lugar para uma escola desescolarizadora, mas tal escola não é mais a escola do sistema (SILVA, 1979, p. 49).

Reconhecer a escola como fator decisivo não significa que os instrumentos não escolares não possam ser valorizados. A mudança a ser tomada pode ser simplesmente essa, focar no indivíduo, fazer com que ele se perceba e atue como um agente transformador da sociedade utilizando para isso os recursos necessários. A escola não precisa deixar o sistema, precisa modificá-lo, sendo inovadora, “desescolarizadora” (SILVA, 1979).

A Rede Municipal de Ensino de Olinda também manifesta como uma de suas metas o anseio por mudanças significativas em seu sistema educacional que podem ter sido iniciadas a partir do trabalho conjunto da construção da Base Curricular. Em seu texto, a Prefeitura revela estar em “consonância com uma proposta pedagógica humanista, atualizada e transformadora” (OLINDA, 2010, p. 39) e “comprometer-se com a expressão da diversidade, e da mobilização dos cidadãos olindenses, seus destinatários, como sujeitos de necessidades, interesses, aspirações e sonhos” (OLINDA, 2010, p. 12).

Podemos, então, relacionar os argumentos encontrados na Base Curricular de Olinda com os ideais que compõem o modelo de Cidade Educativa quando os dois

convergem à priorização, reconhecimento e aproveitamento das ações humanas no desenvolvimento dos valores necessários à efetivação da educação como um instrumento eficaz de transformação.

A Rede Municipal de Olinda apresenta em sua Base elementos teóricos para o início de um trabalho eficaz no que diz respeito à melhoria da educação na cidade. Parte do princípio da educação patrimonial transformadora; segue com o cunho humanístico de Cidade Educativa e esforça-se politicamente para participar da lista das Cidades Educadoras brasileiras. Demonstra seu potencial teórico, possui um conjunto ímpar de características que combinadas faz com que o seu diferencial lhe favoreça para a tomada de iniciativas felizes.

Cabe a cada cidadão olindense conhecer esse aparato e cobrar das autoridades que se cumpra o que nele se afirma; que não se crie expectativas vãs; que se respeitem os prazos necessários para a visualização da mudança sem forçar um novo e diferente caminho frente ao já traçado. Pois, não é isso que se constata ao se observar o município como objeto de estudo. Não se percebe o investimento devido para a concretização da utopia²⁹, não se encontra a vontade de mudança no servidor da educação.

No empreendimento educacional, necessita-se, mais do que em outros setores, uma significativa adesão dos agentes aos objetivos e às formas de realizá-los. Numa empresa comum podem-se conseguir produtos de boa qualidade com trabalhadores (produtores) descontentes (embora menos eficientemente); na escola não: aqui, a não identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados (PARO, 2007, p. 29).

Teorias não significam muito sozinhas, a coerência pede que elas estejam junto às práticas, que caminhem lado a lado, em harmonia. O que não será alcançado enquanto houver na Rede Municipal professor que, ao ser perguntado como se sente em local de trabalho, responde: “Você entra pra dar aula e as aulas são tão cansativas que a primeira coisa que você quer fazer é sair do colégio quando acabam as aulas” (Angústia³⁰, 2013). Ou se, nessa mesma rede de ensino, depois de um professor relatar um momento de grande satisfação ocorrido em sua profissão, ele conclua com a

²⁹ Buscando a origem da palavra utopia, verificamos que esta é um vocábulo grego que significa *lugar que não existe*, porém não é desta utopia que tratamos no texto. Acreditamos na utopia que serve como sustentáculo dos sonhos necessários ao estímulo para continuar a trilhar o caminho real, diário e difícil para a concretização de melhorias na educação. Pois, como bem frisou Paulo Freire: “Ai de nós, educadores, se deixamos de sonhar sonhos possíveis” (FREIRE, 1982, p. 99).

³⁰ Nome fictício para identificar a pessoa responsável pela informação cedida na ocasião da pesquisa.

seguinte frase: “Pena que os recursos não são como nós gostaríamos. Porque até a própria Prefeitura poderia dar mais uma força, um aval” (Plenitude³¹, 2012).

Este aval sugerido pelo professor precisa ser corriqueiro, cotidiano. As falas indicam que se acontece algo inovador na escola foi porque o professor buscou por vias pessoais. E é esse o desafio, valorizar todos os indivíduos envolvidos, estimular a busca do conhecimento a partir de seus próprios requisitos, não apenas os impostos por terceiros para ser aceito em um grupo, reconhecer o passado histórico para que se transforme a história do presente. Desafio absolutamente possível de ser vencido com comprometimento, atitude e responsabilidade de competência coletiva. Desde que o coletivo seja representado por toda a sociedade abrangendo todos os seus segmentos, atingindo, sobretudo, os espaços políticos e também econômicos, pois disso depende a conquista de um avanço na qualidade da educação de uma nação.

Para se efetivar o que Paro (2007) afirma, sobre a necessidade maior de uma significativa adesão dos agentes educacionais para a obtenção de bons resultados, é fundamental e imprescindível que o coletivo seja sinônimo de sociedade. Logo, não são apenas os agentes educacionais, no espaço escolar, os responsáveis pela realização e efetivação de uma educação de qualidade de seus cidadãos, embora possam tornar-se protagonistas desse processo.

³¹ Idem 29.

1.3 CONSTRUINDO COLETIVAMENTE A BASE CURRICULAR DE ENSINO.

A convivência no cotidiano escolar permite que percebamos, através de livre observação, quais são os recursos necessários ao sucesso da escola como instituição. Quantidade e qualidade de funcionários propícia ao bom funcionamento da escola, estrutura física favorável para o recebimento do público atendido e corpos docente, administrativo, entrosados e comprometidos com a efetivação de uma boa relação ensino/aprendizagem são exemplos de componentes da harmonia escolar, independente de seu nível ou modalidade de ensino.

A autonomia, seu poder de decisão, faz parte desse conjunto de instrumentos que tem sua importância tida como óbvia pelos diversos integrantes da escola³². Cada comunidade, cada grupo escolar possui uma realidade ímpar que deve ser considerada para o bom funcionamento da gestão escolar. Atualmente, as escolas contam com procedimentos pedagógicos que garantem essa autogestão, como o Projeto Político Pedagógico, que deve ser construído coletivamente por membros de toda a comunidade escolar; o Conselho Escolar, como representação dos diversos segmentos desse grupo; e a Eleição Direta para Gestores³³ que confere a participação dos integrantes das escolas (pais, alunos, professores, direção e funcionários).

Para que esses recursos funcionem em conformidade na prática educacional é necessário que haja colaboração da rede gestora no sentido de permitir e estimular essas práticas em suas unidades educacionais. De acordo com Carlos da Fonseca Brandão a efetivação da autonomia das escolas de uma maneira geral, difere entre as redes pública e privada, principalmente no que condiz à construção do Projeto Político Pedagógico das escolas.

³² Em encontro com gestores de escolas, na ocasião de aplicação de questionários para a pesquisa, programas como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos), são citados como fundamentais para o andamento de determinadas atividades escolares. Por exemplo, visitas a espaços expositivos; pois este programa predispõe de recursos financeiros para fins deste tipo, suprindo determinadas insuficiências de recursos pela prefeitura.

³³ De acordo com o *Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares*, realizado pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado - CEDHAP, a adoção de eleições para a escolha dos diretores escolares foi a modalidade mais apontada pelas Secretarias de Educação Estaduais – SEEs, 16 delas (67%). A rede municipal de ensino de Olinda explica a adoção dessa prática em seu Plano Municipal de Educação por ter “funções de caráter consultivo, deliberativo, normativo e fiscal” (OLINDA, 2007, p. 80).

As escolas públicas acabam tendo menor autonomia de elaboração de suas propostas pedagógicas, especialmente devido ao fato de fazerem parte, em termos organizacionais e políticos, de um aparato educacional maior, o que não significa que não haja espaço para propostas diferenciadas, mantidas as linhas gerais da política educacional de seu sistema de ensino (BRANDÃO, 2004, p. 40).

A rede municipal de Olinda tenta agregar esse “aparato educacional”, citado por Brandão, ao cotidiano escolar de cada uma das unidades de ensino, convocando os atores envolvidos no processo educacional a participar e praticar a Gestão Democrática do Ensino Público. Segundo Brandão (2004), este é um dos princípios que norteiam a Educação Brasileira e o que se relaciona diretamente com o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola³⁴.

Para alcançar tal integração, a rede municipal de Olinda baseia-se “no tripé: Educação Cidadã, Gestão Democrática e Qualificação dos Espaços Educacionais” (OLINDA, 2007, p. 72). Sendo a Gestão Democrática representada pela participação popular na construção das diretrizes educacionais do município como a Política Educacional do Município, o Plano Municipal de Educação e a Base Curricular de Ensino, estabelecidos de maneira coletiva em Conferências Municipais de Educação³⁵.

A Rede de Ensino Público Municipal é constituída por 44 escolas e 50 anexos, (espaços alugados ou cedidos como extensão da Escola Base) num total de 94 dependências de ensino, dentre elas 14 creches, (02 municipalizadas e 12 conveniadas) distribuídas nos diversos bairros da cidade. Nestas unidades são ofertados o ensino infantil, o fundamental e o ensino para jovens e adultos (OLINDA, 2007, p. 19).

A Qualificação dos Espaços Educacionais mostra-se comprometida ou em fase de inicialização se considerar a apresentação numérica da Rede trazida pelo seu Plano Municipal de Educação. Afirma que mais da metade das unidades educacionais, precisa

³⁴ Ainda segundo Brandão os princípios específicos que norteiam a Educação Brasileira são: 1. Igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; 2. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; 3. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; 4. Respeito à liberdade e apreço à tolerância; 5. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; 6. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; 7. Valorização do profissional da Educação Escolar; 8. Gestão Democrática do Ensino Público; 9. Garantia de padrão de qualidade; 10. Valorização da experiência extraescolar; 11. Vinculação entre a Educação Escolar, o trabalho e as práticas sociais.

³⁵ O artigo: *Participação social na Conferência Municipal de Olinda: Mito ou Realidade?* das pesquisadoras do Observatório da Realidade Organizacional da UFPE, Flávia Lopes Pacheco, Ana Beatriz Nunes da Silva, e Alessandra Cabral Nogueira, analisa I Conferência Municipal Cultural de Olinda (2005), sua ideologia, metodologia e resultados. Reafirmando o compromisso da democratização praticado pela Prefeitura da Cidade em todos os seus âmbitos de atuação. A publicação encontra-se em CADERNOS EBAPE. BR, v.5, nº 3, Set. 2007.

de complementação de espaço feita através de anexos, o que deveria ser uma solução provisória, porém esse número ainda era realidade quando a Rede foi visitada por nossa pesquisa cinco anos após a publicação do Plano Municipal.

Esses espaços estão ligados diretamente a uma escola base e recebem designação própria o que faz com que sejam contados como mais uma unidade de ensino na rede, porém a equipe gestora é a mesma da escola base, tendo que conciliar a administração de dois prédios prejudicando os alunos e sobrecarregando os professores que ora respondem pela direção do anexo enquanto o gestor estiver ausente por atuar no prédio base.

O ideal não seria a emancipação desses espaços tornando-os escolas independentes e sim a expansão das escolas base para que essas pudessem abrigar todas as turmas existentes já que os anexos não oferecem estrutura física mínima para o funcionamento de uma escola, a maioria delas ocupam prédios com função de residência, e como são alugados não podem sofrer reformas maiores e as aulas acontecem em salas improvisadas.

No caso da rede municipal de Olinda, nesses anexos funcionam apenas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, assim esses espaços não receberam a visita de nossa pesquisa que concentra sua observação nos anos finais. Entretanto, na fase do mapeamento, quando a pesquisa ouviu membros da direção das escolas, alguns deles relataram informalmente a situação dos anexos por representarem um dos motivos que aumentou a dificuldade destes em conseguir um espaço de tempo para atender a pesquisa.

A cidade de Olinda preserva, além de seu Sítio Histórico, uma zona rural. Em recente estudo apresentado por Roberto de Silva e Souza (2008)³⁶ a zona rural de Olinda compreende uma área de 5,77 km² e se localiza na porção centro-norte do município³⁷. Sua formatação deveu-se “à intenção da empresa Fosforita Olinda S/A (FASA), em explorar, por 50 anos, o subsolo para a extração do fosfato” (SOUZA, 2008). A referida fábrica foi inaugurada no ano de 1957 e o seu funcionamento trouxe como consequência a inviabilidade de aproveitamento deste espaço, porções antigas de propriedades rurais, em loteamentos com fins urbanos.

³⁶ Dissertação de mestrado, defendida em julho de 2001, no Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, sob a orientação do professor Dr. Angelo Serpa.

³⁷ Roberto de Silva e Souza ressalta diferenças encontradas no tamanho dessa área de acordo com a fonte consultada. A área descrita (5,77 km²) deve-se à perda de uma porção tangente à II Perimetral Metropolitana, desmembrada na Revisão do Plano Diretor do Município, entre 2003/2004.

No Censo do ano de 2000 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, afirma que o município de Olinda, com uma população absoluta de 368.643, apresentava 361.300 habitantes urbanos - 98,01% e 7.343 habitantes - 1,99% nos limites da Zona Rural. Dados que revelam coerência na distribuição das 14 escolas da Rede Municipal que oferecem os anos finais do ensino fundamental, onde 2 delas situam-se na área rural constituindo um percentual de 3% delas. O Sítio Histórico é contemplado com 1 escola e o restante está distribuído por toda área urbana.

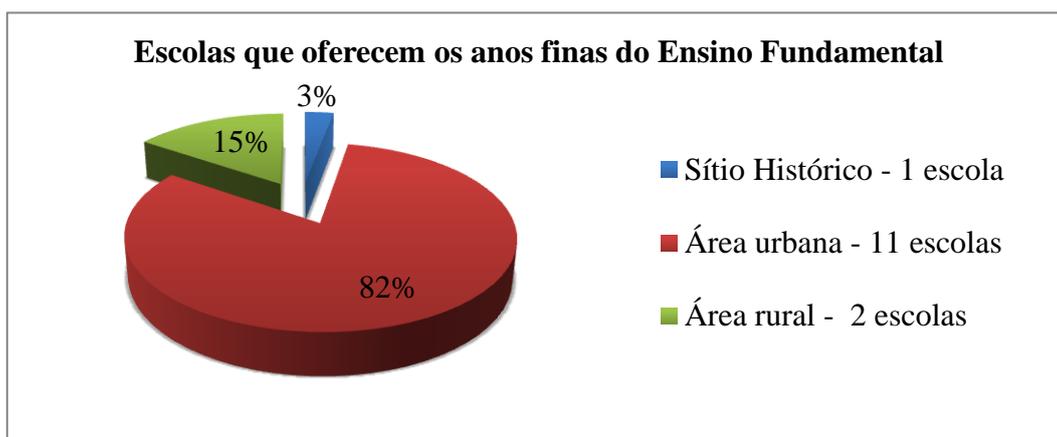


Gráfico 02 - Escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Olinda

Analisando os documentos oficiais da rede municipal de ensino, constata-se a proclamação, pelas autoridades responsáveis, de comprometimento ao que diz respeito à disseminação dos conhecimentos relativos à história da cidade e da constante construção dessa história que devem ser incorporados aos temas tratados pelas escolas municipais para que se alcance a população da cidade. As autoridades tentam demonstrar esse compromisso reafirmando a elaboração e implantação da atual Base Curricular, que visa o aumento no sucesso da construção do senso-crítico do cidadão olindense ao tentar uniformizar o trabalho efetivo dos professores da rede em questão.

Neste sentido, a proposta curricular para a educação básica não pretende ser apenas uma ação isolada dentro do sistema municipal de ensino, mas a base de uma política educacional de longo prazo, voltada a uma formação humana que eleve o acesso da população aos bens materiais e imateriais de nossa cultura local, nacional e planetária, objetivando que a relação dos homens entre si e com a natureza seja fator de construção de valores de respeito e de solidariedade, pautados pelo princípio de que cada homem deve usufruir destes bens de acordo com suas potencialidades e necessidades (OLINDA, 2010, p. 13).

A citada Base apresenta os eixos temáticos de todos os seus componentes curriculares, tendo em comum a cidade, sua história, seu contexto atual e desenvolvimento como ponto de partida para a efetiva construção de conhecimento no âmbito escolar. Em uma busca incessante pela “transformação de Olinda numa Cidade Educadora e consciente, a educação de melhor qualidade não depende só de normativas, mas da correta aplicação com o comprometimento de todos os sujeitos envolvidos” (OLINDA, 2010, p. 11).

O emprego da Base Curricular pelos docentes, sua repercussão, adequação e avanços só poderão começar a ser assinalados após, os primeiros anos de sua utilização. O trabalho requer um espaço de médio ou longo prazo para a visualização das consequências e resultados alcançados, assim como foi necessário um tempo de maturação do conteúdo a ser trazido pela Base Curricular.

A Base Curricular teve sua construção iniciada no ano de 2008 a partir de encontros da equipe de elaboração e professores da rede municipal nas escolas. Os debates foram encerrados em 2009 na IV Conferência Municipal de Educação de Olinda, sua publicação aconteceu no ano seguinte, 2010. Consecutivamente ocorreu a divulgação e distribuição desta entre os professores atuantes nas escolas municipais a partir do ano de 2011. E somente em 2012 seu uso foi exigido pela rede municipal (inclusive com adaptação das cadernetas³⁸ utilizadas pelos professores), um período de quatro anos apenas para balizar o início do almejado processo de mudanças no ensino da rede.

Ao longo da elaboração da Proposta Curricular, durante todo o ano 2008/2009, a Secretaria de Educação participou de estudos e debates com os setores diretamente envolvidos na ação educacional – gestores, educadores e estudantes. Tais ações se deram por meio de seminários e trabalhos realizados nas escolas. Muitas das contribuições colhidas ao longo desses debates foram incorporadas na versão final aprovada (OLINDA, 2010, p. 13).

Os primeiros sinais da construção da Base Curricular podem ser evidenciados por conta de uma auditoria realizada pelo Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco – TCE/PE junto à Secretaria de Educação de Olinda objetivando sanar questões relacionadas à modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos. No relatório de

³⁸ Cadernos destinados ao preenchimento do cotidiano de cada turma escolar. Neles os professores relatam o desenvolvimento dos alunos durante o ano, assim como registram e acompanham o seu planejamento anual do componente curricular.

monitoramento³⁹ expedido por este órgão constam dados referentes aos trabalhos iniciados em 2008 onde o documento a ser expedido recebia o título de Proposta Curricular.

Em 2008, foi construída a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda, com a participação de 460 professores em diversas reuniões, para definição dos componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, artes, ensino religioso, etc.) e das competências esperadas para cada ano dos níveis de escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) (PERNAMBUCO, 2009, p. 15).

A Proposta Curricular foi elaborada por 460 professores e concluída em novembro de 2008, faltando apenas sua publicação. Dessa forma, atendendo à solicitação desta equipe de auditoria, foi fornecido, em meio eletrônico, cópia da Proposta Curricular que, de fato, passou a definir as supracitadas competências (PERNAMBUCO, 2009, p.17).

Se a construção da Base Curricular foi iniciada em 2008 e a continuidade dos trabalhos na Conferência de 2009, o documento entregue ao TCE/PE seria uma preliminar da produção dos professores. Esse início, ainda segundo o relatório de monitoramento do TCE/PE, acontece a partir de “diversas reuniões” (PERNAMBUCO, 2009, p. 14) entre os técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação e 460 professores da rede municipal. Esse número representa 41,4% dos 1.113 professores que compunham a rede de ensino no ano de 2007, de acordo com dados constantes no Plano Municipal de Educação. Este traz a distribuição dos docentes pelo nível/modalidade de atuação no município como mostra a tabela a seguir.

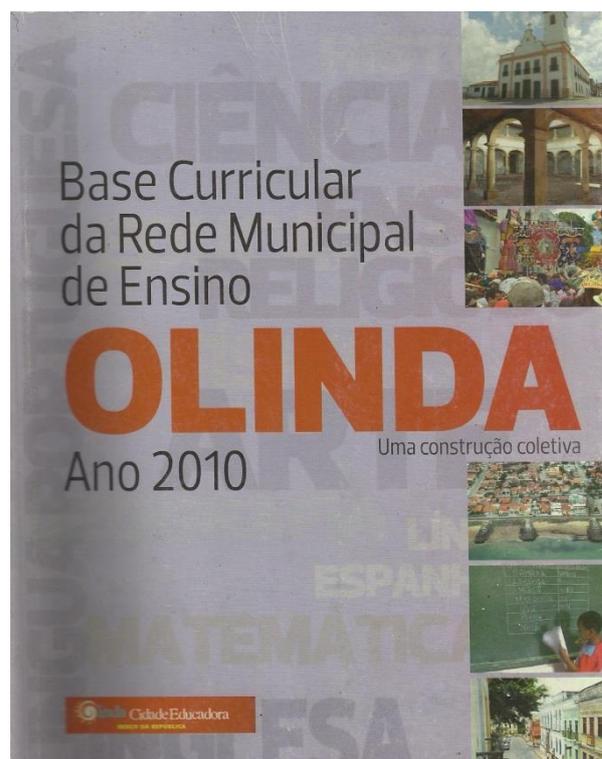
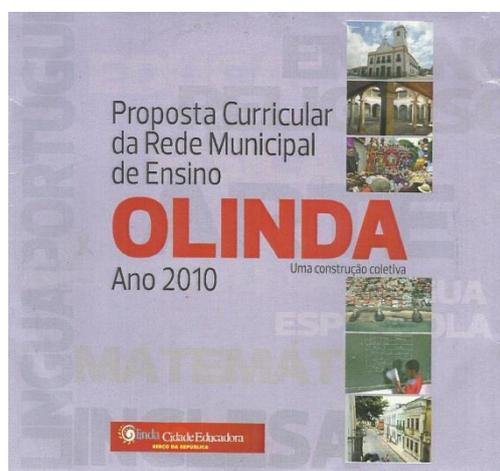
Nível/Modalidade	Número de Professores
Creche	20
Pré-escolar	181
Ensino fundamental	762
Educação de Jovens e Adultos	146
Educação Especial	04
Total	1.113

Tabela 02 - Distribuição dos docentes pelo nível/modalidade de atuação na rede de ensino de Olinda.

³⁹ Relatório Consolidado do Primeiro Monitoramento de Auditoria Operacional (Processo TCE nº 0902032-9).

Outro fator percebido por conta de informações trazidas pelo relatório de monitoramento é a existência de possíveis erros de revisão na confecção do documento final. Uma vez que ao ser entregue aos professores a capa da versão digital apresenta o título Proposta Curricular e a capa da versão impressa traz o título Base Curricular. Além do que no texto as duas nomenclaturas são utilizadas, prevalecendo o termo Proposta, até mesmo na lombada da publicação.

Imagens 14 e 15 - Capa da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino. Versão digital e Capa da Base Curricular da Rede Municipal de Ensino. Versão impressa.



Fontes: Fotografia da autora

Assim, os questionamentos aumentam devido ao real procedimento para a construção da Base Curricular. Por que a mudança do título do documento, apenas em sua capa? Será que o conteúdo inicial, apresentado ao TCE/PE foi revisto e trabalhado pelos professores na Conferência⁴⁰? São esses documentos distintos unidos apenas na formatação para a publicação em 2010?

Essa falha de edição percebida no acabamento do referido documento, pode ter acontecido devido o longo tempo entre o início de sua elaboração e sua promulgação final, já que este ainda passou por uma revisão coletiva executada pelos professores da rede municipal, em 2010, antes da impressão definitiva.

⁴⁰ A versão digital entregue ao TCE/PE em 2008, não esteve acessível a nossa pesquisa.

A versão digital foi distribuída entre os professores da rede municipal na ocasião da formação continuada para o retorno das aulas, após o recesso entre os dois semestres letivos do ano de 2010. Portanto, os docentes, de posse da versão digital, tiveram a oportunidade de revisar o que tinha sido trabalhado na IV Conferência em 2009 e debater o texto, socializando questões referentes à sua construção e sua aplicação em sala de aula. Para isso foram agrupados pelo componente curricular que lecionam como afirma matéria divulgada no site oficial da Prefeitura de Olinda.

Durante a formação, a Secretaria vai apresentar a Nova Proposta Curricular aos docentes que vão receber uma cópia digitalizada do documento e estarão debatendo, entre outros, sobre “O Processo de Construção do Currículo da Rede Municipal de Ensino sob o ponto de vista de cada Componente Curricular”⁴¹ (OLINDA, 2010).

Assim, a trajetória da construção da Base Curricular pode obter uma visualização melhor através da tabela, a seguir, elaborado pela nossa pesquisa. Vale observar que a modificação do termo Proposta Curricular para Base Curricular é percebida somente em 2011, quando a versão impressa chega às escolas. Sua distribuição foi efetuada junto aos docentes, pela direção de cada unidade de ensino, no início do ano letivo. O que possibilita o entendimento desta alteração ter sido uma decisão tomada a partir das discussões ocorridas na Formação Continuada dos Professores em 2010.

⁴¹Disponível em: <http://www.olinda.pe.gov.br/educacao/professores-de-olinda-se-preparam-para-voltas-aulas#.UtUvy7KrR3U> Acesso em: 14/01/2014.

2008	2009	2010	2011
Produção do texto inicial da Proposta Curricular da Rede de Ensino, atendendo a solicitação do TCE/PE.	IV Conferência Municipal de Educação, 08 e 09 de junho, Teatro Beberibe, no Centro de Convenções de Pernambuco.	Formação Continuada oferecida pela Secretaria de Educação, 16 de julho, Faculdades Integradas Barros Melo – AESO. Entrega da versão digital da Proposta Curricular.	Início da distribuição da versão impressa da Base Curricular, ocorrida nas Unidades de Ensino da Rede Municipal.

Tabela 03 - Trajetória temporal da construção da Base Curricular da rede de ensino de Olinda

O processo de construção da Base Curricular de Olinda faz com que os agentes envolvidos sintam-se efetivamente participantes. Ao convocar os professores para a confecção da Base, o governo local se reveste da capa ilusória da democracia, apresentando sua gestão como democrática no que a palavra tem de mais romântica.

Porém, construir a Base Curricular, não significa modificar a estrutura curricular da rede municipal e sim organizar o que já existe, escolher os objetos que se prefere trabalhar, uniformizar as metas entre os professores da rede de ensino. Os docentes organizaram os conteúdos, identificaram as competências existentes em cada uma delas, qual a pedagogia deveria ser utilizada para construir da melhor maneira essas competências nos alunos. Porém, as práticas curriculares oficiais permanecem e mudam as impressões que o servidor possui em relação à ordem pública.

Dentre os três professores participantes da pesquisa, apenas um não esteve presente no processo de construção da Base Curricular por ter ingressado na rede após a conclusão dos trabalhos. Os outros dois, ao serem questionados elogiam e defendem a metodologia utilizada e se percebem como atores desse processo.

Quando a gente fez, por que eu participei da montagem, inclusive mandei alguns trabalhos que acabaram sem entrar, mas tudo o que foi colocado lá, o que foi discutido, foi colocado. Quem estava lá trabalhando, quem preparou o material, viu que foi tudo colocado (Satisfação, 2012).

Mas, a minha vontade, particularmente, era que tivesse renovação também. Desde a construção, tem uns quatro anos. Eu queria ver o que poderia inserir mais ali dentro. Poderia até não mexer, já que foi construído em conjunto, teria que o conjunto decidir, foi bem democrático nesse aspecto. Foi um conjunto que realmente organizou e fechou ali (Plenitude, 2012).

Em entrevista concedida para a pesquisa, uma das consultoras encarregadas da coordenação dos professores de Arte na construção da Base Curricular emite uma opinião diferente da situação. Ela afirma que, para a iniciação dos trabalhos junto aos docentes, a gestão direciona o que precisa estar presente no documento. Quais os eixos norteadores do ensino na rede municipal, a escolha não vem tão somente dos professores. É um trabalho em conjunto, a construção é coletiva, entretanto, não se pode descaracterizar a imagem da gestão municipal.

A questão de Olinda como Patrimônio Cultural isso era um eixo que a gestão queria que tivesse presente no documento. Então, a gestão ela dá indicadores, do que ela se propõe, do que ela quer que faça parte da política de ensino. Então, por exemplo, Olinda Patrimônio da Humanidade tinha que estar expresso no documento, isso foi um indicador da gestão (Cordialidade, 2013).

Tomaz Tadeu da Silva ao comparar as teorias pós-críticas com as teorias críticas do currículo⁴², conclui que devemos combinar as duas teorias para entendermos a construção do indivíduo, a construção que fazemos de nós mesmos, daquilo que nos tornamos. “Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, de identidade e poder” (SILVA, 2005, p. 147). Porém, é no pós-estruturalismo que se compreende a crítica ao humanismo; referência teórica assumida pela Base Curricular de Olinda quando afirma apropriar-se da proposta pedagógica humanista. O pós-estruturalismo levanta questionamentos acerca da verdadeira essência do sujeito, do indivíduo focado pelo humanismo.

O pós-estruturalismo, entretanto radicaliza o caráter inventado do sujeito. No estruturalismo marxista de Althusser, o sujeito era um produto da ideologia, mas se podia, de alguma forma, vislumbrar a emergência de um outro sujeito, uma vez removidos os obstáculos, sobretudo a estrutura capitalista, que estavam na origem desse sujeito

⁴² As teorias críticas do currículo argumentam que não existe uma teoria neutra, já que toda teoria está baseada nas relações de poder. O currículo torna-se um campo que prega a liberdade e um espaço cultural e social de lutas. As teorias pós-críticas têm o currículo como algo que produz uma relação de gêneros, pois predomina a cultura patriarcal. Essa teoria crítica a desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de alguns grupos étnicos e os conceitos da modernidade, como razão e ciência. Outra perspectiva desse currículo é a fundamentação no pós-estruturalismo que acredita que o conhecimento é algo incerto e indeterminado. Questiona também o conceito de verdade, já que leva em consideração o processo pelo qual algo se tornou verdade. Disponível em: <http://www.infoescola.com/educacao/teorias-do-curriculo/> Acesso em: 14/01/2014.

espúrio. Em troca, para o pós-estruturalismo – podemos tomar Foucault como exemplo – não existe sujeito a não ser como simples e puro resultado de um processo de produção social e cultural (SILVA, 2005, p. 120).

Estaria a Prefeitura de Olinda criando um sujeito satisfeito em ter a rede municipal de Olinda como seu local de trabalho, quando prepara esses momentos de diálogo entre os professores e representantes da Secretaria de Educação? Estabelecendo sujeitos que se sentem ouvidos, sentem-se como protagonistas do processo, acreditam que tem poder decisivo no andamento da gestão municipal, ao menos no segmento de sua especialidade?

Todavia, a pesquisa aponta para que, esses servidores seriam, na verdade, sujeitos colaboradores em uma ocorrência planejada previamente, com os limites tão bem colocados que os docentes, mesmo com toda a sua instrução requisitada para a ocupação de seus cargos, não percebessem, ou não quisessem perceber, ou fizessem de conta que não percebem que estão a percorrer caminhos já traçados. Destinos bem delineados pelos que administram a cidade e seguem ditando as regras do certame, porém de uma maneira didaticamente eficiente e acolhedora.

Um dos modelos encontrados para esse suposto acolhimento das ideias dos munícipes, servidores públicos ou não, pelos gestores são as Conferências Municipais, metodologia utilizada pela gestão municipal para ouvir os interessados em participar das decisões a serem tomadas pelo poder público. A cidade de Olinda disseminou a cultura da conferência, a ponto que os cidadãos acostumados a participar delas não entendem que se tenha feito algo na cidade sem a sua aprovação em uma delas. As conferências se multiplicam pelos vários segmentos da administração municipal de forma que esta recebe crédito da população quando se autocalifica como gestão democrática.

As conferências do setor da educação são bienais, tendo sido a primeira ocorrida em 2003, visando à continuação da política educacional existente no município a partir do levantamento e avaliação das necessidades que levam as propostas a serem aprovadas e adotadas. No decorrer de onze anos aconteceram seis conferências, as quais podemos relacionar enfatizando os temas de cada uma para que se perceba a sensação de continuidade repassada pelo sistema.

Neste aspecto, a 1ª. Conferência Municipal de Educação de Olinda, com o tema central Educação Cidadã: desafio para o Governo Popular, realizada em julho de 2003, representou um marco histórico na educação do Município, materializando o compromisso político do

Governo Popular de construção coletiva da Política Educacional do Município. Em 2005, a 2ª Conferência, especificamente dirigida à elaboração do Plano Municipal de Educação, além da análise crítica da realidade educacional, propôs os objetivos e metas a serem cumpridos nos próximos anos nos diversos níveis e modalidades de ensino de competência do Município (OLINDA, 2007, p. 80).

A 3ª Conferência aconteceu no ano de 2007 com o tema “*Educação Básica: Desenvolvimento com Qualidade Social*” e serviu para a revisão final do Plano Municipal. Foi apresentada a versão preliminar do Plano, os participantes separados em Grupos de Trabalho fizeram as correções necessárias para que o Plano seguisse para a aprovação pela Câmara dos Vereadores. Participaram da construção do Plano, ONG’s, associações, sindicatos, entidades civis, e toda rede educacional. Estes se dividiram em Grupos de Trabalho temáticos: “Leitura e Escrita: Direito de Todos; Regime de Colaboração e Financiamento da Educação; Inclusão e Diversidade/ Jornada Ampliada; Gestão Democrática; e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação⁴³” (FADURPE, 2007).

Em 2009 a 4ª Conferência dá andamento ao processo de construção da Base Curricular de Olinda sob o tema: “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional/ Municipal de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*”. Os Grupos de Trabalho foram definidos pelos componentes curriculares, oferecidos pela rede, tendo grupos distintos para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

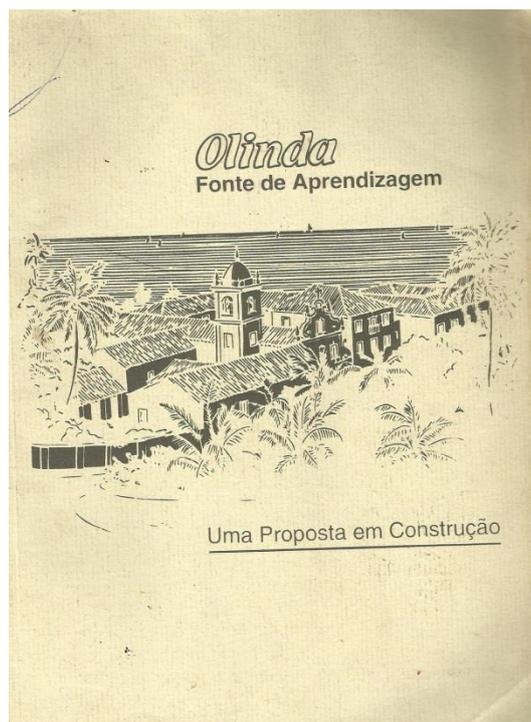
A 5ª Conferência Municipal de Educação trouxe a proposta de se refletir para a configuração de um pacto para a educação municipal baseando-se no Plano Municipal de Educação e teve como tema “*Promover uma Educação com Qualidade Social – Olinda Avalia e Pactua Compromissos*”.

A 6ª Conferência Municipal de Educação foi a mais recente, tendo acontecido no ano de 2013 e buscou trabalhar o tema: ‘*Articulação do Sistema Nacional de Educação – Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*’. O objetivo principal dessa conferência foi refletir as propostas do Plano Nacional de Educação – PNE e delinear tópicos e argumentos a serem levados ao debate a ser travado na Conferência Nacional de Educação. O evento acolheu servidores municipais de educação, além de representantes sindicais e entidades estudantis.

⁴³ Disponível em: <http://teresaleitao.com.br/noticias/noticia.php?id=57> Acesso em 13/01/2014.

Na conferência de 2009, a participação popular restringiu-se ao acompanhamento de palestras abertas ao público em geral. Pois, os debates voltados para a aferição de propostas foram exclusivos para os docentes da rede municipal, convidados a participar em seu horário de trabalho. Estes aconteceram em formato de oficinas e versaram sobre quais conteúdos, competências e estratégias de ensino deveriam compor o currículo da rede municipal de todas as disciplinas que formam a grade curricular.

Imagem 16 - Capa da Proposta Curricular de Olinda publicada em 1996.



Fonte: Fotografia da autora.

A necessidade de se afirmar como gestão democrática pode ser observada na cidade de Olinda, no setor da educação, antes mesmo das Conferências Municipais de Educação. Fato que pode ser entendido pela existência do documento, com 206 páginas, designado “*Olinda fonte de aprendizagem: uma proposta em construção*” publicado em dezembro de 1996 onde é apresentada à população a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino a ser trabalhada a partir deste ano.

O documento remete a sua construção ao cumprimento de uma das ações prioritárias constantes no *Plano Decenal e Municipal de Educação para Todos* que vigorou entre os anos de 1994 a 2004⁴⁴.

⁴⁴ O seu substituto (Plano Municipal de Educação) foi construído em 2007, sendo válido por 6 anos, (2007/2013).

Assim, iniciou-se um processo de redefinição dos conteúdos do currículo, através de uma reflexão conjunta dos seus professores, sob a coordenação da Secretaria de Educação de Olinda (SEO), incluindo-se, posteriormente, a colaboração e a assessoria de profissionais da educação de outras instituições (OLINDA, 1996, p. 15).

No texto da Proposta os agentes envolvidos em sua confecção são divididos em três grupos: Equipe de Coordenação, técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação de Olinda; Equipe de Elaboração, profissionais convidados para assessorar teoricamente o trabalho e a Equipe de Interlocução, representantes de quinze escolas municipais e um clube de mães.

Nossa pesquisa entrou em contato com uma componente da Equipe de Elaboração, a profissional convidada para trabalhar o componente curricular de Arte. Segundo esta,⁴⁵ os trabalhos realizados junto à Equipe de Interlocução aconteceram em escolas da rede. Foram encontros mensais, durante um ano letivo, em dias previamente marcados com os participantes, mas que poderiam comprometer também os finais de semana.

Encontro que foi marcado pela própria Secretaria de Educação. Turma tal, turma tal, turma tal. A gente tinha formação dia de sábado, dia de domingo. A gente ia pras escolas, tinha muito trabalho, a gente estudava textos, nas escolas. A gente ia pras escolas da rede, a gente ia pro CAIC⁴⁶ da rede, a gente ia pras escolas trabalhar com os professores da rede (Ternura, 2012).

Ela ressalta o compromisso dos participantes desta equipe, como estes interagem, classifica todo o trabalho como prazeroso apesar de cansativo. E destaca, como o único ponto negativo, a ausência de um professor da rede, licenciado em Arte, para atuar junto a ela na elaboração do documento após as realizações dos encontros quando os resultados destes foram condensados para integrar definitivamente a Proposta. Ou seja, em sua opinião, a Equipe de Elaboração também deveria ser composta por docentes da rede, mesmo que fosse apenas um por disciplina.

E dessa época, eu não tive junto comigo um professor de Olinda, de Arte, que pudesse estar comigo nesse diálogo. Sempre muito trabalho, eles ficavam um pouco, mas não o tempo todo. Pois Olinda não tinha uma equipe de professores de Arte (Ternura, 2012).

Os professores colaboraram enquanto relataram a então situação do ensino de arte na rede, propuseram estratégias para a melhoria desta, socializaram e aprenderam juntos novos conceitos, teorias e metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Porém, o

⁴⁵ Em entrevista concedida à nossa pesquisa no dia 21 de novembro de 2012.

⁴⁶ Centro de Apoio Integral à Criança.

momento de compilação de um ano de experimentos e conhecimentos em formato de proposta curricular coube a um membro externo, convidado pela Prefeitura para dirigir os trabalhos e concluir sozinho o resultado das vivências percebidas pelos docentes.

Outro ponto positivo da construção da Proposta Curricular (2006), ainda segundo Ternura, foi a integração entre os docentes dos diferentes níveis de ensino. Os trabalhos para a construção da Proposta Curricular, que contempla os níveis ofertados pela rede municipal de Olinda; Educação Infantil e Ensino Fundamental, ocorreram com estes profissionais dialogando.

A existência da Proposta Curricular de 1996 não influencia nos trabalhos de construção da nova Base Curricular, que deveriam ser uma continuação desta. Porém, não houve valorização alguma da *Proposta em Construção*, a *Construção Coletiva*⁴⁷ é feita independentemente da primeira, com novos profissionais, novos docentes, novo formato.

Eu não sei, não fui mais convocada. Esqueceram de mim! Depois eu soube que houve a reformulação da proposta e chamaram outras pessoas. E as pessoas que chamaram, os nomes estão na proposta nova (Ternura, 2012).

Entretanto, o esquecimento citado não se refere apenas à profissional citada, refere-se a um trabalho realizado com erários públicos. Retratando a postura de uma gestão que se auto intitula democrática, mas não demonstra estar a serviço do povo, não reconhecendo os bens advindos de seu próprio patrimônio. Talvez por terem sido produzidos em gestões anteriores, o que favorece a construção fragmentada da história, uma história que está sempre recomeçando a cada mudança na sigla da gestão municipal. E destina a população, suas experiências, seus anseios e seus saberes à disposição de vontades assumidas a cada quatro anos.

⁴⁷ Expressões utilizadas como subtítulos nos documentos em questão.

**02. PROFESSORES, ABORDAGEM TRIANGULAR E REDE MUNICIPAL
DE OLINDA**

“Para o exercício do cargo de professor, no grupo de níveis/modalidades de ensino, correspondente ao ensino do magistério no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série será exigida a Licenciatura Plena compatível com a disciplina a ser ministrada.” Artigo 11 do Estatuto do Magistério da rede pública do município de Olinda.

2.1 MAPEAMENTO: EM BUSCA DA MATÉRIA-PRIMA.

Verificar quais os pontos de vista utilizados pelos professores da rede municipal de Olinda na ação da contextualização na Abordagem Triangular requer primeiro delimitar o público a ser pesquisado. Seriam alvo da pesquisa os professores que apresentassem três requisitos simultaneamente: ser licenciado em Artes, conhecer a Abordagem Triangular e aceitar o convite para a participação na pesquisa.

O critério de ter ingressado na rede via concurso específico para a disciplina, não está entre os fundamentais, entretanto, tem a sua importância reconhecida, pois deixa implícito o conhecimento da Abordagem Triangular pelos docentes, já que esta teria sido cobrada pelo edital do concurso que prestaram. Fator que não elimina a possibilidade de um profissional admitido por outra forma de contratação ser conhecedor da Abordagem Triangular.

Na prática, entre os professores que responderam ao questionário inicial da pesquisa apenas dois disseram não ter sido admitidos na rede municipal por concurso público. E esses não possuíam a licenciatura devida para a disciplina neutralizando o critério.

Além de chegar aos professores que fariam parte da pesquisa, a aplicação dos questionários pretendeu também verificar como se encontra o ensino de Arte na rede municipal de Olinda, quais as condições oferecidas para o trabalho dos docentes. Para isso foi elaborado um questionário a ser respondido por algum dos membros da direção das escolas que estavam divididos nos quatro blocos: Dados de identificação; Estrutura Física; Condições de Funcionamento; e Ensino de Artes.

No primeiro bloco os dados solicitados eram o ano de fundação da escola e qual a função dos responsáveis pelos dados. Em relação aos integrantes da direção das escolas percebeu-se que existe uma divisão salutar nos afazeres da equipe. Ao atender a pesquisa estavam cumprindo com a função específica de “assessorar o processo de definição do planejamento de políticas educacionais, realizando diagnósticos, produzindo, organizando e analisando informações” como consta no item X do artigo 7º do Estatuto do magistério da rede pública de ensino do município de Olinda, que elenca as atribuições do professor ao exercer função técnico-pedagógica. 31%, a maioria destes questionários, foi respondida pela diretora da escola. As profissionais atuantes nas outras 3 funções técnico-pedagógicas consultadas; vice-diretora, coordenadora pedagógica e secretária correspondeu a 23% cada uma.

O ano de fundação das unidades educacionais do município tem a análise baseada nos anos de publicação das duas últimas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971 e 1996), por serem documentos referenciais para o ensino da Arte no Brasil. A primeira oficializa este ensino mesmo que como atividade obrigatória e a segunda traz a obrigatoriedade da Arte como componente curricular.

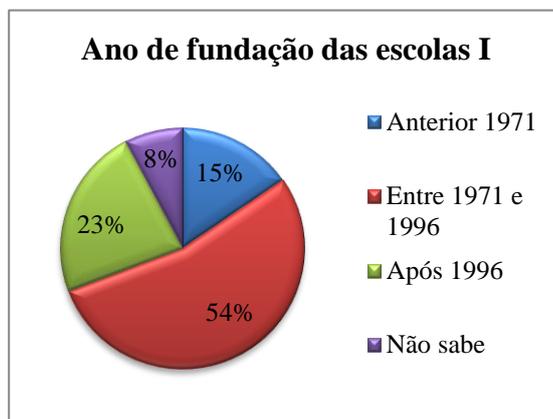


Gráfico 03 - Ano de fundação das escolas I

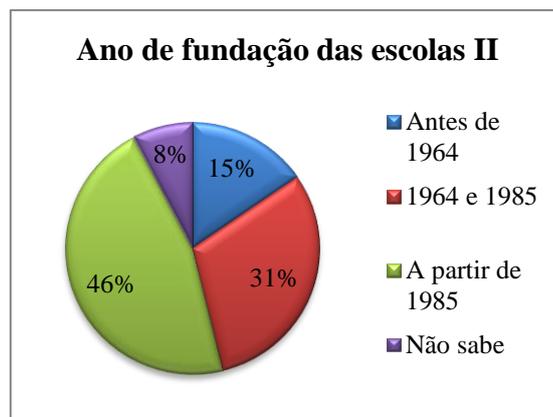


Gráfico 03 - Ano de fundação das escolas

Nessa primeira análise a maioria das escolas (54%) é fundada no período entre as duas últimas promulgações o que viria conferir às escolas da rede municipal de ensino de Olinda, um ensino de arte baseado na concepção de arte como atividade, e com professor polivalente de acordo com o que defende a LDB de 1971

Diante dos dados apresentados é possível perceber o quão jovem é a rede de ensino municipal, pois 77% dela tem seu marco fundacional pós 1971. Por um lado se configura o crescimento gradativo dos espaços escolares destacando, de certa forma, os esforços políticos nesse aspecto. Por outro lado, observa-se o quanto é preciso avançar

para uma efetivação e concretização da almejada titulação de Cidade Educadora quando observamos, por exemplo, a existência ainda de 50 anexos escolares alojados em espaços residenciais arranjados para todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Relacionando o ano de fundação ao período ditatorial vivido pelo país, entre 1964 e 1985, a filosofia adotada pelas escolas da rede coincidiria com a tão apregoadada pela Prefeitura de Olinda, gestão democrática, pois a maioria das escolas (46%) foi fundada a partir de 1985, quando, no Brasil, se inicia a Nova República e é promulgada a Constituição de 1988, “que estabelece a instituição do Plano Nacional de Educação por lei, sendo, portanto autônomo em relação ao que estabelece a nova LDB” (LIBÂNEO, 2005, p. 156).

Porém, a prática da democracia ocorrida nesse período refere-se ao que José Carlos Libâneo chamou de racionalidade democrática que leva a consolidação do ensino tecnicista no país.

Existe na área educacional a racionalidade financeira com preocupações sobre custo-benefício, eficácia na execução e excelência do produto, preocupações provenientes do ambiente empresarial – ressurgindo dessa forma a teoria do capital humano⁴⁸ com outras roupagens (LIBÂNEO, 2005, p. 154).

A tendência tecnicista não está diretamente ligada à rede pública de Olinda, esta “visava um acréscimo de eficiência da escola objetivando a preparação de indivíduos mais ‘competentes’ e produtivos conforme a solicitação do mercado de trabalho” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 39), enquanto a rede municipal abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A pedagogia tecnicista nesses níveis de ensino refletiu-se no incremento de recursos didáticos na escola que agora precisa se instrumentalizar para acompanhar o então desenvolvimento econômico.

Esses recursos didáticos introduzidos, de maneira mais efetiva na escola a partir dos anos de 1970, à época, ainda segundo Heloísa Ferraz e Maria Fusari, eram aparelhos audiovisuais como gravadores e projetores. Atualmente, de acordo com os materiais que as escolas consultadas disponibilizam para as aulas de Arte, a pesquisa aponta para o ensino de arte praticado na rede municipal de Olinda dentro da concepção de arte como atividade.

⁴⁸ A concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos.

Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c teoria %20do capital humano.htm
Acesso em: 14.01.2013

Os materiais presentes em todas as escolas pesquisadas são: lápis de cor, papel A4, lápis de cera e tinta guache. Indicando a relação existente entre as aulas de arte e o fazer artístico, pois os recursos que poderiam ser utilizados para a contextualização e a leitura do objeto artístico, como reproduções de obras de arte, vídeos e livros didáticos são citadas em apenas 30%, 46% e 60% das escolas respectivamente.

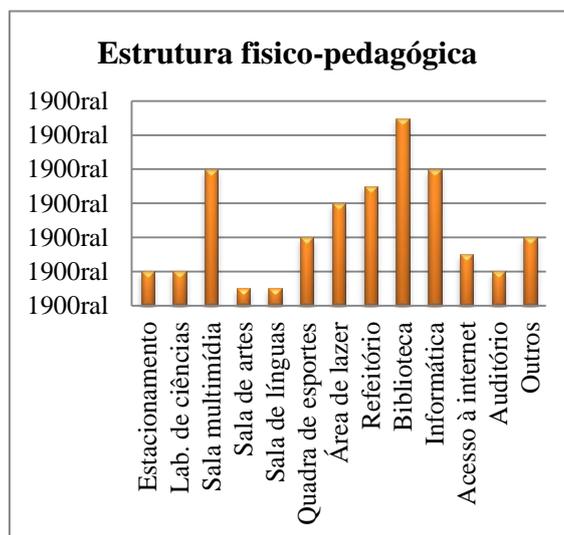


Gráfico 05 - Estrutura físico-pedagógica

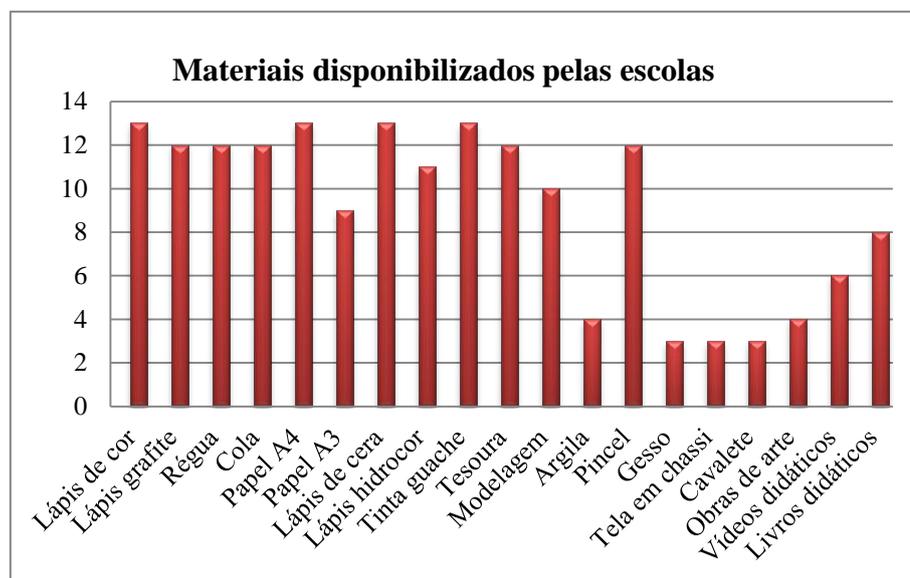


Gráfico 06 - Aquisição de materiais para as aulas pelos professores.

Abrangendo os dados referentes aos materiais didáticos e à estrutura físico-pedagógica oferecida pelas escolas da rede municipal de Olinda, percebemos algumas

incoerências. O item biblioteca é o mais frequente entre as escolas, estando presente em 85% delas, porém os livros didáticos para o ensino de arte encontram-se nos 60% citados anteriormente. O mesmo acontece em relação aos vídeos didáticos com presença em 46% das escolas, porém 60% do total possui sala multimídia. Possuindo salas equipadas; um recurso que pode contribuir bastante para o trabalho pedagógico do professor. Todavia sem vídeos específicos a serem utilizados pelos docentes.

A informação menos animadora refere-se à sala de artes, localizada em apenas uma escola, e reproduções de obra de arte citada por quatro escolas dentro de um universo de treze unidades.

Com base nesses dados concluímos que, na construção das políticas internas das escolas, o ensino de arte não é levado em consideração. As equipes gestoras das escolas pesquisadas ao administrar os recursos provenientes da Secretaria Municipal de Educação, empenham-se em disponibilizar livros em suas bibliotecas e equipar seu espaço físico com salas multimídias, mas esquecem-se dos livros e vídeos com conteúdos de arte/educação.

Em relação aos professores de arte, são munidos com tinta guache, lápis de cor, papel A4 e lápis de cera, mas não tem reservado um espaço específico para a sua prática docente.

Com a consulta aos professores sobre esses pontos, eles confirmam a disponibilidade desses materiais citados pelos membros da direção das escolas ao afirmarem conseguí-los junto a eles 43%. Entretanto, o percentual de professores que alegam recorrer a vias pessoais para obtê-lo é de 39%, deixando uma pequena diferença entre eles. Isso nos permite afirmar as duas práticas como comuns na rede, sendo mínimo o número de professores que recorre à aquisição de material através de pedido aos alunos (18%).

Ou seja, subtraindo do total o número de professores que recorrem à direção da escola para obter materiais a serem utilizados nas aulas de Arte, resta 57% sem o menor apoio em material didático para a realização de suas atividades pedagógicas planejadas. O próprio professor precisa investir parte de seus rendimentos pessoais para viabilizar o seu processo de trabalho.

A presente situação revela que o professor de Arte da rede municipal de Olinda carece de apoio por parte da direção escolar para que se confirme a gestão democrática divulgada pelas autoridades. Se o Projeto Político Pedagógico prevê a participação de todos os membros da comunidade escolar, detalhes como a compra e distribuição de

material didático aos docentes, de todas as disciplinas, deveriam ser previstos, planejados e aplicados de acordo com a discussão do grupo.

Então, o PPP estaria cumprindo com a sua função de facilitar o funcionamento da escola a partir de professores conscientes dos recursos disponíveis para o planejamento prévio das aulas evitando que estes tenham que improvisar por não conseguir realizar o seu planejamento de aula por falta de material didático.

Fato previsto no Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda em seu artigo 20 que trata dos direitos específicos dos ocupantes do quadro do magistério e traz em seu item III a seguinte afirmação: “dispor no ambiente de trabalho de instalações e material didático-pedagógico suficiente, que permitam desempenhar com qualidade suas funções” (OLINDA, 2006, p. 11). Portanto é necessário que os professores reivindiquem esses direitos com veemência, pois o atendimento de suas solicitações estará facilitando a fluência de suas práticas pedagógicas e a diversificação das atividades realizadas na escola, e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos.

Tratando-se da utilização das salas multimídias existentes nas escolas, a condição do professor de Arte é ainda mais delicada. Perguntados acerca da frequência da utilização de vídeos e projeções de obras de arte em suas aulas a maioria (65%) diz que utiliza. Todavia, necessita apelar ao seu arquivo pessoal em busca de repertório que impulse o fluxo de suas aulas. Fazendo uso das salas quando consegue material que corresponda ao conteúdo planejado.

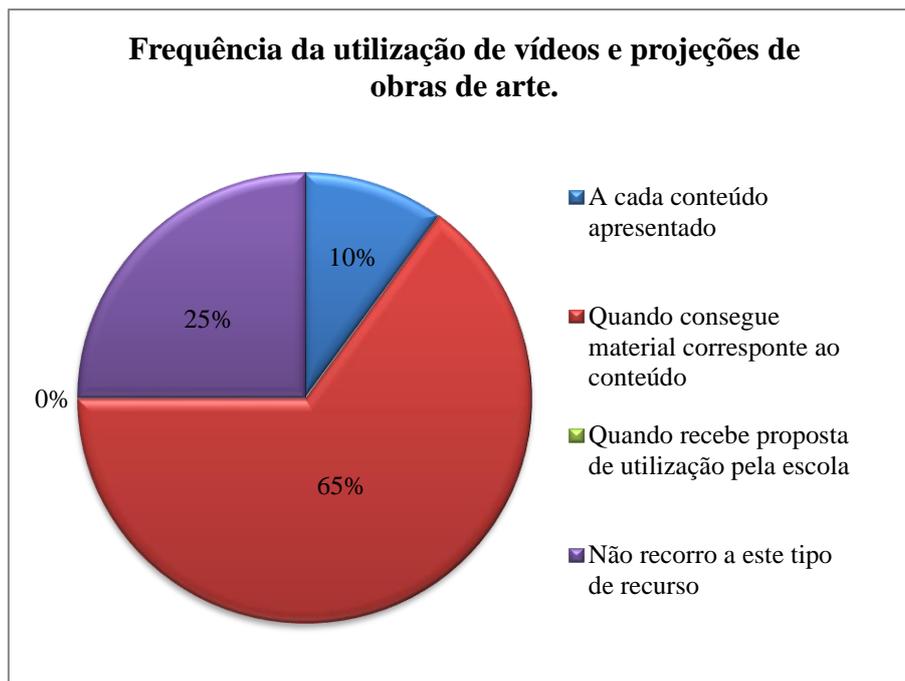


Gráfico 07 - Frequência da utilização de vídeos e projeções de obras de arte

Assim, 25% dos professores declaram não utilizar este tipo de recurso em suas aulas e apenas 10% destes afirmam utilizar com mais frequência, ou seja, a cada conteúdo apresentado aos alunos. Sendo ainda mais significativa a ausência de propostas de utilização de vídeos pela direção da escola, pois nenhum dos professores marcou esta opção, ratificando a inexistência do diálogo entre os professores e a direção da escola no que diz respeito ao aproveitamento dos recursos didáticos disponíveis.

O diálogo é requerido quando a formulação da pergunta aos professores diz respeito ao contato destes com a coordenação pedagógica da escola. O professor não pode atuar sozinho, precisa de apoio pedagógico para por em prática suas propostas, adequá-las às condições da escola e ter um melhor acompanhamento do processo evolutivo dos alunos.

Ao auxiliar os professores a estabelecer os vínculos entre a sua prática social e a prática docente, o (a) coordenador (a) pedagógico-educacional estará possibilitando a inserção da prática da escola na realidade social mais ampla, amparada sobre os fundamentos teóricos, resgatando continuamente o caráter alienante do cotidiano e propondo-o como referência imprescindível para a construção da consciência crítica (PLACCO, 2009, p. 57).

Vera Maria Nigro de Souza Placco (2009) ao analisar o cotidiano da escola, aponta a relação entre o coordenador pedagógico e o docente como uma de suas ações concretas e a denomina de “integração profunda entre as ações propostas pela escola em

seu projeto político-pedagógico, a realidade social e da escola e a prática social/profissional dos docentes” (PLACCO, 2009, p. 57).

Trazendo para a realidade da rede de ensino de Olinda, essas ações deveriam ser habituais, pois todas as escolas visitadas possuem um ou dois coordenadores pedagógicos pertencentes ao seu quadro de funcionários no período da pesquisa.

O livro didático para o ensino de Arte é um instrumento que além de estar ausente na maioria das bibliotecas das escolas pesquisadas, é alheio aos alunos nas aulas de Arte da rede municipal de Olinda.

Consta, de acordo com a pesquisa, como um orientador do professor de Arte que o consulta para a preparação das aulas e não para utilização efetiva em sala de aula. A conclusão deriva das respostas dos professores que, em 75%, afirmaram selecionar alguns livros e recorrer a eles de acordo com o conteúdo planejado e 25% disse utilizar textos avulsos correspondentes a este. A opção “escolho um livro para cada ano (série) e sigo o seu planejamento” não obteve nenhuma marcação.

O panorama acerca da utilização do livro didático na rede de ensino de Olinda repete o resultado encontrado por Maria Heloísa Ferraz em pesquisa realizada em 1987 que chegou a conclusão que “a maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não utilizar livros didáticos, mas o utilizam na preparação de suas aulas” (FERRAZ e FUSARI, 2010, p. 40).

Assim, a situação neste caso, pode ser ainda mais incisiva, pois não é citada a origem dos textos avulsos que os professores relataram utilizar, a quantidade de livros consultados pelo professor, nem quantas vezes ele busca o mesmo livro por ano. O que reafirma o livro didático como o real norteador do ensino de Arte, independente de qual motivo ele é escolhido, seja por tendência pedagógica, ideologia ou até mesmo imposição da rede de ensino.

Ferraz e Fusari (2010) citam o apoio no livro didático como “despreparo e insegurança” docente baseando-se na pesquisa realizada em 1987, acima citada. Porém, se houvesse uma ampliação na produção e divulgação do livro didático de Arte por parte das editoras, aumentaria o conhecimento, debate e estudo por parte dos docentes acerca da utilização deste em sala de aula e da reivindicação para a distribuição junto aos alunos. Assim, o livro poderia atuar não como um limitador ou ditador do conteúdo a ser trabalhado e sim como um elo entre as pesquisas do docente e as descobertas dos educandos que se sentiriam tomando posse de uma porção inicial do universo da Arte e do seu ensino.

A utilização do livro didático pode ainda ser contestada diante do avanço na popularização da internet, rede que tende a fornecer uma pesquisa mais rápida, um amplo acervo das mais diferentes fontes, seja ela imagem, texto, áudio ou vídeo. Porém, não se trata de substituição da internet pelo livro, até mesmo porque, aparentemente, os jovens encontram fins diferentes para cada um destes. Também não se sabe o real alcance da internet em relação aos educandos até mesmo, porque, de acordo com a pesquisa, apenas 3 escolas da rede municipal de Olinda possuem acesso à internet.

Reflete-se, portanto, na possibilidade de soma, de ampliação das fontes que o aluno poderia recorrer para a revisão e melhor compreensão dos assuntos debatidos em sala. Seria uma fonte palpável, totalmente acessível e um item em comum nos acervos do professor e dos alunos, o que estreita a relação entre estes e o conhecimento a ser vivenciado em sala de aula. Sem ferir a autonomia do docente que continuaria com a liberdade para planejar suas aulas, porém com um ponto de referência a mais, o livro didático escolhido e adotado por ele.

Atualmente, na rede municipal de Olinda, dos dez componentes curriculares ofertados aos anos finais do ensino fundamental, a metade (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) dispõe de livro didático pela Prefeitura para o seu estudo anual. Esse fato faz com que boa parte dos alunos entenda que, por esse motivo, estas são as disciplinas importantes do curso. As outras (Arte, Língua Estrangeira, Educação Física, Ensino Religioso e Juventude, Ética e Cidadania) possuem menor carga horária por turma, e por isso, são vistas pela comunidade escolar como de pouca relevância. Porém, figuram na Base Curricular como as outras, o que supõe-se que recebem pela Prefeitura o mesmo tratamento das demais.

Em nossa pesquisa a utilização do livro didático nos reporta à questão da formação do professor responsável por lecionar a disciplina de Arte. Quem desempenha essa função? Qual a sua formação? Por que se encontra lecionando a disciplina?

No caso da rede de ensino de Olinda, dos 20 que responderam aos questionários, apenas 5 possuem formação específica na área de Arte⁴⁹, sendo 3 licenciados em Educação Artística e 2 em Artes Cênicas. E ainda, segundo os docentes entrevistados, a rede de ensino não possui programa de formação continuada. Apenas encontros no início de cada semestre letivo que acontecem em um ou dois turnos de trabalho do professor que é atendido de maneira universal, ora visto no conjunto dos professores da rede, ora visto no quadro funcional da escola de lotação. Faltando o investimento em formações periódicas por área de atuação.

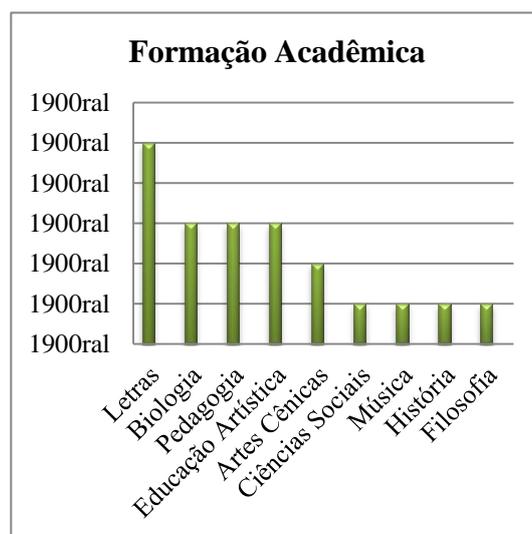


Gráfico 08 - Formação acadêmica

Diante do quadro, como cobrar um maior empenho desses profissionais? A maioria trabalha com o ensino de Arte para completar ou acumular carga horária, preencher requisitos impostos pelo sistema adotado pela rede de ensino. Um desses requisitos diz respeito à carga horária mínima e máxima dividida em blocos para o regime de trabalho do professor como prevê o 1º parágrafo do artigo 14 do Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda que diz:

A carga horária do professor do Magistério Público Municipal terá duração mínima de 30 (trinta) horas-aulas semanais, correspondentes a 150 (cento e cinquenta) horas-aulas mensais, e a duração máxima de 40 (quarenta) horas-aulas semanais, correspondentes a 200 (duzentas) horas-aulas mensais (OLINDA, 2005, p. 8).

⁴⁹ Levamos em consideração os que possuem licenciatura em Educação Artística, Artes Plásticas (Artes Visuais), Artes Cênicas (Teatro) ou Desenho e Plástica (Expressão Gráfica) por serem as habilitações aceitas para o ingresso via concurso público para professor de Arte da rede. A habilitação em Música não é admitida para o professor de Arte da rede municipal.

Mesmo o Estatuto tratando de mínima e máxima, a prática encontrada na rede⁵⁰, é de que o professor seja enquadrado em um dos dois conjuntos fazendo com que um professor licenciado em Letras, contratado para lecionar 40 horas-aulas semanais, ensine em 6 turmas a disciplina de português. Estas são contempladas por 6 horas-aulas semanais (do 6º ao 9º ano) e ficam faltando 4 horas-aulas semanais. Questão, geralmente, resolvida se este mesmo professor ensinar outra disciplina de menor carga horária semanal mesmo que não possua habilitação para tal, como o caso de língua estrangeira, arte, juventude, ética e cidadania (JEC) ou ensino religioso⁵¹.

Comprovamos que essa prática é, realmente, corriqueira ao encontrar três escolas onde, em cada uma, havia três professores lecionando arte, todos pertencentes ao quadro do magistério, porém nenhum deles licenciado para tal. Contrariando o artigo 11 do Estatuto do Magistério da rede de ensino de Olinda garantindo que “para o exercício do cargo de professor, no grupo de níveis/modalidades de ensino, correspondente ao ensino do magistério no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série será exigida a Licenciatura Plena compatível com a disciplina a ser ministrada”.

Caso o regime de trabalho do docente pudesse variar entre a mínima e a máxima quantidade de carga-horária trazida pelo Estatuto, essas incidências diminuiriam, pois cada professor teria sua quantidade de horas-aulas semanais adequada ao número de turmas da disciplina de sua habilitação disponíveis na escola. Fator que influenciaria na remuneração do docente.

Utilizando o exemplo acima, mesmo que o professor de português aceitasse lecionar apenas a disciplina de Língua Portuguesa (6) ele receberia o valor correspondente a 36 horas-aulas semanais e não 40. Fato que dificilmente seria aceito pelo docente tendo em vista os baixos salários praticados na esfera da educação em todos os seus níveis e modalidades. A constatação deste fato pode ser adquirida pelas repostas dos professores aos questionários, pois dos vinte docentes participantes, apenas dois não possuem outro vínculo empregatício.

Portanto, 90% destes trabalham em mais de uma instituição e 55% afirmam trabalhar em dois turnos somente na rede municipal de Olinda. Podendo ser concluído que estes docentes trabalham os três turnos do dia comprometendo, assim, a qualidade das aulas por eles ministradas, o seu rendimento e evolução profissional. Prática

⁵⁰De acordo com depoimento informal de professores da rede municipal.

⁵¹Essas são as disciplinas que compõem a grade curricular dos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Olinda, junto a Português, Matemática, Ciências, História e Geografia.

corriqueira no exercício da docência pela falta de subsídios que lhes garantam exercer a profissão com dedicação e entusiasmo.

Sendo, nesse caso, a remuneração adequada, o item ausente; pois mesmo se houvesse estrutura física adequada, harmonia entre as classes componentes da comunidade escolar e vantagens adicionais por ser professor, se o salário é insuficiente, estes continuarão a procurar outros vínculos para complemento de renda.

Retomamos, ainda uma vez, a reflexão de Paro (2007) ao afirmar a necessidade de uma maior e significativa adesão dos agentes educacionais para se obter bons resultados. Ora, diante dos dados até aqui apresentados, será que ainda se concebe, como em séculos anteriores, a profissão docente como prática missionária? Espera-se do docente a dedicação integral abnegando sua própria subsistência?

A Constituição Brasileira prevê a incoerência de se comprometer com vários vínculos empregatícios quando trata do assunto no item XVI do seu artigo 37 que veda “a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários: a) a de dois cargos de professor; b) a de um cargo de professor com outro técnico ou científico; c) a de dois cargos privativos de médico”. Assim, cita o cargo de professor como sendo função capaz de conciliar mais de um expediente de trabalho, ignorando os problemas físicos, psicológicos que jornadas duplas ou triplas costumam acarretar.

Contudo, a qualidade do ensino será a de mais difícil manutenção, uma vez que os docentes não conseguirão acreditar e investir em sua carreira, artifício que segundo Carlos da Fonseca Brandão deveria ser promovido pelos sistemas de ensino em prol da valorização dos profissionais da educação.

Os sistemas de ensino, por sua vez, têm a obrigação de promover a valorização dos profissionais de Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, o ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aperfeiçoamento profissional continuado (inclusive com licenciamento periódico para este fim), piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho (BRANDÃO, 2004, p. 91).

Dos itens citados por Brandão, “aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudo, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho” tornam-se inviáveis aos profissionais encontrados pela pesquisa. Sendo elementos que os professores precisam ficar atentos e cobrar das autoridades responsáveis, uma vez

que, sem reivindicações, os sistemas de ensino não terão como tomar a iniciativa de forma isolada.

Outra situação observada pela pesquisa é o número de professores de arte que ingressaram na rede via concurso específico, porém não se encontram em regência de sala. Este dado foi informado através dos questionários preenchidos pelos componentes da direção das escolas quando perguntados pelo número de professores de arte lotados na escola.

Constatamos que o número de afastamentos atinge a metade do corpo docente admitido para lecionar arte nas escolas da rede. Sendo o total de 10 professores onde 2 estão afastados para curso, 1 atua em biblioteca escolar, 1 em licença médica e o último atua nos anos iniciais do ensino fundamental. Este atende a uma proposta pedagógica diferenciada assumida pela escola, que visa contemplar os alunos destes anos com o profissional habilitado em suas aulas de arte.

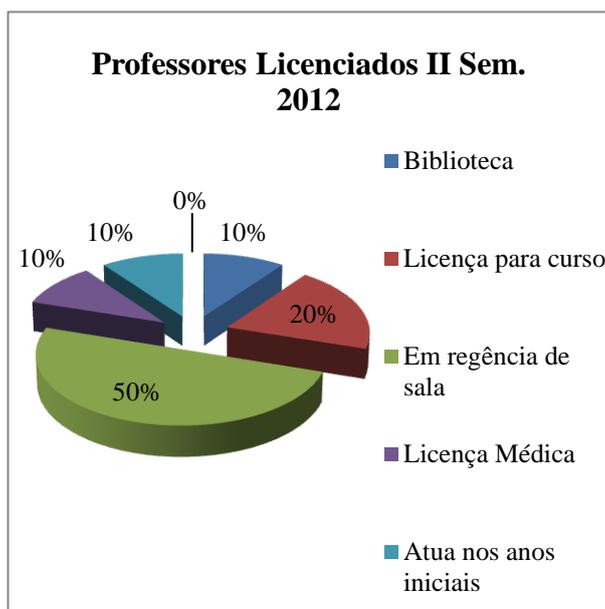


Gráfico 09 - Professores Licenciados II Semestre 2012.

O cenário citado remete-nos a mais um problema a ser questionado, diz respeito aos motivos de tantos afastamentos. Com exceção do afastados para curso, sendo este um motivo elogiável para ambas as partes. Porém, por que os profissionais habilitados para o ensino de arte nos anos finais do ensino fundamental não se localizam em sala de aula? Quais as doenças que os afastam? Quais as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar que culminam no afastamento do professor de suas atividades de

regência? O que fazer para cultivar o interesse do professor pela regência de aula? O que fazer para amenizar esses problemas?

Este é um ponto crítico identificado entre os professores de arte que precisa ser refletido não apenas pela administração municipal, mas por todos que se comprometem a garantir educação de qualidade à população independente da esfera em que atua.

Ainda porque, referindo-se à rede municipal de ensino de Olinda, pode ser aproveitada a ressalva de “algumas interpretações da legislação que não aceitam a existência de um sistema municipal, em decorrência da proibição constitucional de o município legislar em matéria de educação” (LIBÂNEO, 2005, p. 248). Representando o município, como instância administrativa que atua, segundo o item VI do artigo 30 da Constituição Federal que rege as competências dos municípios e afirma que os mesmos devem “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental”.

No caso da rede municipal de Olinda a distribuição desses níveis de ensino ocorre com o período matutino reservado à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais funcionam nos turnos tarde e noite, nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo esta última exclusiva do período noturno.

Todas as treze escolas visitadas funcionam nos três turnos, sendo que duas não dispõem dos anos finais (6º ao 9º ano) à tarde, e duas não os dispõem à noite. Juntas, elas totalizam um número de 114 turmas contempladas com o componente curricular de Arte. Sendo observado pela pesquisa o amplo atendimento à modalidade de EJA convergindo com o que diz Carlos da Fonseca Brandão quando afirma sobre a oferta dos níveis de ensino pelos municípios.

A atuação em outros níveis de ensino (incluindo o Ensino Fundamental) somente é permitida quando estiverem atendidas plenamente as necessidades da Educação Infantil e da Educação de Jovens e Adultos com recursos acima dos percentuais mínimos exigidos pela Constituição Federal para a manutenção e o desenvolvimento de ensino, que nos casos dos Municípios significa a aplicação de um mínimo de 25% da receita proveniente de impostos em Educação (BRANDÃO, 2004, p. 39).

Essa condição atribuída aos Municípios pela Constituição interfere diretamente no ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos. Foram encontradas pela pesquisa duas escolas que não oferecem os anos finais na modalidade regular, mas o fazem na

modalidade de EJA, o que inviabiliza a lotação de um professor específico da área de arte nessas escolas.

Como esta modalidade tem um público menor, o número de turmas é reduzido e se um professor habilitado em Arte aceitasse lecionar em uma escola com esta particularidade, teria que ensinar em pelo menos três escolas da rede municipal de Olinda para completar a carga-horária mínima para a sua contratação. Pois, cada uma destas escolas corresponde a quatro horas-aulas semanais quando o mínimo é de trinta. A desmotivação neste caso não se refere apenas ao deslocamento do professor, lecionar em três unidades de ensino significa enfrentar três realidades distintas. Favorecendo o desgaste emocional do professor e comprometendo a qualidade de seu trabalho.

Analisando a situação peculiar dessas duas escolas, o ensino de arte ocorre por professoras de outras áreas. Em uma a professora é licenciada em Letras e na outra em Biologia. Ambas relataram utilizar o horário destinado à disciplina de Arte para ressarcir atrasos no andamento de suas disciplinas de origem. Alegando que o período noturno tem um horário reduzido e o processo de ensino aprendizagem é mais lento, daí “aproveitar” os horários dessas aulas para a mais urgente compensação.

Nesse caso específico da EJA, percebemos o tratamento dado ao ensino de arte. O descaso vai além da concepção de arte como atividade, chega a ser visto como algo dispensável. Os fatores que levam a essa situação precisam ser averiguados pela rede de ensino. Pode acontecer por simples falta de conhecimento da importância do ensino da arte pelo professor que se encontra responsável por lecionar a disciplina. Porém, esse professor deveria receber, além de acompanhamento pedagógico em serviço, formação continuada específica da área de arte. Outra possibilidade que pode vir a acarretar a situação é a ausência de cobrança por parte dos alunos que culturalmente não entendem o motivo de se ter aula de Arte no currículo.

Ou, até mesmo, pelo entendimento coletivo sobre as funções da escola, que, especificamente nessa modalidade, estão intimamente ligadas à formação profissional do aluno que precisa apenas ler e escrever para ser inserido no mercado de trabalho ocupando funções subalternas. E por fim, pelo próprio interesse das autoridades que preferem que os alunos não possuam senso crítico, permanecendo-se incapazes de questionar sobre o funcionamento do sistema e acabam por não identificar esses fiascos ainda presentes no sistema educacional brasileiro. Fato que contradiz a proposta ou pretensão da auto titulação de Cidade Educadora.

Com o advento da cobrança, por parte da direção, do cumprimento das aulas de Arte, os referidos professores afirmam produzir com os alunos atividades ocasionais de produção artística, sendo feitas em datas oportunas (foram citados pelas professoras, o aniversário da cidade, o carnaval e o São João).

Assim, cumprem a exigência burocrática da grade curricular organizada pela rede municipal de ensino (atribuição de nota e preenchimento de diário de classe). E reafirmam o exercício da redução do ensino de arte ao responsável pela produção de material decorativo para as comemorações escolares ocorridas durante o ano. Sejam estes cartazes, maquetes, figurinos e acessórios para as apresentações de dança ou teatro pelos alunos ou até mesmo os letreiros das festas.

Prática adquirida desde a implantação da LDB de 1971 que insere a Educação Artística nas escolas com este formato sob o argumento de que o profissional a trabalhar com o aluno esta atividade não necessitava de formação em nível superior como afirma Silva (2004) no trecho a seguir.

Percebemos que, por exemplo, a própria lei deixa lacunas no tratamento dado a (o) professor (a) para a área deixando aberto o ensino a qualquer profissional. O próprio MEC, quando elaborou os diversos pareceres durante a década de 70 para esclarecimento do tratamento que deveria ser dado à disciplina de Educação Artística, deixou claro a não necessidade de um profissional específico para a área, fato que colaborou para a descaracterização da disciplina e acentuou o estigma de que a arte serve apenas para decoração do ambiente escolar e comemoração de datas festivas (SILVA, 2004, p. 148).

Contudo, o mapeamento da situação do ensino de arte na rede municipal de Olinda resulta em um balanço positivo. Foram treze escolas visitadas, todas elas com professores regentes em sala de aula⁵², a grande maioria composta por professores concursados e os anos finais do ensino fundamental ocorrendo em escolas base. Do total, 77% funcionam em prédios próprios, e 62% possuem mais de 10 salas de aulas. Apresentam bom estado de conservação, a maioria estabelecida em áreas residenciais, com acesso a linhas de ônibus e todas as treze, em ruas com iluminação pública e coleta de lixo. Porém, o quantitativo de anexos supera o de escolas base, atingindo o percentual de 53,1% do total de dependências de ensino.

Especificamente sobre as condições das vias das escolas, o item menos encontrado é rua plana e asfaltada, devendo-se por conta da geografia da cidade que foi

⁵² Em três escolas os professores lotados oficialmente na escola para ministrar a disciplina de Arte encontravam-se em licenciamento, dois para realização de curso e um para tratamento de saúde, porém contavam com professores substitutos.

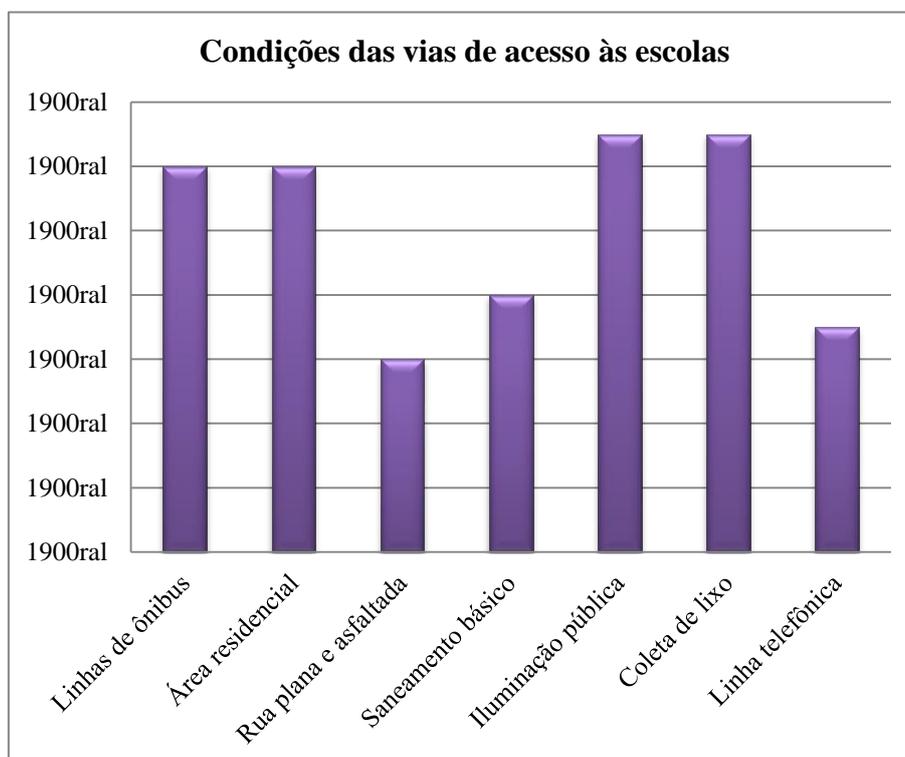
construída sobre colinas. Sendo que as colinas históricas recebem tratamento diferente das colinas situadas na periferia. Estas se encontram, na maioria das vezes, abrigando bairros iniciados sem planejamento habitacional, com construções irregulares.

O Plano Municipal de Educação enfatiza além desse problema na cidade de Olinda, a questão do saneamento básico, de acordo com a nossa pesquisa, apresenta-se em 8 das 13 escolas visitadas.

O aumento populacional, ocorrido gradativamente entre os anos de 1970 a 1990, causou desequilíbrio entre as áreas construídas e a falta de infraestrutura em saneamento básico. Em 2000, apenas 38,7% dos domicílios estavam ligados à rede geral de esgoto ou pluvial e 16,3% à fossa séptica. A precariedade da infraestrutura sanitária provoca danos ao meio ambiente, afetando a qualidade de vida da população, atingindo de modo particular os moradores das áreas mais pobres, precárias, situadas nos morros, encostas e/ou áreas alagáveis tornando-os mais vulneráveis, conforme mapeamento realizado pela Prefeitura Municipal (OLINDA, 2007, p. 17).

A falta de linha telefônica nas escolas da rede reflete, segundo os funcionários que responderam os questionários destinados à direção da escola, em dificuldade no andamento dos trabalhos escolares.

Gráfico 10 - Condições das vias de acesso às escolas



Todas as sete escolas que afirmaram possuir linha telefônica na escola, enfatizaram que se tratava de telefone público. Ou seja, para comunicar-se até mesmo com fins burocráticos, é necessário arcar com os custos. E se o telefone público apresentar algum defeito é preciso aguardar o prazo da operadora para reparo. Ficando a escola, durante esse tempo sem comunicação. E a internet, que poderia ser alternativa para solucionar esse problema tem dados ainda piores, apresenta-se em apenas 3 das escolas visitadas.

2.2 ABORDAGEM TRIANGULAR NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA

O ensino de Arte na rede municipal de Olinda carece de atenção por parte das autoridades responsáveis. São várias as demandas que nos fazem chegar a essa conclusão, por exemplo, a necessidade de mais professores com formação específica nas áreas da arte que a rede se compromete a oferecer: artes visuais, teatro e música. Outra dificuldade encontrada é a estrutura física das escolas que não acolhe espaços adequados à produção em Arte tão pouco dispõe de suporte logístico para que os alunos possam vivenciar esse ensino além dos muros das escolas.

Contudo, o ensino de Arte ocupa o seu lugar na grade curricular do município que lhe confere espaço nos quatro anos finais do ensino fundamental, com carga horária de oitenta horas anuais em cada um destes anos, o que significa duas aulas semanais por turma. Na Base Curricular de Ensino, as discussões sobre como aproveitar esse período destinado à disciplina, levaram à conclusão de que a Arte precisa ser reconhecida como conhecimento, reverberando o tratamento dado a esta na proposta curricular publicada no ano de 1996 que já orientava dessa maneira o ensino de arte na rede municipal.

Na concepção de arte como conhecimento, além desse aspecto, estão presentes as dimensões da formação de um sujeito leitor em Arte, que deverá conhecer seus signos e interpretá-los formal e simbolicamente, colocando-se como sujeito crítico, reflexivo, questionador; conhecedor da Arte enquanto produção estética e simbólica inserido em um contexto histórico social, cultural, geográfico, ético entre outros como também produtor das expressões artísticas ao interagir com obras de diferentes artistas, ampliando o seu repertório estético e temático, desenvolvendo uma poética pessoal e atribuindo ao fazer artístico o caráter de cognição e não só de expressão (OLINDA, 2010, p. 20).

Produzir objetos artísticos sem uma contextualização, apenas para desenvolver a criatividade e ensinar técnicas aos educandos, deixa de fazer sentido ao incorporarmos a ideia da arte como conhecimento. Vivenciar a Arte como área de saber significa promover no indivíduo o despertar do senso crítico apontando para o desenvolvimento estético sem procurar formar artistas e sim conhecedores, apreciadores e produtores de uma arte que lhe confere identidade de pensamento a partir do contexto sócio cultural em que se está inserido.

O professor de Arte ao se deparar com a introdução do trabalho cognitivo no fazer artístico percebe que o processo de produção de conhecimento em arte exige a relação do aluno com as diversas manifestações artísticas através da história, suas origens, suas consequências e seus produtos. Tarefa que requer um pouco mais de

dedicação docente no que diz respeito à atualização constante, ao repensar contínuo de sua prática, ao entregar-se à busca de envolvimento com o mundo dos estudantes, mas que produz uma intervenção significativa nas atitudes espontâneas dos alunos.

Na pós-modernidade o conceito de arte está ligado à cognição. Por conseguinte, ensinar e aprender arte implica envolver o educando na construção de conhecimentos ligados diretamente ao universo da arte, o que significa uma tarefa ampla e complexa, porém possível quando bem planejada. Um modo eficaz de construir o conhecimento necessário em arte é aproximar o aluno à obra de arte através de exercícios de ver, pensar e fazer arte (PEDROSA, 2011, p. 318).

Os exercícios sugeridos por Pedrosa (2011), ver, pensar e fazer arte nos remetem de imediato às ações⁵³ formadoras da Abordagem Triangular; apreciação, contextualização e fazer artístico. A analogia pode ser realizada não somente pela nomenclatura das ações, mas também pelo propósito que almejam alcançar, a construção do conhecimento em arte. Sendo a Abordagem Triangular, uma importante referência para se entender a arte como área de conhecimento.

A analogia feita entre os exercícios descritos por Pedrosa (2011) e as ações da Abordagem Triangular também pode ser feita entre essas ações e as “características do fenômeno artístico” (BRASIL, 1997, p. 35) recomendadas, pelos PCNs de Arte para o ensino fundamental, como o caminho para a efetivação da produção do conhecimento em arte.

A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designados como Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da primeira à quarta séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (quinta à oitava séries) (BARBOSA, 2011, p. 15).

Porém, identificar as ações da Abordagem Triangular em documentos orientadores do ensino da Arte que não declarem utilizar esse princípio norteador, pode resultar em contradições epistemológicas. Ao tratar-se do ato de ensinar, os títulos atribuídos às atuações didáticas não são aleatórios, tem uma carga didática e histórica que lhes dão sentido. Acerca da utilização de termos conferidos à Abordagem Triangular pelos PCNs, Barbosa (2010) exemplifica uma destas contradições.

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,

⁵³ O termo ação, neste texto, quando referir-se à Abordagem Triangular estará identificando suas ações mentais/sensoriais formadoras; a leitura, o fazer ou a contextualização. Sem significar separação entre estas que são necessariamente inerentes para a existência e identificação da aplicação da Abordagem Triangular.

do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem a marca do século XIX, cujo objetivo era 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).

Na Base Curricular da Rede Municipal de Olinda o uso da Abordagem Triangular é indicado de maneira clara e coerente. A Abordagem é citada como o que traduz o conceber arte como conhecimento no Brasil. E como esta é a compreensão de ensino de arte apresentada pela Base Curricular, a Abordagem Triangular passa a ser o princípio norteador para o trabalho dos professores de Arte da rede de ensino.

A partir da década de 1980, passa a ser difundida no Brasil a concepção de Arte como conhecimento, através dos fundamentos defendidos pela Proposta Triangular, que concebe o ensino da Arte a partir da articulação de três eixos que são: o ler (leitura do texto artístico/estético), o contextualizar (contextualização histórica, cultural, estética,...) e o fazer artístico (produção artística, construção da poética pessoal dos estudantes). (...) Portanto, esses três eixos deverão compor o currículo em Arte e nortear a elaboração das competências a serem construídas pelos estudantes (OLINDA, 2010, p. 20).

Essa maneira objetiva de tratar a Abordagem Triangular não é percebida na Proposta Curricular anterior, produzida pela rede municipal, esta acolhe a ideia da construção do conhecimento em arte como um complemento do ensino de arte como livre expressão. Afirma-se:

Arte é linguagem, criação/expressão sensível do ser humano, que a utiliza para comunicar percepções, sentimentos, pensamentos em relação ao contexto sócio político-cultural em que está inserido. Arte é também construção de conhecimento. É o registro de percepção inteligente, da imaginação... Registro da leitura sensível do mundo (OLINDA, 1996, p. 45).

Porém, a coordenadora participante da elaboração da Proposta Curricular de 1996, que esteve responsável pelos trabalhos do componente curricular de Arte, revela que, as discussões acerca do que constaria no documento tiveram como ponto de partida, estudos, junto aos professores, de textos sobre a Abordagem Triangular.

Muita formação, muito encontro, e eles foram sugerindo, a forma, o quê, como... Uma formação onde eles estudaram a Abordagem Triangular, até então chamada de Proposta Triangular. Então foi levado livro para os professores, foi levado texto de Ana Mae, foi levado texto de Maria Fusari, foi levado texto de Miriam Celeste Martins. E em encontros de formação, essa proposta foi tecida (Ternura, 2012).

O que nos permite concluir que esses estudos, relativos à Abordagem Triangular, resultaram nesse *também* existente no documento, quando este traz a já citada frase “Arte é também construção de conhecimento” (OLINDA, 1996, p. 45). Esses estudos significaram para aqueles professores o início do consentimento, do se permitir pensar arte como conhecimento. Todavia não substituiu o conceito de arte como livre expressão.

Fato característico de momentos de transição, onde durante algum tempo as duas ideias convivem lado a lado para que as diferenças entre elas venham à tona e sejam compreendidas. Passando a ampliar o repertório do professor que contará com um maior domínio de soluções diante de questões enfrentadas no momento do planejamento de suas aulas, seja ele diário, semestral ou anual.

Tardif (2011) ao tratar da socialização profissional docente, afirma a necessidade de se reconhecer esse período na carreira do professor. Defende ser este um momento estabelecido no decorrer de várias fases por onde o saber docente vai se incorporando a sua prática que, aos poucos, é transformada e ajustada à realidade de cada uma dessas fases.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2011, p. 14).

Considerando que a Abordagem Triangular “foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A imagem no Ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991” (BARBOSA, 2010, p. 09), é preciso agregar a essa data um período de divulgação, captação, experimentação e aceitação pelos docentes. Requisitos ainda não pertencentes àqueles professores que, possivelmente, tiveram naquele momento o contato inicial com a Abordagem Triangular.

Entretanto, deparamo-nos com os conceitos teóricos da Abordagem Triangular nessa Proposta Curricular quando se definem os três eixos norteadores do ensino de Arte na rede municipal naquela ocasião. Estes são delineados a partir do Quadro Síntese elaborado em 1996, por Maria F. de R. e Fusari e baseado nos PCNs de Arte.

- Artes como PRODUÇÃO (pessoal/grupal) DE FORMAS ARTÍSTICAS em música, teatro, dança, artes visuais – plásticas, artes audiovisuais;

- Artes como objeto de PRODUÇÃO DE APRECIÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS, já produzidas (locais, regionais, nacionais, internacionais);
- Artes como PRODUÇÃO DE HISTÓRIA, divulgação, acervos da Cultura Artística e estética (Olinda, 1996, p. 45).

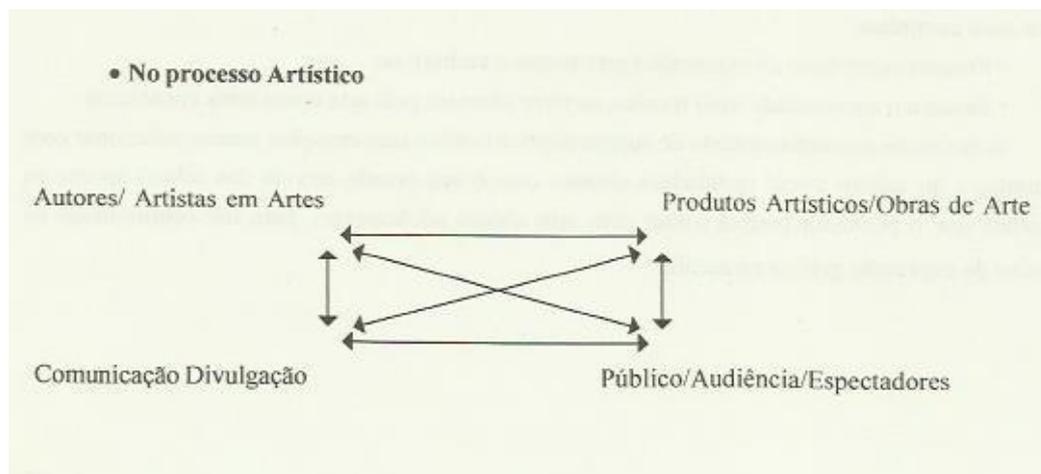
Conferimos a relação do Quadro Síntese com os PCNs a partir dos termos trazidos por este: Produção de formas artísticas, Produção de apreciação/interpretação de formas artísticas e Produção de História. Estes termos se diferenciam dos utilizados pelos PCNs por conta da modificação nas ações de Reflexão e Contextualização por Produção de História e a ação de interpretação incorporada à ação da apreciação. Porém, o documento assegura que este Quadro Síntese não foi elaborado pelos professores da rede, foi uma das fontes de estudos nos encontros de formação que teria sido selecionada pelos docentes para a publicação no documento final.

Tanto que aqui todo esse texto (na proposta, páginas 44 e 45) foi fundamentado nas contribuições de Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz. Tem um pouco do ensino de arte para contextualizar como se ensina arte, e a psicogênese da expressão gráfica, pois havia muitos professores que atuavam na educação infantil, 1º e 2º ciclos, e no fundamental I (Ternura, 2012).

São 28 páginas destinadas à área de Arte dividida em três partes. A primeira parte recebe o título *Ensinando Arte na Escola de Olinda* e descreve um resumo da história da cidade, um pouco da história do ensino de arte no Brasil e apresenta uma sinopse acerca do desenvolvimento motor da criança.

A segunda elenca os princípios do Ensino de Arte na rede municipal: historicidade, estética e interatividade. Estes se articulam de acordo com o quadro a seguir.

Imagem 17 - Quadro da articulação dos descritores do processo artístico no ensino de arte (Proposta Curricular, 1996).



Fonte: OLINDA, 1996, p. 56.

E a terceira parte cita quais conteúdos/habilidades devem ser trabalhados de acordo com a série distribuídos a partir dos recursos possíveis e as técnicas artísticas. A abrangência de cada conteúdo é descrita através da coloração no quadro referente a cada série. Percebemos como os anos finais contemplam todos os conteúdos e técnicas, sendo o recurso “Dedo” (OLINDA, 1996, p. 70) o único a ter intensidade invertida aos demais conteúdos. Enquanto os outros se efetivam nos anos finais, esse perde sua força ao chegar nesse estágio, sendo mais intenso nas turmas de pré-escolar.

Outro fator observado na tabela dos conteúdos é o tratamento recebido por esses que nos remetem a ideia da arte como livre expressão quando esta é tratada como um idioma, a “linguagem visual” (OLINDA, 1996, p. 70), como a capacidade de se comunicar apresentada pelo ser humano exprimindo seus pensamentos e sentimentos por meio de símbolos, formas artísticas etc. Sendo o primeiro conjunto de conteúdos descrito como “gramática dos elementos expressivos” (OLINDA, 1996, p. 70) e os materiais didáticos necessários à efetivação dessa comunicação os “recursos expressivos” (OLINDA, 1996, p. 70). Remetendo-nos aos idos dos anos 1920 quando a novidade no ensino de arte era o reconhecimento dos desenhos infantis como obras de arte, a preservação da espontaneidade da criança que desenhava vestígios de sua individualidade. Trata-se da herança deixada pela Semana de Arte Moderna de 1922 e divulgada pela pintora Anita Malfatti que dava aulas de arte em seu ateliê.

Com o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud houve uma valorização da arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das ideias da livre-expressão para a

criança, no caso brasileiro. A livre-expressão, originada no Expressionismo, apresentou a proposta que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos. Desse modo, difundiu-se a ideia de que a arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada (SILVA, 2009, p. 142).

Imagem 18 - Quadro dos conteúdos a serem utilizados para o ensino de arte (Proposta Curricular, 1996).

Linguagem Visual		Pré	1ª a 2ª	3ª a 4ª	EJA	5ª a 6ª	7ª a 8ª	
<i>Gramática dos Elementos Expressivos</i>	- Composição							
	- Movimento							
	- Profundidade							
	- Equilíbrio							
<i>Recursos Expressivos</i>	<i>MATERIAIS/INSTRUMENTOS:</i>							
	- Grafite							
	- Lápis de cor							
	- Lápis de cera							
	- Hidrocor							
	- Carvão							
	- Nanquim/ Anilina							
	- Guache/ Tempera							
	- Aquarela							
	- Pigmentos naturais							
	- Dedo							
	- Pincéis							
	- Rolos de Espuma							
<i>Modalidades/ Técnicas</i>	Desenho							
	Pintura							
	Escultura (pedra, sucata, madeira, areia...)							
	Modelagem (argila, papel machê...)							
	Gravura	monotipia, papel gravura, carimbos...						
		xilogravura						
		pirogravura						
	Recorte/ Colagem							
	Dobraduras							
	Fotografia							
Arquitetura (maquetes...)								

70

Fonte: OLINDA, 1996, p. 70.

Nesse momento, cabia ao professor estimular a produção da expressão autêntica do aluno e traduzir o que a criança tentava dizer por vias de seus desenhos. Esse período é descrito por Barbosa (2010) como “o desdobramento dialético das tensões do desenho

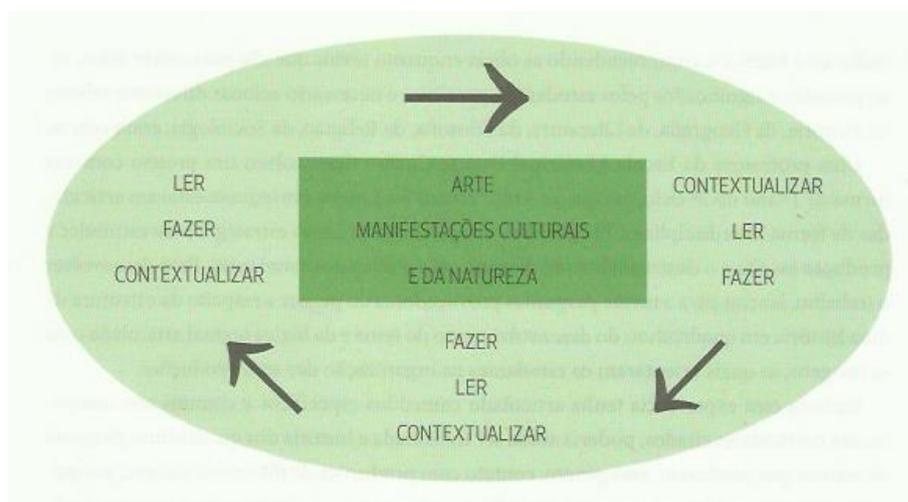
como arte e o desenho como técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais” (BARBOSA, 2010, p. 115). No entanto perceber indícios dessa época no documento oficial da rede de ensino de Olinda, publicado no ano de 1996, significa idealizar a força representada por esse movimento, o quanto ele foi aceito e difundido pelos professores de arte brasileiros.

A Base Curricular que substituiu essa Proposta abandona o conceito de arte como expressão, deixa de usar o termo linguagem visual e incorpora o caráter de cognição ao ensino de arte. Logo, emprega a Abordagem Triangular e começa a investir no avanço da qualidade de aprendizagem em Arte pelos alunos. Esta é particularizada pela Base Curricular que esclarece a origem desse princípio orientador, os motivos pelos quais ele é o selecionado e como o professor deve utilizá-lo.

Nessa concepção (*arte como conhecimento*), os três eixos ao serem articulados, sem que nenhum deles seja priorizado em detrimento dos outros ou hierarquizado, promovem o ensino e a aprendizagem em Arte mais ampliados e significativos, pois, nas concepções citadas anteriormente, o conhecimento era tratado de forma limitada por valorizar apenas um aspecto – a técnica, a expressão ou a atividade (OLINDA, 2010, p. 20).

As ações da Abordagem Triangular, a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico, são organizadas pelo documento como mostra a figura a seguir. Assim pretende-se que se visualize e se compreenda melhor como a Abordagem Triangular pode entrelaçar o ensino de arte e a cidade de Olinda.

Imagem 19 - Quadro de articulação das ações da Abordagem Triangular (Base Curricular 2010).



Fonte: OLINDA, 2010, p. 21.

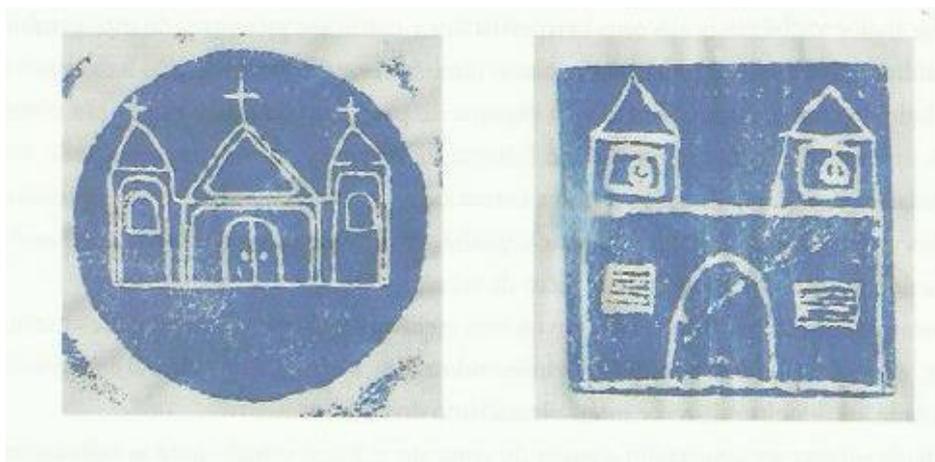
O texto reservado à disciplina de Arte na Base Curricular divide-se em quatro tópicos. O primeiro tópico apresenta um breve histórico do ensino de arte, relaciona o componente curricular de Arte com outras áreas de conhecimento e propõe um ensino de arte voltado para o contexto da cidade, elencando possíveis artistas e manifestações olindenses a serem trabalhadas em sala de aula.

Os três tópicos seguintes tratam das especificidades da Arte que precisam ser ensinadas na rede municipal. Artes Visuais, Teatro e Música ocupam um tópico cada uma e são tratadas de maneira peculiar para cada nível ou modalidade oferecida; educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, sendo ilustradas por imagens de atividades realizadas por professores da mencionada rede de ensino e seus respectivos relatos de experiência dentro da concepção de arte como conhecimento.

O trabalho desenvolvido pela professora de Artes Visuais da Escola Municipal Izaulina de Castro e Silva com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, enfocando o patrimônio arquitetônico de Olinda, é um exemplo do que pode ser feito no âmbito da escola a partir do conhecimento e da observação do entorno. Ela realizou no período de comemoração do aniversário da cidade, 12 de março, uma conversa com toda a classe sobre a história de Olinda, sobre os seus bairros e suas características culturais; depois, os estudantes produziram desenhos que representaram esse patrimônio arquitetônico (casario, igrejas e praças) (OLINDA, 2010, p. 24).

Em um dos exemplos trazidos pela Base Curricular percebe-se a aplicação Abordagem Triangular por uma professora da rede. O texto afirma que a partir da “observação do entorno” (OLINDA, 2010, p. 24), que pode ser descrito como a leitura da obra de arte, referindo-se ao conjunto arquitetônico da cidade, a professora realizou “uma conversa com toda a classe sobre a história de Olinda” (OLINDA, 2010, p. 24), contextualizando historicamente sua arquitetura e por fim “os estudantes produziram desenhos” (OLINDA, 2010, p. 25) a partir da técnica da gravura com base de isopor. Concluindo com o fazer artístico a execução das três ações da Abordagem Triangular.

Imagem 20 - Gravuras em matriz de isopor produzidas por alunos da rede municipal de Olinda.



Fonte: OLINDA, 2010, p. 24

Além de relatos de experiências, o documento traz ainda tabelas com as competências a serem trabalhadas pelos professores de Arte e qual o ano/série que esta deve ser trabalhada. As competências são divididas pelos três eixos que representam as ações da Abordagem Triangular e devem constar nos apontamentos dos professores, desde o planejamento anual ao registro da aula no diário de classe.

A existência da tabela provoca uma uniformização no preenchimento das cadernetas, pois o professor é orientado a copiar as competências descritas na Base Curricular no espaço reservado a estas nas cadernetas escolares. Essa padronização restringe o trabalho do professor, pois ele precisa adequar o que planeja para os alunos às competências listadas, e se este não perceber alguma atividade nestas competências, o mais provável é que ele desconsidere o trabalho realizado para atender à cobrança da escola em tempo hábil e sem a necessidade de se fazer correções.

De acordo com uma das professoras participantes, o trabalho torna-se cansativo e não revela o que está sendo realmente trabalhado em sala de aula. Pois o professor é tomado, sobretudo, pelo preenchimento das cadernetas, essas são os instrumentos que a coordenação pedagógica da escola utiliza para conhecer a situação didática das turmas, estando o professor ciente da concordância que deve haver entre essas e a Base Curricular.

Ela (a coordenadora pedagógica) fez um roteiro baseado naquele livrinho que a prefeitura fez. Dizendo o que é que cada um ia trabalhar. Assim que, dentro daquele livro, daquela proposta, o que é que tinha que constar no nosso planejamento. (...) Ela especificou o que é que tinha que constar e depois, no final, passou uma lista para que os professores assinassem dizendo que estavam todos de acordo,

que sabiam que a Secretaria mandaria alguém que poderia verificar; a inspetora (Satisfação, 2012).

É notório que o cotidiano escolar está sujeito aos imprevistos que podem ocorrer durante o ano letivo. O caminho é iniciado pelo planejamento anual, e esse precisa ser flexível, o professor precisa de autonomia para realizar seu trabalho. Necessita de estar em harmonia com a direção da escola e os alunos sem ter que se preocupar se o que ele propõe aos estudantes está ou não constando, literalmente, na Base Curricular.

As competências listadas servem apenas como referência do que a rede de ensino acredita ser o mínimo necessário ao desenvolvimento do estudante em cada componente curricular, podendo ser acrescidas de acordo com o planejamento específico do docente, sem significar um erro cometido pelo professor. Sobre esse trabalho, destinado aos docentes, de registros dos objetivos curriculares, Tardif (2011) esclarece que:

No caso de programas escolares, mesmo os objetivos terminais – expressos com frequência em termos de competências a serem adquiridas – comportam inúmeras imprecisões, e muitos deles são não operacionalizáveis. O resultado disso é que os professores trabalham a partir de orientações de trabalho frequentemente imprecisas, que exigem não somente improvisação da parte deles, mas também escolhas e decisões quanto à maneira de compreender e realizar seus objetivos de trabalho (TARDIF, 2011, p. 127).

Outra questão a ser considerada em relação à cobrança da utilização da Base Curricular pelos professores da rede municipal é a mudança pela qual os docentes terão que passar para adaptar-se a ela. Até então, o cotidiano do professor era registrado a partir de conteúdos, ele pensava a competência a ser construída pelo aluno a partir do conteúdo previsto a ser trabalhado. Essa forma de trabalho foi divulgada na Proposta Curricular anterior e a partir da construção da nova Base Curricular o procedimento é inverso; ele recebe as competências necessárias e terá que identificar nestas, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e elaborar o planejamento das aulas.

Portanto, para que a fiscalização da inspeção escolar, citada pela professora entrevistada, ocorra de maneira justa é preciso também que as cadernetas sejam entregues aos docentes em tempo hábil, no início do ano letivo. A data de recebimento desses instrumentos é de extrema importância e deveria ser levada em consideração por parte das autoridades responsáveis. Pois assim os professores teriam a possibilidade de

realizar um trabalho planejado, com participação da coordenação pedagógica e junto aos outros professores, ou seja, de maneira coerente.

Por outro lado esses profissionais estariam resguardados de exigências descabidas por parte da Secretaria de Educação como ilustra o depoimento, via uma rede social, feito por uma professora de Arte da rede municipal de Olinda, participante de nossa pesquisa. Seu depoimento obteve manifestações de outras pessoas, provavelmente com carreiras profissionais vinculadas à área de Educação em suas diversas localidades.

No depoimento a professora revela a situação do professor de Arte que tem de lecionar outra disciplina para preencher a carga horária mínima do professor na rede municipal. Menciona também a questão desses instrumentos escolares terem de ser preenchidos “à mão”, de forma manuscrita por falta de investimentos em tecnologia que facilitem o trabalho do professor.

E faz ainda uma ressalva à formação da Secretária de Educação do Município quando diz: “não tem nada a ver com educação” já que esta possui formação em Serviço Social⁵⁴. Os três pontos levantados pela professora merecem investigações próprias devido à relevância de sua interferência na qualidade de ensino oferecido pelo município.

⁵⁴ Márcia Maria da Fonte Souto, Secretária de Educação de Olinda a partir de janeiro do ano de 2013, Assistente Social, 52 anos, servidora do Tribunal Regional Federal da 5ª Região. Em 2009, assumiu a pasta de Patrimônio e Cultura de Olinda. Fonte: <http://www.folhape.com.br/blogdafolha/?p=69745>

Imagem 21 - Depoimento de uma professora de Arte da rede municipal de Olinda via rede social



Fonte: Fotografia de autora

A Base Curricular de Olinda traz ao ensino de arte do município a concepção de arte como conhecimento através da utilização da Abordagem Triangular como seu princípio norteador. Significa que, a continuidade de sua elaboração deve acontecer a partir de investimento em debates acerca desta Base Curricular.

É necessário que os professores não a vejam apenas como o documento de onde se copia os elementos necessários para o preenchimento das cadernetas e sim como o ponto de partida para a revisitação de sua própria prática pedagógica. Para que estes percebam o que este documento possui que pode ajudá-los em seu cotidiano escolar e como utilizá-lo para ampliar a produção do conhecimento em arte por parte dos alunos. Possibilitando assim uma reflexão para que possam surgir resultados por conta da introdução de seus determinantes, seus princípios e suas variantes no ensino de arte do município.

03. A ABORDAGEM TRIANGULAR NO ENSINO DE ARTE

“Os Arte-Educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão, seus heróis e heroínas. Eles precisam conhecer acerca de seu passado, do mesmo modo que qualquer minoria precisa se orgulhar deste passado e de si mesmo.”

Robert Saunders

3.1 O ENSINO DE ARTE E AS DÉCADAS DE 1970 E 1980

O contexto contemporâneo do ensino de arte é fruto de várias reflexões e experimentações para o entendimento de como se aprende e se ensina arte, podendo ser reconhecidas como pontos cruciais para a presente situação do ensino de arte no Brasil por proporcionar à arte na educação escolar mudanças que podem ser percebidas até os dias atuais.

Referimo-nos à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971⁵⁵, que dissemina a compreensão do professor de arte como polivalente; e aos eventos que impulsionam a arte/educação nos anos de 1980: a Semana de Arte e Ensino (1980), encontro nacional pela reestruturação do ensino da Arte; e o Festival de Inverno de Campos do Jordão (1983), que nesta edição funcionou como um momento de formação continuada para os professores de Arte da rede pública, ambos acontecidos no estado de São Paulo.

A citada Lei Federal é aprovada no Brasil seguindo a ideologia norte-americana. Em troca de subsídio financeiro para a Educação, firma-se uma série de acordos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). São os chamados MEC-USAID que tiveram influência decisiva na reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Deste modo, o ensino da Arte tornou-se obrigatório no país sob a denominação de Educação Artística. E, junto com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programa de Saúde passam a compor o grupo de atividades educativas necessárias aos currículos das Instituições de Educação Básica Brasileiras.

Iniciou-se um processo de adaptação para a inclusão efetiva do ensino da arte nessas escolas durante toda a década de 70. Entre os obstáculos dessa adequação está a ausência de formação específica dos professores que, na obrigação da regência dessa nova atividade, passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua habilitação.

Os cursos universitários que promoviam a habilitação em Educação Artística foram implantados no ano de 1973, com currículo comum a todo país e duração de dois anos. Segundo Ana Mae Barbosa⁵⁶, em texto *“Polivalência não é*

⁵⁵ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

⁵⁶ Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education - Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education - Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design,

interdisciplinaridade”, publicado pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 1988, esse currículo mascara a polivalência descrita para o professor de Arte, até então denominada Educação Artística, sob o discurso da interdisciplinaridade.

Os ciclos básicos dos currículos mínimos universitários foram e vêm sendo organizados como base em variantes ou interpretações errôneas do princípio da interdisciplinaridade. Por exemplo: a polivalência, instituída pela Reforma de 1971, traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito. O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em Educação Artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo professor (BARBOSA, 1988, p 18)

Percebemos assim a relevância da LDB de 1971 para o ensino de Arte, pois mesmo tratando Arte como atividade e não como disciplina⁵⁷, as discussões geradas acerca da formação do profissional responsável por esse ensino, ainda persistem no âmbito escolar.

No caso da Rede Municipal de Olinda, identificamos professores preocupados com a incoerência de lecionar, sem superficialismo, as quatro especificidades da Arte sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música) mesmo que este documento afirme que as escolas, através de seus projetos curriculares, devem organizar e decidir como as modalidades artísticas serão trabalhadas.

Similar recomendação é apresentada pela Base Curricular de Ensino da cidade, esta lembra que a última LDB não obriga o ensino de todas as especificidades da Arte mesmo que reconheça esse feito como o ideal.

Os professores do Ensino Fundamental II, incluindo-se os da Educação de Jovens e Adultos – EJA – segundo segmento -, que têm a formação específica em uma das linguagens artísticas (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), cabendo-lhe ensinar Arte na linguagem para a qual foi habilitado, deve também ter uma atitude interdisciplinar entre as diferentes linguagens da Arte e com os outros componentes curriculares, em parceria com os outros professores (OLINDA, 2010, p. 20).

Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais. Fonte: Plataforma Lattes - <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783696U0>

⁵⁷ Apenas em 1996, com Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Básica, Arte é tratada como componente curricular obrigatório em seu Artigo 26, Parágrafo segundo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Contudo a existência da preocupação dos docentes nasce da consciência da importância demonstrada por esses, de se efetivar o ensino de Arte em, pelo menos, as três especificidades citadas, e de acordo com a possibilidade, estes afirmam buscar alternativas para solucionar a questão. Porém, acabam elegendo uma das especificidades, em sua maioria as Artes Visuais.

Segundo o depoimento de um dos professores entrevistados, o motivo por essa predileção deixa de ser apenas a formação específica do professor e passa a ser as condições oferecidas pelas escolas para as aulas de Arte. Este se coloca como exemplo, sendo oriundo da licenciatura em Artes Cênicas, afirma concentrar suas aulas na especificidade de Artes Visuais por ser “a de maior viabilidade no espaço escolar disponível”. A afirmação causa contraste com o que é observado pela pesquisa nas escolas visitadas, pois a estrutura física das salas de aula é a mesma para todos os componentes curriculares. Isto implica que todos eles precisam se adaptar ao “quadro, caderno e cadeira”, inviabilizando um desenvolvimento mais aprimorado das aulas seja de Teatro, Artes Visuais, Música ou qualquer outro.

Através do conhecimento dos Parâmetros Curriculares e da Base Curricular, percebemos que estes documentos não sugerem a polivalência do professor como a LDB de 1971. A discussão que estes trazem propõe a interdisciplinaridade como primordial para a concretização do ensino de arte nas escolas. Já que cabe a esta organizar, integrar e incorporar diferentes campos disciplinares ou especialidades de uma mesma disciplina como é o caso da Arte.

Com a chegada dos anos 80, deflagra-se o Movimento de Arte-educação, por professores de Artes, que dá início a uma discussão conscientizadora sobre o ensino de arte no Brasil. Dilata, portanto, um debate sobre as ideias e princípios que regem a Arte-educação; as metodologias e conteúdos a serem abordados; a organização e mobilização dos regentes nessa área do conhecimento e acaba por incitar a sociedade de forma que o ensino de Arte passe a configurar na Nova LDB⁵⁸ como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, conforme o segundo parágrafo do artigo 26.

Na tentativa de mobilizar o ambiente educacional e de atender a ações variadas como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), publicam-se, no fim da década de 90, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Sendo os PCNs -

⁵⁸Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Arte, para o 1º e 2º Ciclos, publicados em 1997 e os PCNs - Arte para o 3º e 4º Ciclos em 1998. Destinados a orientar o Ensino Fundamental são organizados em volumes por componente curricular. Contempla Arte como disciplina, sintetiza o histórico do ensino de Arte no Brasil e culmina com a proposta de educação estética para complementar a formação artística dos alunos.

Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica “a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados”. (PCN-ARTE, 1996⁵⁹ p. 29). Nessa premissa compreendemos a indicação das ações formadoras da Abordagem Triangular. Porém, este princípio, sua sistematização, autora ou publicação não são citados no documento. Embora, na ocasião da publicação dos PCNs, a Abordagem Triangular já tivesse alcançado certa divulgação em todo o país.

O ocorrido é tratado por Ana Mae Barbosa no livro *Ensino da Arte: memória e história*, onde usa a expressão “agenda escondida da área de arte” para elucidar a situação da Abordagem Triangular diante do PCN de Arte. E continua:

Infelizmente os PCNS não surtiram efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNS, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para a observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. Um autêntico exemplo da educação bancária que Paulo Freire tanto rejeitou (BARBOSA, 2011, p. 15).

Mesmo diante dos protestos e resistência, hoje, em todo país, os PCNs são massivamente consultados. Pois estes constam como orientador do conteúdo para as avaliações propostas pelo Ministério da Educação que resultam em índices medidores de qualidade das escolas brasileiras. Os PCNs tratam a interdisciplinaridade a partir de trabalhos com projetos, e sugerem o aprendizado das quatro especificidades da Arte durante os quatro anos ao referir-se aos anos finais do ensino fundamental.

É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. Para tanto, sugere-se que, por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente em duas das séries de um ciclo, as demais formas de arte poderão ser abordadas por meios de projetos interdisciplinares, com visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de produções em vídeos, pôsteres etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas demais séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. É importante que o aluno, ao longo da escolaridade, possa se desenvolver e aprofundar conhecimento em cada modalidade artística (BRASIL, 1997, p. 47).

⁵⁹Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento Introdutório - versão agosto / 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 29/07/2012.

A interdisciplinaridade também é citada por Ana Mae Barbosa para exemplificar os debates ocorridos na Semana de Arte e Ensino, de 15 a 19 de setembro 1980. O evento, organizado pelo Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo – USP, contou com a participação de Paulo Freire em sua palestra de abertura, fato que, segundo Ana Mae Barbosa, foi mantido em sigilo durante todo o tempo para que este não servisse como atrativo principal do evento.

Esta em entrevista divulgada no DVD intitulado “*Ana Mae Barbosa: Fragmentos de um discurso de amor à arte/educação*” caracteriza o momento anterior ao evento pela revolta sentida pelos professores de Arte do Estado de São Paulo diante do então Governador Paulo Maluf que oficialmente os convocou a preparar seus alunos para cantar em um Estádio de Futebol, no “Natal do Governador”. Os docentes participantes do evento progrediriam 05 pontos em sua carreira funcional, à época a titulação de Mestrado equivalia a um crescimento e 10 pontos⁶⁰.

A Semana de Arte e Ensino foi tornada marco de um movimento de reação contra o uso da Educação Artística como ‘adorno social’ ou como exaltação ‘político-partidária’, organizada pela intenção declarada de promover a mudança da situação cultural e profissional humilhante do arte-educador brasileiro (BREDARIOLLI, 2009, p 50).

Ainda segundo Bredariolli (2009) em 1980 foi realizada uma pesquisa por estudantes da Escola de Comunicação e Artes da USP em busca do conhecimento das queixas dos professores de Arte atuantes naquele ano. O resultado da pesquisa revelou que os docentes sentiam-se isolados, usados como propaganda do Governo e sem autonomia para discutir a crise educacional.

Esse descontentamento docente pode ter sido uma das causas para o sucesso do evento que reuniu aproximadamente 2.700 profissionais da arte/educação ansiosos por responder aos questionamentos propostos pelo folder do evento: “qual a nossa função, que professores de Arte estamos formando, para que contexto, qual a nossa ação cultural, qual o papel de nossos alunos como professores de 1º e 2º graus no pensamento visual de crianças e adolescentes” (BREDARIOLLI, 2009, p 49).

Ana Mae Barbosa atribui à Semana de Ensino e Arte o início da “politização dos arte-educadores brasileiros”, e de acordo com as entrevistas realizadas com os professores da Rede Municipal de Ensino de Olinda, participantes da presente pesquisa, a ação política é inerente à função de professor e as atuais batalhas travam-se diante da

⁶⁰ DVD - Ana Mae Barbosa: Fragmentos de um discurso de amor à arte/educação. FUNDAJ, 2012. Entrevista.

deficiência das condições de trabalho oferecidas pela rede pública traduzidas pelos altos números de alunos por turma e ausência de estrutura específica para as aulas de arte, como salas exclusivas, livros, materiais didáticos e transporte para visitas a espaços expositivos.

Outro importante acontecimento desse período foi o XIV Festival de Campos do Jordão, ocorrido no mês de julho do ano de 1983, sendo uma exceção entre as edições anteriores. Desde a sua criação o Festival era destinado à música erudita ou de concerto, acontecia na capital do Estado de São Paulo e contemplava como bolsistas alunos oriundos do curso de Licenciatura em Música.

Porém, com a conquista do envolvimento das Secretarias do Estado da Cultura, Secretaria do Estado da Educação e Prefeitura Municipal de Campos do Jordão, a Comissão de Música opta pela ampliação do festival com um novo direcionamento para um melhor aproveitamento deste pelos participantes e pela sociedade em geral. “A proposta era um Festival de Animação, ao invés de um Festival fechado em si, paralisado. Um Festival aberto que viabilizasse espaço para novas propostas, para a discussão de ideias e projetos” (BREDARIOLLI, 2009, p. 56).

A participação de Ana Mae Barbosa coube à coordenação pedagógica do Festival, junto a Glaucia Amaral, coordenadora administrativa e Cláudia Toni, coordenadora cultural. Assim, a singular décima quarta edição do Festival de Campos do Jordão aconteceu na cidade que lhe empresta o nome, buscou a integração interdisciplinar das outras especificidades da Arte; teatro, cinema, artes plásticas, além da abertura para a música e manifestações populares da comunidade e os bolsistas selecionados como colaboradores foram professores de Arte da rede pública estadual de ensino e monitores do Movimento Coral do Estado de São Paulo.

O Festival ofereceu 400 vagas para a participação em suas atividades pedagógicas, denominadas “cursos de atualização teóricos e práticos”, dessas, 300 eram contempladas com bolsas de estudo, as 100 vagas restantes foram destinadas aos professores da rede oficial de ensino de Campos do Jordão e rede particular de ensino.

Entre as atividades proporcionadas, o trabalho realizado pelos professores participantes da oficina coordenada por Paulo Portella, Ana Angélica Albano e Regina Sawaya, foi o momento responsável que despertou um olhar particular de Ana Mae Barbosa sobre a importância do ver no ensino de arte.

“Este acontecimento foi identificado por Ana Mae Barbosa como um “clic”. Dele manifestou-se a consciência de algo que já

vinha sendo estudado, “o pós-modernismo, por exemplo,” e praticado na Escolinha de Arte de São Paulo e depois na Semana de Arte e Ensino da USP em 1980, culminando no que, posteriormente, seria designado de Proposta Triangular” (BREDARIOLLI, 2009, p. 239).

Do XIV Festival de Campos do Jordão até a atualidade, a Proposta Triangular reverberou por todo o país sendo alvo de críticas, estudos e ressignificações, inclusive pela própria autora em diversos aspectos, por exemplo, a denominação a ser utilizada. Tendo sido inicialmente denominada Metodologia Triangular, em seu livro “*Tópicos Utópicos*” Ana Mae Barbosa a classifica como uma “designação infeliz”.

A Triangulação Pós-Colonialista do Ensino de Arte no Brasil foi apelidada de “metodologia” pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no ensino da arte*. Hoje, depois de anos de experimentação estou convencida de que a metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 2007, p 33).

Em 2010, essa denominação é novamente modificada:

Primeiramente Fernanda e eu empreendemos uma busca na Internet por teses que investigassem ou fossem baseadas na Abordagem Triangular, Proposta Triangular ou Metodologia Triangular, as três designações pelas quais é conhecida, das quais elejo o título de Abordagem Triangular por que metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores (BARBOSA, 2010, p 11).

O momento encontrado como ponto de partida para a Abordagem Triangular, além da importância do ver no ensino de Arte, embutia a importância do conhecimento histórico para que o fazer fosse proveniente de uma análise crítica sobre a produção artística própria e alheia. Assim, a Abordagem Triangular é composta por três ações mentais/sensoriais básicas: o fazer, a contextualização e a leitura, e tem sua divulgação iniciada com a publicação do livro “*A imagem no ensino da arte*”⁶¹. A concordância existente entre esses três episódios do ensino da arte no Brasil é altamente relevante para o seu contexto histórico atual. Implica nos fatores determinantes para a mobilização, a tomada de atitude e uma das sugestões de solução para se chegar à

⁶¹ A obra citada apresenta um histórico do ensino da arte no Brasil, a ênfase da importância da imagem no ensino de arte, culminando com a explanação sobre as características e usos do DBAE como justificativa teórica para a sistematização da Abordagem Triangular. Além do relato de suas experiências para a implantação do Centro de Apoio Pedagógico no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo MAC, momento onde inicia a utilização do processo.

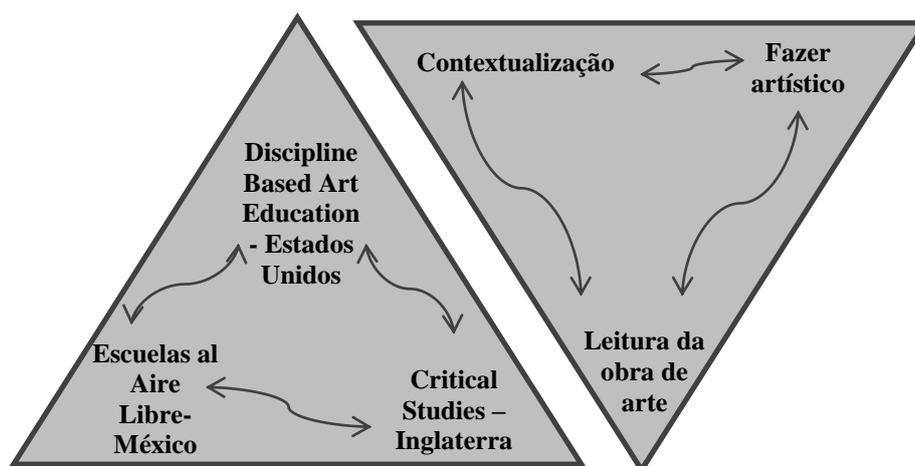
consonância acerca dos caminhos que deveriam seguir a arte/educação a partir daquele momento, para que os professores pudessem sentir-se motivados a continuar abraçando calorosamente sua profissão e os alunos cativados pelas possibilidades de aprimoramento crítico proporcionado pelo envolvimento com o universo da Arte.

3.2 MOVIMENTOS BASE DA DUPLA TRIANGULAÇÃO

A Abordagem Triangular para o ensino da Arte tem sua fundamentação teórica em, pelo menos, três abordagens epistemológicas estrangeiras (México, Inglaterra e Estados Unidos) que serviram de base para a sua sistematização.

Ana Mae Barbosa (2007) define essas três abordagens como a segunda triangulação da Abordagem Triangular; a primeira seria a triangulação das ações “criação (fazer artístico), leitura da obra de arte (considerando toda e qualquer imagem, artísticas e não artísticas) e contextualização”. A segunda deriva das iniciativas de coordenação do ensino da arte, *Escuelas al Aire Libre*, *Critical Studies* e o *Discipline Based Art Education*, em cada uma de suas localidades que, por conta de seus respectivos pioneirismos, consolidam-se e servem de embasamento para novos estudos e investidas.

Imagem 22 - Representação da dupla triangulação processada pela Abordagem Triangular



Fonte: Quadro produzido pela autora.

As *Escuelas al Aire Libre* é um movimento que acontece no México após a Revolução de 1910. Além de servir de estímulo à apreciação da arte local é um incentivo à expressão individual dos educandos envolvidos.

Estas escolas se constituíram num frutífero movimento educacional, cuja ideia era a recuperação dos padrões de arte e artesanias mexicanas, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual. Pode-se mesmo dizer que as *Escuelas al Aire Libre* foram a semente do movimento muralista mexicano (BARBOSA, 2007, p. 34).

O *Critical Studies* é definido por Ana Mae Barbosa como “aquela ideia de apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica embora não goste dela” (BARBOSA, 2009, p. 41). Trata-se dos Estudos Críticos que surgem em 1970, na Inglaterra, em oposição à crítica de arte como *enjoyment*, onde a arte seria apenas para desfrutar, entreter sem função mobilizadora ou transformadora.

Nele a apreciação se dá com leitura, análise e reconhecimento da obra juntamente com o fazer artístico e a história da arte. Seus equipamentos para divulgação e busca de ações concretas para a sua implantação nas escolas inglesas foram os congressos “*Art History, Criticism and The Teacher*, na Universidade de Manchester em outubro de 1972, e *Filosofia e o ensino das Artes*, (...) no Madely College of Education, em julho de 1973 (BARBOSA, 2009 p. 41)”.

O *Discipline Based Art Education* (DBAE) é pensado por estudiosos do Getty Center for Education in the Arts⁶², entre os quais Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson que defendem a auto-expressão criativa. A partir daí, levantam questionamentos para a sistematização do ensino de Arte a ser desenvolvido pelos professores a quem atendem, sendo criada uma disciplina para cada questão investigada.

A disciplina intitulada “Produção de Arte” aborda a maneira como os alunos aprendem arte enfatizando as técnicas artísticas, a “Crítica de Arte” repensa a importância dos conteúdos trabalhados em Arte e a “Estética e História da Arte” as atitudes que podem ser tomadas para se ensinar Arte.

A pesquisadora Ana Mae Barbosa, inspira-se nos princípios básicos de cada um desses movimentos, como a necessidade de repensar o ensino de arte, de introduzir de maneira mais efetiva a imagem neste ensino e de estimular a produção artística dos educandos e os sistematiza criando a triangulação do ensino da arte a partir de três ações mentais-sensoriais básicas.

A leitura de obra de arte exalta a cognição e a importância emocional na compreensão da obra de arte. A denominação leitura de obra de arte foi inicialmente utilizada pelo movimento americano de crítica literária Readers Response⁶³ que propõe a relação leitor-objeto onde o leitor interpreta a obra a partir de sua compreensão de

⁶²Centro de formação de professores de arte atuante nos Estados Unidos e no Canadá.

⁶³Trata-se de mais um movimento americano o qual Ana Mae Barbosa refere-se em seu livro *Tópicos Utópicos* (p. 34-35) para descrever a leitura de obra de arte “não despreza os elementos formais na leitura, mas não os prioriza como os estruturalistas fizeram; valoriza o objeto, mas não o cultua como os desconstrutivistas; exalta a cognição, mas na mesma medida considera a importância do emocional na obra de arte”.

mundo, levando em consideração o objeto e os seus elementos formais abrindo inúmeras e infinitas possibilidades de interpretação e significação da obra de arte.

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia. A compreensão de qualquer obra, imagem ou produção, no contexto ou aspecto que se queira aprofundar destacando as relações que a Arte pode estabelecer com as diferentes temáticas humanas. Considerando que entre os inúmeros contextos que uma imagem pode ser compreendida, o professor utiliza aquele que vai representar de fato sua condição pedagógica, seja estrutural, de formação ou ideológica.

Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade. A redução da contextualização que se pode praticar uma educação em direção à multiculturalidade e à ecologia, valores curriculares que definem a pedagogia pós-moderna acertadamente defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BARBOSA, 2009, p 38).

O fazer artístico consiste em construção plástica, teatral ou musical a partir dos princípios de expressão individual que marcaram a modernização no ensino da arte. É a criação do aluno explorando “qualquer conteúdo de qualquer natureza visual e estética” (BARBOSA, 2009, p. 38) como um estímulo para a criação artística.

Contudo, é a ação que mais provoca contradições quanto à utilização da Abordagem. Um exemplo é quando o fazer artístico passa a ser interpretado e executado apenas como uma forma de releitura. Nesses casos acontece apenas a cópia pela cópia ou a produção de maneira isolada, o que pode ser definido como a “opção de um professor modernista” (BARBOSA, 2009, p. 40), e que precisa ser respeitada considerando a autonomia do docente diante de sua própria prática. Prática esta que pode ser revisitada pelo professor através de formação continuada, de estudos paralelos, de planejamento coletivo, para que o mesmo analise a situação de sua postura didática.

Essa postura modernista ainda tem acontecido de maneira majoritária nas escolas de ensino fundamental, como o que pode ser observado pela pesquisa com os professores da rede municipal do Olinda. Mesmo os que afirmam utilizar a Abordagem Triangular em sua prática docente, corroboram a ideia de que o fazer é o objetivo principal da aula de arte e que “a utilização das outras ações da triangulação facilitam a compreensão do aluno” (Satisfação, 2012), além desse fazer ainda ser entendido como

releitura, cria-se a partir dele a imprópria hierarquização das ações componentes da Abordagem Triangular.

A sistematização da Abordagem Triangular traz ao ensino da arte, através de suas ações originais, a possibilidade de se produzir conhecimento em arte, de conceber arte como conhecimento e ainda ampliar, e de aprimorar a obtenção de conhecimentos acerca da arte como área de saber pelos envolvidos no processo pedagógico. Na pesquisa realizada com 20 professores da rede municipal de Olinda, 7 professores afirmaram conhecer a Abordagem Triangular, porém apenas 3 destes disseram utilizar esse princípio em suas aulas totalizando o percentual de 15% dos professores entrevistados. Esses possuem formação específica (dois em Teatro e um em Artes Visuais), e um deles afirma ter conhecido a Abordagem através de leituras pessoais, os outros dois responderam ter tomado conhecimento da Abordagem Triangular no curso de graduação.

Assim, podemos observar que para se perguntar como se dá o conhecimento em arte, é necessário que o professor esteja preparado, disposto e com subsídios mínimos estruturais para efetivar essa produção. A existência de professores que conhecem a Abordagem Triangular, mesmo sem ter formação na área (2) é um fator comprobatório do esforço desse docente em manter-se informado acerca das possibilidades existentes para o aprimoramento de sua prática. O fato dos licenciados em Arte que se encontram em atuação lecionarem outras disciplinas simultaneamente também aumenta a sua necessidade de atualização constante (somente um leciona exclusivamente a disciplina de Arte). E, além disso, esses docentes ainda tem que conseguir material didático por vias pessoais, de acordo com a pesquisa, esse grupo representa mais da metade dos entrevistados. Significando assim que, pelo menos os professores tem assumido integralmente a sua parcela de responsabilidade para a efetivação do ensino de arte na rede.

O principal ponto entre a Abordagem Triangular ter sido eleita pelos professores de Arte para servir como princípio norteador do ensino de arte da rede quando produziram em conjunto a Base Curricular de Ensino e esta não ter sido citada como o princípio norteador de suas aulas é a rotatividade de professores responsáveis pela disciplina. Além de, dos 20 entrevistados, apenas 5 possuem formação específica,

outros 5 estavam substituindo professores afastados, e ainda, do total, 3 ingressaram na rede após 2010, ano de construção da Base Curricular.

Essa estatística indica que não é só construir uma Base Curricular, é necessário que haja a manutenção de sua divulgação, estudo e utilização diante dos professores. Cobrar que as competências publicadas na Base sejam registradas nos diários de classe preenchidos pelos docentes não significa nem mesmo que o professor possui ou lê este documento. O que exalta a importância de encontros periódicos dos professores de Arte com a Secretaria de Educação para discussão, planejamento e socialização de como se apresenta o ensino de Arte na rede municipal de Olinda. E juntos debaterem sobre a sua real conjuntura, quais seriam as condições desejadas por eles e o que eles precisam fazer para se alcançar este ideal.

3.3 TRÊS DIFERENTES REFLEXÕES RELATIVAS À ABORDAGEM.

As reconfigurações sofridas pela Abordagem Triangular garantem o seu princípio norteador do ensino de arte, em toda educação básica. O número de trabalhos que se propõe a repensá-la cresce e espalha-se por todo o Brasil, porém neste texto, são estudados apenas três trabalhos que seguem duas temáticas proeminentes para entender a teoria principal do citado procedimento.

A culminância dos vinte anos da citada experiência é afirmada por um livro organizado pela sistematizadora da Abordagem, em parceria com Fernanda Pereira da Cunha, *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* com o objetivo de identificar e divulgar as modificações sucedidas na utilização da Abordagem Triangular a partir dos usos e compreensões dos professores que a acolheram em sua prática docente.

Para analisar o surgimento da sistematização e sua fundamentação teórica, o livro que acolhe os trabalhos alude ao tema: “Das origens e das reconfigurações” onde estão inclusos trabalhos de pesquisadores como o de Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo que entende a Abordagem Triangular como o fruto da pedagogia emancipadora de Paulo Freire destinado ao ensino da Arte e a produção de Regina Stela Machado que redimensiona as compreensões dos três eixos da Abordagem.

Também se enquadra nesta temática embora não esteja publicado neste livro, o artigo “Reflexões sobre a Abordagem Triangular e o ensino da Arte” escrito por Maria Christina de Souza Lima Rizzi, onde a autora se utiliza da Teoria da Complexidade de Edgar Morin para justificar a inerência dos três eixos da Abordagem Triangular.

Ainda neste livro podemos verificar e adotar como referência o ano da sistematização da Abordagem Triangular quando em sua Apresentação, Ana Mae Barbosa a inicia com a seguinte frase: “A Abordagem Triangular foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A imagem no ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991” (BARBOSA, 2010, p. 9). Um pouco mais e ela continua citando este livro como “o livro que a lançou” referindo-se à Abordagem Triangular.

Assim, pensar em período anterior ao ano da divulgação da Abordagem Triangular, 1991, é anteceder à culminância de pensamentos já socializados e amadurecidos, que tentavam se tornar uníssonos e precisavam de uma voz oportuna

para fazer realizados os desejos dos professores de arte em especial os que atuavam na Rede Pública de Ensino.

Quando a pesquisadora Ana Mae começa a propagar suas intenções de propor uma nova orientação metodológica para o ensino da Arte, vai de encontro com a formação dos professores atuantes, estes se habituaram a ensinar seguindo a ideologia do Movimento das Escolinhas de Arte caracterizado pela preservação da arte da criança e pela relação do Movimento com a obra de arte, pois, neste, a obra deixa de ser vista como algo sagrado, inalcançável.

A proposta da Abordagem Triangular parece divergir desta ideologia quando sugere a aproximação da arte, até então reservada aos museus, à sala de aula e propunha a releitura⁶⁴, interpretada, à época, como uma manipulação da expressão infantil.

Ao analisar esse período, Fernando Azevedo remete-se ao ano de 1988, em Pernambuco, denominado por ele de Pré-História da Abordagem Triangular; quando acontece no Recife o 3º Seminário de Arte/Educação, organizado a partir da parceria realizada entre a Secretaria de Educação do Governo do Estado e a Associação Nacional de Arte/Educadores (ANARTE) onde foi declarada a não aceitação, por parte da maioria do público presente, dos conceitos apresentados por Ana Mae Barbosa.

Os Arte/Educadores, segundo Azevedo, tornaram os debates acalorados perante o desafio de pensar arte como conhecimento. Os professores não perceberam que os pensamentos apresentados não anulariam a ideologia contida em sua atual prática, e sim acrescentaria outros conceitos que não eram tão novos assim, “tal abordagem traz à marca do pensamento, tanto da Noemia Varela⁶⁵ quanto de Paulo Freire, da primeira a necessidade de adentrar-se no universo da arte, do segundo a busca pela democratização deste universo” (AZEVEDO, 2010, p. 87).

A influência da professora Noemia Varela reafirma que a autora do novo princípio não desprezava os preceitos firmados pelo MEA, mas acrescentava o processo de emancipação pessoal, através do ensino e aprendizagem da Arte, daqueles que estão à margem do acesso aos códigos dominantes das relações de saber e poder. Além de

⁶⁴Hoje a releitura foi substituída pela produção artística devido aos vários equívocos encontrados pela pesquisadora ao observar a aplicação da Abordagem Triangular.

⁶⁵ Uma das principais fundadoras da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação.

possibilitar a estes a identificação, compreensão, valorização e divulgação dos seus códigos culturais próprios como parte do processo emancipatório.

O projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno, centrado, capaz de se conscientizar, se comprometer e atuar na defesa de conhecimentos e ações também emancipatórias (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182).

Para isso acredita-se em um ensino baseado na leitura de mundo em sentido freireano que democratiza as áreas como essenciais para a formação das classes populares e contraria a prática de ensino que desenvolviam a leitura, a escrita e os conhecimentos matemáticos sem a devida contextualização, interação com o cotidiano e saberes dos educandos.

Azevedo atribui esse desconforto dos professores, frente à provocação da concepção de arte como conhecimento, ao fato do Seminário ter sido oferecido principalmente aos professores da rede estadual de ensino que naquele momento apresentavam-se diante de uma realidade estatística onde apenas 16% deles tinham habilitação para lecionar a disciplina de Arte, ainda sob a denominação de Educação Artística⁶⁶. Então como “rever, repensar e reinventar” uma área de conhecimento que parte destes professores não concebia como seu objeto de estudo?

No entanto, a interpretação recorrente entre os arte/educadores pernambucanos era a de que as ações da triangulação representavam momentos estanques, ou seja, não percebiam a abordagem triangular como um sistema que articula o ler, contextualizar e o fazer artístico de uma maneira construtivista e dialógica (AZEVEDO, 2010, p. 93).

As bases da pedagogia da Arte emancipatória presentes na Abordagem Triangular fortalecem esse princípio para além de uma simples tendência ou puro modismo e faz com que a mesma continue a ser repensada, reinterpretada, reconfigurada a cada adesão a sua utilização e até mesmo rechaçada pelos que não se sentem dispostos a pesquisar os efeitos de sua própria prática docente diariamente.

A realidade docente do estado de Pernambuco relatada por Fernando Azevedo percebida no Seminário para professores de Arte em Pernambuco, em 1988, coincide com o panorama atual da cidade de Olinda onde dos 20 professores entrevistados apenas 5 possuem a licenciatura requerida para o ensino de Arte. Ecoando exatamente o que foi averiguado em 1988, por Azevedo, a impossibilidade dos professores em

⁶⁶ Dados de uma pesquisa realizada pelo então Departamento de Cultura da Secretaria do Estado. A pesquisa foi coordenada pela arte / educadora Clarice Maria Cavalcanti Loureiro Amorim.

atualizar a sua prática, diante as dificuldades encontradas nesse percurso. Afinal o ensino de Arte, para estes, serve apenas como uma complementação de carga horária. Solução encontrada para facilitar o trabalho docente para que este não precise finalizar sua demanda mensal lecionando a sua disciplina de formação em outra unidade educacional ou tenha que diminuí-la pela indisponibilidade do quantitativo de turmas na mesma escola.

A abordagem triangular como plano educativo para o ensino de arte consolida-se como o princípio norteador para a efetivação da interdisciplinaridade e valorização da grande diversidade artística e cultural do país através dos vários programas em Arte/educação no Brasil.

A aceitação da Abordagem Triangular como referencial para a concretização da melhoria do ensino da Arte no Brasil, constata-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶⁷ para o ensino fundamental, quando estes sugerem uma proposta de fazer e perceber arte com autonomia e criticidade, buscando que o indivíduo sintam-se sujeito no processo histórico.

Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (PCN-ARTE, 1996⁶⁸, p. 29).

Alcançamos o entendimento de que os PCNs empregam a proposta de integração das três ações mentais/sensoriais básicas para o ensino de arte sugerida por Ana Mae Barbosa quando sistematiza a Abordagem Triangular, porém este princípio não é mencionado diretamente pelo documento e, segundo Ana Mae Barbosa, essa teria sido uma questão da política praticada no Brasil, onde as pessoas que tomam decisões são indicadas pelos atuais gestores, sem consulta aos que trabalham com a questão em seu cotidiano.

Quando em 1997, o Governo Federal, por pressões externas, estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (89/90) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente. Os PCNs brasileiros dirigidos por um educador espanhol, des-historicizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da Educação Nacional (BARBOSA, 2011, p. 15).

⁶⁷ Documento proposto pelo Ministério da Educação, no ano de 1996, visando servir de apoio ao desenvolvimento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas da Educação Básica Brasileira.

⁶⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais, Documento Introdutório - versão agosto / 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf> Acesso em: 29/07/2012.

A articulação dessas três ações é o argumento central que Christina Rizzi⁶⁹ utiliza em seu trabalho intitulado “Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte” onde apresenta seis sequências distintas de possibilidades a serem trabalhadas as três ações, justificando a ausência de relações de poder entre essas e reafirmando a flexibilidade, orientação vista como um conjunto de ações combinadas à disposição dos professores de Arte a serem escolhidas de acordo com o seu objetivo, método avaliativo, construção de competência ou desempenho esperado.

Não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e seus conteúdos enfatizando sempre a coerência entre os objetivos e métodos (RIZZI, 2011, p. 338).

As sequências apresentadas pela tabela a seguir traduzem a organicidade do princípio da Abordagem Triangular. As possibilidades em formato combinatório mostram suas coerências e similaridades, facilitando sua explicitação, o planejamento da proposta pedagógica e a compreensão das ações combinadas.

Sequência 01	Apreciar	Fazer	Contextualizar
Sequência 02	Fazer	Apreciar	Contextualizar
Sequência 03	Contextualizar	Fazer	Apreciar
Sequência 04	Apreciar	Contextualizar	Fazer
Sequência 05	Contextualizar	Apreciar	Fazer
Sequência 06	Fazer	Contextualizar	Apreciar

Tabela 04 - Demonstração das sequências de possibilidades para aplicação da Abordagem Triangular.
Elaboração de Christina Rizzi.

A tabela apresentada provoca as seguintes problematizações; uma é o fato de apresentar uma ordem sequencial, o que pode ser entendido como uma categorização entre elas. Outra é a separação das ações da Abordagem Triangular de forma temporal o que não hierarquiza, mas delimita cada uma delas e incita o equivocado entendimento da Abordagem de maneira fragmentada, composta de momentos estanques.

Porém, Christina Rizzi acrescenta que as ações são multidimensionais fazendo referência ao pensamento complexo de Edgar Morin, declarante de que as partes só

⁶⁹ Professora Doutora do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

funcionam graças a um todo. Sendo a inerência entre as ações formadoras da Abordagem Triangular que propõe a construção do conhecimento em Arte.

O sistema apresentado por Morin é um sistema anel, que circula em constante recursão entre os processos e os produtos. Ele nos traz a ideia de emergência em função da teoria complexa da organização: um todo emerge a partir de elementos constitutivos que interagem e o todo organizador que se constitui retroage sobre as partes que o constituem (RIZZI, 2011, p. 342).

Assim, a interligação das ações compositoras da Abordagem Triangular dialoga com o complexo, pois forma um todo indissociável e a diferencia dos seus movimentos inspiradores que sugeriam a disciplinarização do ensino da arte, fato mais facilmente identificado no DBAE.

Ainda segundo Christina Rizzi, a constituição da totalidade entre as ações combinadas são justificadas pela construção da compreensão da Abordagem Triangular e de sua natureza complexa a partir das seguintes premissas e elementos.

1. Considerar como objeto de estudo do ensino da arte as manifestações artísticas e suas relações com o público e vice-versa nas suas várias dimensões (estética, biológica, psicológica e mental, sociocultural, diacrônica/sincrônica);
2. Perceber e considerar o ensino da arte como resultante da combinação articulada do conjunto das ações (ler, contextualizar e fazer) nas disciplinas que compõe a área.
3. Possibilitar que estas ações no âmbito da área de artes se inter-relacionem não somente entre si, mas também com outras disciplinas.
4. Entender que o conhecimento em arte se dá na intersecção e não na justaposição da experimentação, decodificação, informação e reflexão.
5. Configurar como elementos da complexidade no ensino da arte:
 - a. O sujeito
 - b. As aproximações do sujeito/objeto
 - c. O objeto
6. Perceber como o todo está presente em cada parte e como cada parte está presente no todo (RIZZI, 2011, p. 345-346).

A configuração complexa do ensino de arte pode ser entendida através da dinâmica percebida na análise dos elementos acima. O sujeito acaba por produzir o seu objeto de estudo em forma das manifestações resultantes de sua compreensão acerca do tema estudado. A inexistência de conteúdos estanques se firma no ensino de Arte sendo reforçada pelas três ações da Abordagem Triangular.

A relação entre sujeito e objeto é intrínseca e proporciona novas temáticas, busca outras ponderações que provocam o alcançar a objetos inéditos construindo o conhecimento continuamente. Ao refletir a respeito do que foi assimilado, o sujeito tem condições de experimentar e decodificar informações pertencentes a si mesmo facilitando a concretização em seu cotidiano.

As ações da Abordagem Triangular, na prática pedagógica têm sido utilizadas como eixos para distribuição de competências, conteúdos e desempenhos. Dessa forma, a compreensão da abordagem pode acontecer de maneira equivocada, a partir da fragmentação desta, ficando cada ação destinada a um conteúdo, faixa etária, ciclo de aprendizagem ou ano escolar.

Tomando por exemplo a Base Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda percebe-se que os eixos leitura de objeto artístico e produção da expressão artística estão presentes nas competências sugeridas para todos os níveis de ensino desde o berçário a Educação de Jovens e Adultos, enquanto que o eixo contextualização só contempla as competências a serem trabalhadas a partir do denominado Grupo Três⁷⁰. Essa situação pode ser entendida baseando-se no pensamento defendido por Regina Machado⁷¹ quando esta afirma que “os três eixos de aprendizagem que a compõem (Abordagem Triangular) delimitam claramente conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas” (MACHADO, 2010, p. 64).

As crianças fora da faixa etária que convivem com a Arte a partir do envolvimento com os três eixos da Abordagem Triangular não deixariam de participar da dinâmica de aprendizagem proporcionada pelo ensino da Arte. Os eixos que elas tiveram oportunidade de conhecer já abarcariam ações autossuficientes. O conjunto formado pelas três ações da Abordagem Triangular recebe a função de orientador, um guia para que os professores de arte repensem e busquem um novo sentido para a sua prática docente.

Então, esse mapa é também a formulação da natureza do objeto de estudo desse campo de conhecimento, presente na complementaridade de campos distintos de atuação. Visto desse modo, esse mapa orienta muito mais a busca de significação de ensinar e aprender arte, para que cada educador artista possa formular suas próprias perguntas, que por sua vez poderá traduzir em conteúdos e procedimentos (MACHADO, 2010, p. 69).

A viabilidade desse mapa existe desde que o professor esteja disposto a aprofundar-se nos ensinamentos propostos por cada eixo de aprendizagem e na articulação desses três eixos. Caso essa disposição não exista, o ensino de arte será reduzido a pinceladas da Abordagem Triangular, da livre expressão ou qualquer que seja a metodologia. Seriam as “tendências reducionistas” (MACHADO, 2010, p. 67)

⁷⁰Turma formada por alunos na faixa etária de três anos de idade.

⁷¹ Professora Doutora em Arte e Educação pela Universidade de São Paulo (1989)

que a autora identificou ao observar os extremos cometidos pelos professores de artes, qualificados por ela em dois tipos.

- * Reduccionismo Narrativo – Descrição de figuras, narração do que se vê. A criança deixa de estabelecer um contato com a natureza do objeto artístico. Tanto faz narrar uma foto jornalística, figuras de um calendário qualquer, uma obra de Portinari.
- * Reduccionismo Formalista – Observação dos elementos compositivos da obra; linhas cores, formas e texturas. A criança deixa de perceber a experiência significativa do todo.

As tendências elucidadas acima tratam especificamente do eixo da leitura, demonstrando práticas que não levam o educando a produzir conhecimento significativo. Encerra-se em uma experiência que permanece sem continuidade. Para evitar os reducionismos a autora desmembra cada eixo em três verbos/ações que os transmitem autonomia, caso necessária.

O CONCEBER apresenta as ideias, convida o indivíduo à imaginação, o PERCEBER exalta a capacidade de observar e estabelecer relações entre o objeto de estudo e seu cotidiano e o CONCRETIZAR que oportuniza a materialização dos desenhos imaginários e perceptivos dentro das variadas especificidades da arte.

Cada eixo comporta três ações que se complementam e promovem a consagração da aprendizagem o que pode ser percebido através da explanação/junção dos verbos propostos por Regina Machado e os eixos compositores da Abordagem Triangular de maneira que pode ser ilustrada pela tabela a seguir.

	LEITURA	PRODUÇÃO	CONTEXTUALIZAÇÃO
CONCEBER	Que sonhos poderiam ter originado aquela obra.	Visualizar o sonho da obra.	Imaginar os diferentes contextos da arte.
PERCEBER	Relações formais que estruturam a obra.	Relações entre técnicas e materiais.	Relacionar os diferentes contextos e características.
CONCRETIZAR	Viver a experiência estética.	Produzir um trabalho artístico.	Pesquisa e avaliação. Produção de uma reflexão pessoal sobre a arte.

Tabela 05 - Cruzamento das ações contidas nos verbos propostos e sua aplicação para cada um dos eixos formadores da Abordagem Triangular.

A estrutura apresentada fornece subsídios para tornar mais ágil o tempo destinado ao planejamento de aulas por conta da objetividade com que mostra os desempenhos esperados em cada ação promovida pelos educandos. Esses, além de precisos são variados, pois a aula pode ser pensada pelas linhas de acordo com o objetivo da mesma; tomando um dos eixos (verbos) como ponto de partida e aplicando o proposto pelas ações da Abordagem Triangular.

Selecionando uma das colunas da tabela em questão a triangulação não acontece já que os eixos destrincham as atuações de cada ação da Abordagem Triangular em separado.

Os três trabalhos, revistos nesse tópico, conceituam-na como um complexo indissociável de ações conjuntas que representam um novo marco na história da arte/educação acrescentando às concepções de arte como técnica, expressão e atividade o viés da arte como conhecimento.

As ações formadoras da Abordagem Triangular complementam-se no processo e não precisam ser hierarquizadas. A ordem de aproveitamento de cada uma delas fica a cargo do mediador das ações junto aos educandos, assim como o critério da contextualização da obra de arte, sendo a ocasião que guia os objetivos da ação, e pode ser abordada através de várias considerações: histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, biológica etc.

Entre os três eixos formadores da Abordagem Triangular, a contextualização pode ser entendida como a ação que diferencia os estudos de Ana Mae Barbosa e o Disciplined-Based-Art Education⁷² (DBAE) onde o ensino da Arte consiste em quatro instâncias do conhecimento concebidas como disciplinas distintas: a produção, a crítica, a estética e a história da arte. O princípio fixou-se nos três eixos, onde a contextualização também envolve estética e história da arte.

O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera compreensão do objeto (BARBOSA, 2009. p. XXXIII).

A obra de arte, na Abordagem Triangular, pode ser contextualizada esteticamente, socialmente, antropológicamente, entre outros, desde que a história da arte acompanhe os princípios escolhidos. Diferente também do Movimento das Escuelas al Aire Libre, acontecido no México, que tinha um objetivo específico na

⁷²Base teórica norte-americana (concebida na década de 60), posteriormente vinculada ao Getty Center for Education in the Arts, abordada no primeiro capítulo deste trabalho.

contextualização; recuperar a consciência cultural e política do povo. Para isso abordava-se, a história e leitura de arte nacional. Ao escolher o ponto de vista a ser empregado, o professor indica a situação de aprendizagem do público a ser trabalhado e serve-se desta para programar o processo de estudo a ser desenvolvido. “A ênfase na contextualização é essencial em todas as vertentes humanísticas da educação contemporânea, quer seja ela baseada em Paulo Freire, Vygostky ou Michael Apple” (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Sendo assim, a ação da contextualização torna-se o principal objeto de estudo da presente pesquisa disposta a desvendar o ponto de vista que vem sendo empregado para a aplicação da Abordagem Triangular pelos professores de Artes da rede municipal de ensino de Olinda. Dando continuidade à trajetória que o ensino da arte percorre no Brasil em busca do aperfeiçoamento constante de suas metodologias, do acolhimento de novas propostas e pensamentos.

04. A PRÁTICA DAS CONTEXTUALIZAÇÕES

“A contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade, para a relação com outros meios, outras mídias, enfim, para você se assegurar. (...) É a contextualização que leva à discussão em sala de aula, à conversa em sala de aula.”

Ana Mae Barbosa

4.1 PERFIS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

No percurso histórico do ensino de arte no Brasil é possível identificar, pelo menos, quatro concepções básicas que se evidenciaram em alguns períodos e atravessaram décadas permanecendo no tempo. São elas: arte como atividade, arte como expressão, arte como técnica e arte como conhecimento. Esses princípios foram surgindo ao longo de sua história e acabaram por coexistir, não significando, portanto, que um substituiu o outro, mas os entendimentos da arte foram sendo modificados, transformados, ampliados.

A arte como técnica ênfase dada desde o período dos jesuítas a presença da Academia Imperial de Belas Artes; a arte como expressão, situada no início do século XX com o modernismo no Brasil, passando pela Escola Nova e pelo Movimento Escolinhas de Arte até meados dos anos 1960; a arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80; a arte como conhecimento que se situa por volta dos anos 90 aos dias atuais (SILVA, 2009, p. 142).

Assim a convivência de conceitos tão particulares deve-se a influência do que viveu o professor em sua época de estudante, na sua prática docente juntamente com o que aprendeu em seu curso de formação e em suas experiências profissionais anteriores. O que o professor vive em seu momento de aprender a arte muito possivelmente contribuirá para lhe servir de guia no momento de ensinar arte. Daí a identificação de práticas surgidas em momentos históricos específicos se entrelaçarem ao serem cruzados os perfis de docentes contemporâneos.

No caso de nossa pesquisa onde os professores participantes fazem parte da rede municipal de Olinda, identificamos práticas que resgatam princípios das três concepções de arte envolvidas pelo princípio contemporâneo, o da arte como conhecimento.

Foram três professores participantes aos quais iremos nos referir pelos pseudônimos conferidos a estes de acordo com o sentimento instigado na pesquisadora, na ocasião do contato direto com esses. Falaremos então de Satisfação, Plenitude e Angústia, três docentes que contribuem de maneira significativa para a rede de ensino em questão como um todo, por investirem no ensino de arte trilhando com maestria o caminho para se chegar ao seu objetivo principal; o de despertar o senso crítico no aluno para a apreciação e produção de arte.

Mesmo com atributos distintos destacamos o que pertence aos três docentes, o compromisso e a competência que empregam em seu cotidiano que os fazem alcançar o sucesso em sua profissão percebido pelo cumprimento das metas e objetivos almejados

para o ensino de arte. E para entender e analisar as suas práticas didáticas precisamos conhecer o perfil profissional de cada um deles, o que nos permitirá definir e classificar essas práticas.

Para participar da pesquisa foram solicitados três requisitos, a licenciatura específica em uma das áreas da arte, o vínculo efetivo com a rede municipal de Olinda e o conhecimento da Abordagem Triangular, tendo afirmado ser este o princípio utilizado em suas aulas de Arte. Poderíamos acrescentar a parte comum desses perfis o prazer em ensinar, visualizado no olhar de cada um desses docentes ao falar sobre Arte, ao descrever sua relação com os discentes, ao ministrar suas aulas com fervor e atitude mesmo diante de condições tão adversas, para não dizer perversas.

Participaram da pesquisa dois professores e uma professora, situação diferente do que se imaginou encontrar devido à maioria feminina identificada na prática do magistério. Por essa razão, a de ser “bendita” entre os homens, começaremos por ela a apresentação dos perfis docentes colaboradores com a nossa pesquisa.

Satisfação é uma professora de Arte que emana senso de liderança aos que se aproximam dela, tem um apurado domínio de sala de aula e bom relacionamento com todos os funcionários da escola, dando atenção ímpar, com elegância e paciência aos que por algum motivo lhe solicitaram alguma ajuda.

Mesmo sem estar em seu planejamento a ideia de viver do salário docente; “eu não pensava de jeito nenhum em ser professora, não queria ser professora. Minha família, os meus pais, os meus tios professores. Tios e tias, e eu não queria ser professora de jeito nenhum” (Satisfação, 2012), Satisfação é uma professora nata, daquelas que não precisam explicar muito e já se faz entender além do pretendido. Todavia atribui essa paixão pelo trabalho a um dos professores que teve em seu curso de graduação, formada em licenciatura em artes plásticas, então nome do curso de artes visuais em 1999, ela conta que concluiu o curso por conta de um professor em especial,

Eu não queria, mas eu tive um professor muito legal, Marco Camarotti⁷³, que me fez mudar. (...) Então eu acabei aceitando, por que eu já tinha tentado mudar, tentado ingresso extra vestibular. Até que eu comecei a ter aulas com Camarotti e aí depois eu mudei minha concepção (Satisfação, 2012).

⁷³ Professor licenciado em Letras, Mestre em Teoria da Literatura e Doutor em Teatro pela Universidade de Warwick na Inglaterra. Atuou principalmente com Teatro Infantil e Teatro Folclórico. Foi Professor e Chefe do Departamento de Teoria da Arte da UFPE. Faleceu em 22 de outubro de 2004. <https://marcocamarotti.wordpress.com/about/> Acesso em: 02/02/2014.

Satisfação tem proximidade com a Arte desde criança por ter familiares envolvidos profissionalmente com a produção de arte; “minha tia é artista plástica, o meu pai também trabalha com Arte, é artesão, então eu deixei acontecer. Já que eu não conseguia sair, então eu deixei acontecer” (Satisfação, 2012). Estudante da educação básica em colégio administrado por instituição religiosa desenvolveu, nesse período, as práticas manuais presentes no artesanato em sala de aula.

As aulas de Arte eram justamente pra isso, pra gente trabalhar essa questão do artesanato, das artes manuais. Eu lembro que a gente tinha que comprar material. Eu tinha uma coisinha de tapeçaria que a gente tinha que bordar aquela tapeçaria, que eu fiz algumas por que eu gostei, aí minha mãe acabou comprando umas maiores pra eu fazer com linha e tudo mais porque eu adorava fazer aquilo (Satisfação, 2012).

Desse período, Satisfação relembra ainda como vivenciou a situação das aulas de Arte em relação às datas comemorativas que, segundo ela, foram introduzidas por conta da arrumação curricular que cabia à referida disciplina e outro componente curricular característico desse período: educação moral e cívica, que, no relato da professora, existia como parte integrante dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Arte. “As aulas de Arte eram divididas. Tinha a parte de Educação Moral e Cívica e era aí que a gente fazia as pinturas e os desenhos para as datas comemorativas. A parte de Arte era Arte assim, de artesanato” (Satisfação, 2012).

De acordo com esse relato, identificamos em sua formação a concepção de arte como atividade, a professora descreve as características relacionadas ao período em que o ensino de arte servia como um instrumento de suporte utilizado como um exercício destinado à fixação da aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas. Esse momento vivido pelo ensino de arte surge na segunda metade do século, quando se percebe a disseminação da arte como atividade, concepção enfatizada por meio da Lei 5692/71, que institui a Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus, até meados dos anos 80.

Ter estudado arte dentro desta concepção poderia fazer com que a professora adotasse uma postura parecida nas aulas de Arte em que ministra, porém a trajetória profissional da referida professora lhe confere uma concepção diferenciada acerca de ensino da arte.

Depois, quando eu saí da Universidade, trabalhei em duas escolas particulares em que eles me deixaram super à vontade para eu dar as minhas aulas. Então não tinha essa questão de estar voltado para as datas comemorativas (Satisfação, 2012).

Essa diferença encontrada entre a maneira como aprendeu e a maneira como ensina acontece no momento da construção do saber profissional, segundo Tardif (2011), esse saber se estabelece motivado pela fusão dos vários saberes existentes no indivíduo que se submete ao conhecimento de uma nova profissão, e os saberes conquistados durante o período da aprendizagem desta; um tempo variável, que ultrapassa sua formação inicial e decorre durante o período de sua atuação profissional.

Pois, “as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essa mesma situação” (TARDIF, 2011, p. 58). O que nos permite concluir que a modificação não aconteceu simplesmente pelo fato da professora ter cursado a licenciatura em Artes Plásticas e sim, também, pelo ambiente de trabalho que lhe proporcionou a efetivação da aprendizagem dos conteúdos trabalhados na graduação.

Porém, podemos continuar utilizando o exemplo das atividades referentes às datas comemorativas para perceber a influência do que foi vivenciado na educação básica pela docente em sua prática pedagógica. Pois mesmo não sendo uma constante em sua prática, a professora aborda esse assunto em vários momentos da entrevista, até que relata trabalhar com esse tipo de atividade, mesmo que esta não lhe seja cobrada.

E eles (*direção da escola em que trabalhou*) me deixavam bem à vontade, o que não quer dizer que eu não trabalhe essa questão porque ela acaba entrando em algum momento, mas não é especificamente que a gente tem que fazer atividades voltadas para as datas comemorativas. Eu gosto de trabalhar a Independência do Brasil que a gente pode fazer leituras a gente trabalha de outra forma. Tem o carnaval. As datas elas entram por que fazem parte da cultura da gente então elas têm que acabar entrando. (Satisfação, 2012).

Percebe-se um excesso de justificativas para relatar que trabalha este tipo de atividade em sala de aula. Como se pensasse sua prática como algo de errado, como se as concepções acerca do ensino de arte devessem ser substituídas à medida que se identifica uma nova maneira de trabalhar e o professor tivesse a obrigação de adotar a concepção mais recente em seu trabalho.

Porém, a autonomia do professor permite que ele estabeleça os meios que irão promover a construção das competências devidas pelo aluno. Cabendo ao professor participar das decisões coletivas que são tomadas para o desenvolvimento do projeto político pedagógico da unidade de ensino em que leciona, pois estas delineiam o perfil

da escola, que segue o modelo da rede de ensino, e elenca os objetivos e metas de acordo com as particularidades de cada escola, mas como o professor irá alcançá-los, cabe a ele decidir.

Ao estudar o fazer educativo frente aos paradigmas presentes no projeto político-pedagógico da escola, Resende (2011) conclui que as tendências pedagógicas praticadas são conseqüentes de valores e princípios acumulados ao longo da experiência vivencial de cada profissional. Isso pode explicar a simultaneidade das concepções do ensino de arte em um mesmo espaço de tempo, sem que seja prejudicial ao aluno ou decaia sobre a qualidade do ensino praticado pelo professor. Este, por sua vez, conhece os princípios norteadores e identifica qual é o necessário para o momento do aluno, qual vai funcionar para determinado trabalho, podendo transitar entre as tendências pedagógicas sem nenhuma consequência maior para a sua prática e a aprendizagem dos discentes.

Outra decisão tomada pela professora Satisfação é a utilização do livro didático. Tema polêmico no ensino de arte. A adoção deste por parte dos professores nem sempre é compreendida. Pois ao afirmar que usa o livro didático como fonte de ensino, o professor não quer dizer que os alunos têm acesso a este. A utilização se restringe ao professor que o tem como apoio didático para a construção de textos a serem socializados com os alunos, aproveitamento de suas sugestões de atividades ou das imagens de obras, que mesmo pequenas e com pouca qualidade gráfica, muitas vezes são o único recurso que o professor possui para trazer a imagem para a sala de aula.

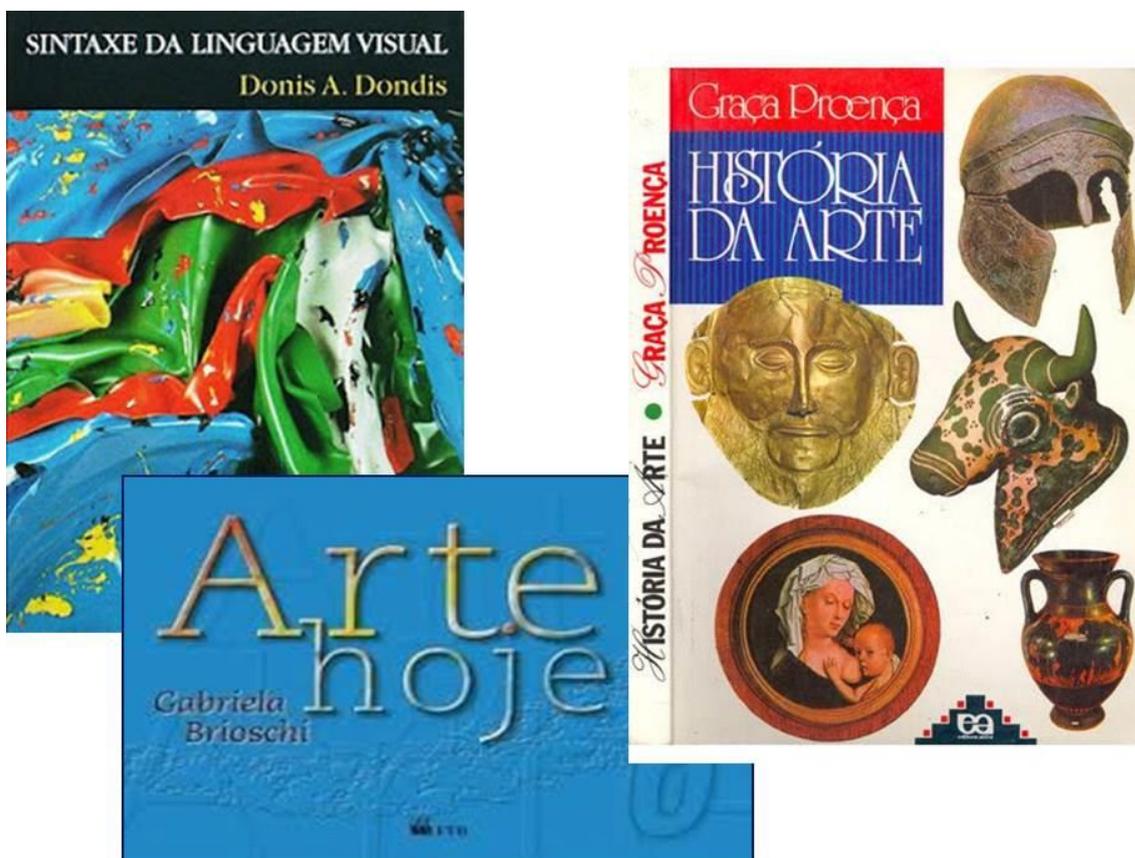
A professora cita a coleção de livros didáticos que utiliza em seu trabalho a *Arte Hoje*, da editora FTD que se enquadra na definição de livro didático para o ensino de arte dada por Barbosa (1989): “os livros didáticos para a arte-educação são modernizações na aparência gráfica de livros didáticos usados no ensino de desenho geométrico nos anos 40 e 50” (BARBOSA, 1989, p. 171). Ficando por parte da professora a melhoria do texto trazido pelos livros que pincelam tópicos de história da arte baseados em artistas de diferentes épocas e estilos.

Essa afirmação faz com que a professora coincida com outro professor participante da pesquisa, Angústia, que amplia a importância do livro didático em relação à Satisfação, pois este diz que os livros são as principais fontes das imagens levadas para as aulas ministradas por ele.

- Então como é a imagem que você leva para a sala de aula?
- Livro, que passa de mão em mão.
- E esses livros você consegue aqui na biblioteca?

- Não, são livros meus. Graça Proença e Donis A. Dondis (Angústia, 2013).

Imagem 23 - Capas dos três livros para o ensino de arte citados pelos professores participantes da pesquisa.



Fonte: Fotografia da autora.

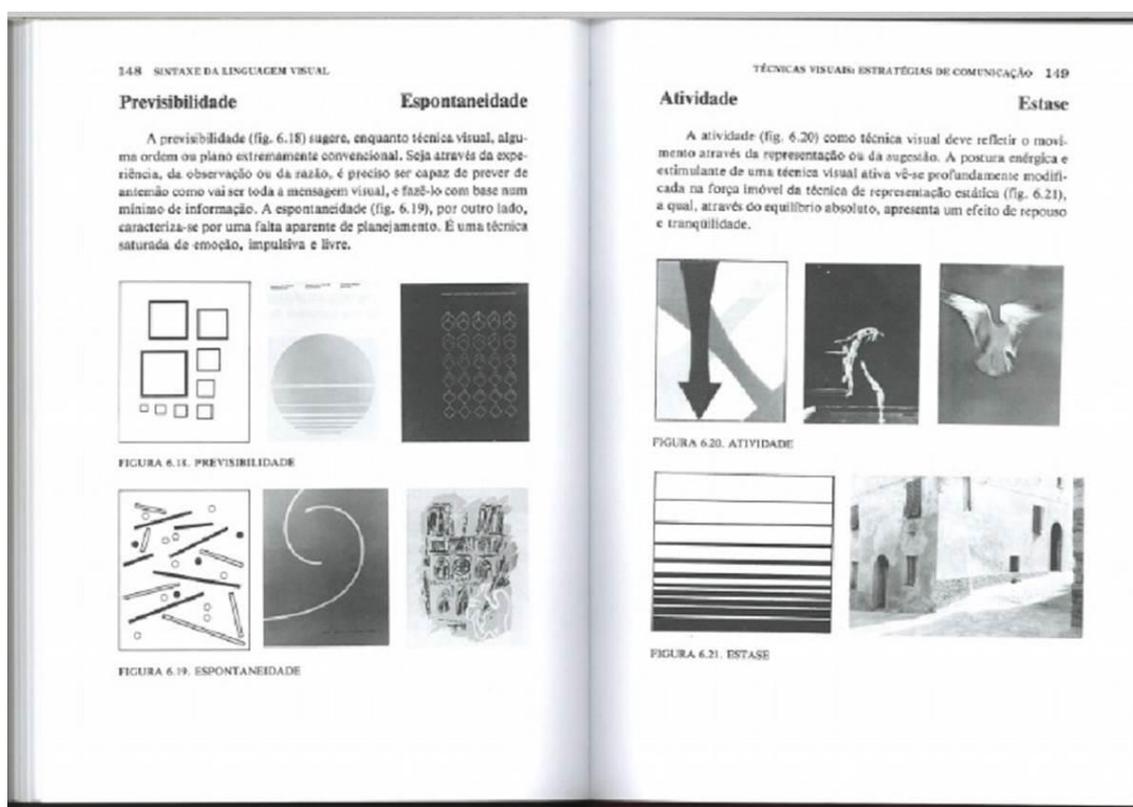
A situação relatada pelo professor personifica uma das falas de Barbosa (2009) que, ao tratar acerca da utilização de livros didáticos pelos professores de Arte, afirma:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir e, no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos com as crianças (BARBOSA, 2009, p. 12).

Os livros citados pelo professor correspondem a duas vertentes muito trabalhadas pelos professores de arte na educação formal. Um deles trata de história da arte e outro se preocupa com os elementos da linguagem visual, esse último trabalha

exclusivamente as artes visuais, enfatizando o desenho, vários exemplos ilustrados são usados para esclarecer os elementos básicos do design (DONDIS, 2003) como afirma o texto em sua contracapa.

Imagem 24 - Texto componente do livro *Sintaxe da Linguagem Visual* da autoria de Donis A. Dondis.



Fonte: Fotografia da autora.

Um livro didático de arte que se dedica à técnica do desenho propriamente dita pode esclarecer a postura do referido professor que afirma preferir trabalhar o desenho por não conseguir desenvolver o ensino do teatro, curso de sua formação. Pois mesmo a escola dispendo de uma ampla quadra coberta com um mini palco, além de um pequeno anfiteatro em sua área externa, segundo o professor, o grande número de alunos que compõem as turmas em que leciona, torna impraticável o ensino do teatro, fazendo com que este opte pelas artes visuais. “Eu tiro a base do Donis A. Dondis e Graça Proença. Eu vi, eu li esses conteúdos e tiro coisas que eu acho que fazem sentido, tipo: quinta-série; ponto, linha, cores” (Angústia, 2013).

Imagem 25 - Anfiteatro pertencente a uma das escolas participantes da pesquisa.



Fonte: Fotografia da autora.

O sentido que o professor atribui a determinados conteúdos é proveniente do seu entendimento do ensino de arte, possivelmente despertado em suas aulas de arte na educação básica. Uma vez que o professor conta ter estudado em uma escola da rede particular de ensino em Olinda, colégio tradicional da cidade que restringia as aulas de arte a apenas uma das oito séries que compunham o ensino fundamental à época. Ficando o ano seguinte com aulas de desenho geométrico, o que pode ter trazido o caráter técnico das aulas de Arte ministradas pelo docente entrevistado.

Então eu não tive aula de arte, só na quinta série. Mas eu lembro, bastante! Eu só tive aula de arte na quinta-série e tive aula de desenho geométrico na sexta-série, mas era um professor de matemática, era bem desenho geométrico, era bem matemática mesmo. As aulas de Arte eu fiz na quinta-série só com o professor Flávio Santos, ele era professor de música, então as aulas de arte eram aulas de música, aprendi a fazer clave de sol. Era quase aula de plástica porque a gente passava um mês desenhando a clave de sol (Angústia, 2013).

Nota-se nas falas do professor o apego ao desenho de uma maneira prazerosa e até mesmo saudosista, pois este o atribui às suas práticas de infância “é habilidade mesmo, vocação. Eu era “o menino que desenha” na sala de aula” (Angústia, 2013). E mesmo não sendo contemplado pelo ensino de arte na grade curricular do colégio, o professor conta ainda que a sua decisão pelo curso de Teatro em sua graduação deveu-se à participação em um grupo de teatro criado na escola que tinha o apoio do colégio que

o impulsionava através da contratação de um “professor-ator” (Angústia, 2013); um professor licenciado em Teatro que dirigia o grupo.

Era um grupo com alunos-atores, apesar de ter um diretor profissional, era um grupo amador de teatro. Mas a gente tinha muita responsabilidade, mesmo adolescente a gente encarava, todo ano tinha que montar uma peça e apresentava lá no colégio, na feira de ciências. E a gente ensaiava com marcação, coisa que ator profissional faz, e todo mundo era bem responsável (Angústia, 2013).

O colégio citado pelo professor, onde o mesmo estudou, pode ser identificado dentro de um fenômeno principiado no Brasil no início dos anos de 1930, quando a arte recebe atribuições de atividade extracurricular. Já que este mantinha um grupo de teatro em funcionamento, porém, suas atividades não pertenciam a um componente curricular oficial. Segundo Barbosa (2003), o fenômeno compreende-se nas primeiras tentativas de escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes. Este tem início em São Paulo a partir da criação da “Escola Brasileira de Arte dirigida por Theodoro Braga⁷⁴, onde crianças de 8 a 14 anos podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura” (BARBOSA, 2003, p. 01).

O perfil profissional deste professor participante tem sua trajetória pautada no ensino do teatro praticado no ensino não formal. Todavia também possui experiência no ensino formal o que lhe permite comparações que conferem ao docente certo descontentamento com a rede municipal de Olinda, por não encontrar nesta, condições suficientes para a execução de um bom trabalho. Segundo o próprio docente, ele não percebe na citada rede de ensino o investimento necessário para a construção da qualidade em educação como já encontrou em outras instâncias nas quais trabalha ou já trabalhou.

Trabalhei muito tempo com Teatro do Oprimido, trabalhei uns quatro anos com Teatro do Oprimido, com formação de oficina, no contexto de oficina, educação não formal. Trabalhei em ONG, Pró-Criança, Arte Vida, com aulas de Teatro. Trabalhei num colégio em Ouro Preto com aulas de Arte, Instituto Dom Bosco, era ensino formal, mas eu ainda estava me formando, era estagiário lá. E antes daqui, no Colégio Militar, passei uns dois meses, pouco tempo (Angústia, 2013).

O terceiro professor participante, além de licenciado, é bacharel em Teatro. Afirma ter feito o curso com o objetivo de ser ator, queria atuar, mas ao cursar

⁷⁴ Theodoro José da Silva Braga (1872-1953) instituiu na Escola Brasileira de Arte a orientação vinculada à estilização da flora e fauna brasileiras. Paraense, fixa residência em São Paulo, no ano de 1921 onde atua como professor no Instituto de Engenharia Mackenzie e na Escola de Belas Artes, instituição onde ocupou o cargo de diretor até seu falecimento. Fonte: <http://www.itaucultural.org.br> Acesso em: 05/01/2014.

licenciatura foi se “apaixonando para exercer, ser um professor também” (Plenitude, 2012). Essa paixão tem início, assim como aconteceu com o professor Angústia, por conta de sua participação em um grupo de teatro na adolescência, que funcionava na escola, também como atividade extracurricular, só que nesse caso o professor responsável ministrava a disciplina de Língua Portuguesa.

Inclusive eu tive um professor que foi muito incentivador nisso. Que não era nem da área, era de português e que foi um grande incentivador em formar grupos de teatro. Daí, conseguimos formar o grupo do colégio onde apresentávamos a peça para os outros alunos, para as demais turmas (Plenitude, 2012).

Para completar a identificação com o professor Angústia, o professor Plenitude também tem sua trajetória profissional baseada no ensino de teatro em âmbito não formal. Entretanto destaca o esforço feito por ele, para conseguir ingressar na rede municipal de Olinda e questiona a maneira como são elaboradas as provas dos concursos públicos que dispõem vagas para o ensino de arte.

Porque, nessas provas, a área de Teatro é pouco explorada mesmo, são pouquíssimas questões. A prova girava em torno de setenta por cento Artes Plásticas e o universo da História da Arte/educação e também das Artes Visuais. Mas Artes Cênicas eram raras as questões, pouquíssimas. E aí tive essa preparação porque eram cinco vagas na época e havia muitas pessoas inscritas (Plenitude, 2012).

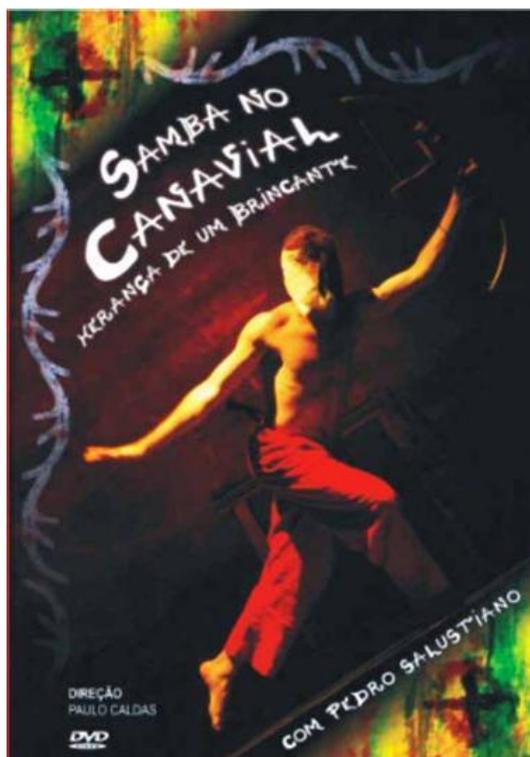
O questionamento levantado pelo professor carece de investigações e medidas corretivas por parte das autoridades responsáveis, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem que sejam vivenciadas no ensino de arte, quatro de suas especificidades; artes visuais, dança, música e teatro. Ficando subentendido então, que para isso, as redes de ensino deveriam contar com profissionais licenciados em cada uma das especificidades citadas. O que implicaria em provas distintas para os profissionais de cada área.

Na rede municipal de Olinda, segue-se a orientação oferecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que define o componente Curricular de Arte como disciplina a ser lecionada por profissional com “base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro⁷⁵”, o que permite a esses profissionais o ingresso na supracitada rede de ensino, mas não discorre sobre as provas pelas quais passariam esses profissionais.

⁷⁵ PARECER CNE/CEB Nº: 22/2005.

Mesmo questionando a presença de diferentes especificidades da Arte na prova do concurso público o qual prestou para o ingresso na rede, o professor Plenitude abrange parte delas em suas aulas que contam particularmente com a presença da literatura de cordel, outro objeto de trabalho do professor que conquista os alunos e serve de ponto de partida para a aprendizagem dos alunos.

Imagem 26 - Capa do DVD: Herança de um brincante: Samba no Canavial, de Pedro Salustiano.



Fonte: CD Mix Portfólio. Disponível em: <http://www.audiocdmix.com/teste/portfolio>.

O professor acrescenta ao seu perfil uma maior intimidade com os ambientes da escola. O que pode ser observado quando o mesmo leva os alunos para a biblioteca, produz murais decorativos com as atividades dos alunos nas áreas comuns da escola, promove apresentação de seminários pelos alunos.

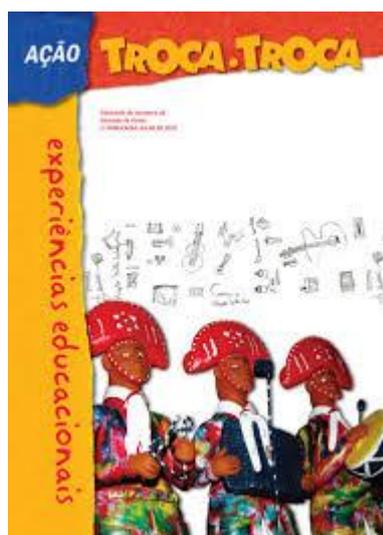
Além disso, pesquisa sobre a arte local, fato percebido quando trata do vídeo, *Herança de um brincante: Samba no Canavial*⁷⁶ e busca manter uma relação com a

⁷⁶ O DVD traz um espetáculo de dança protagonizado pelo intérprete-solista Pedro um dos filhos de Manuel Salustiano Soares - Mestre Salu, que se dedica desde cedo ao Cavalinho e ao Maracatu Rural. Este Maracatu tem sede no mesmo bairro onde fica a escola que o professor Plenitude trabalha, Cidade Tabajara, fazendo com que estes personagens sejam conterrâneos e contemporâneos aos alunos desta comunidade.

Secretaria de Educação no que diz respeito à participação em projetos oriundos desta, como por exemplo, a Revista Troca-Troca⁷⁷.

Pronto, um exemplo disso agora foi o que nós iniciamos, mas não pudemos, infelizmente, eu e o professor de ciências. Nós íamos fazer a experiência do Troca-troca, da revista, que era uma experiência nova a ser vivenciada, mas infelizmente por questão de saúde do professor, terminou não acontecendo (Plenitude, 2012).

Imagem 27: Revista Troca Troca número 04



Fonte: Fotografia da autora.

O professor Plenitude lamenta por não poder investir mais no ensino de Teatro e também afirma ser o elevado número de alunos por turma o fator que impossibilita as práticas teatrais em sala de aula. “Se tivesse um número menor em cada sala, para que pudéssemos fazer jogos dramáticos, a prática de teatro-educação. (...) Então um número menor de alunos e uma sala, se possível maior, seria muito bom” (Plenitude, 2012).

Porém, insere o ensino do teatro em suas aulas de modo teórico, como pode ser percebido a partir da figura a seguir que trata da capa de uma história em quadrinhos distribuída para os alunos em uma das aulas assistidas pela nossa pesquisa. Os quadrinhos abordam os conceitos que envolvem essa especificidade da arte a serem trabalhados em sala pelo professor.

⁷⁷ O projeto Troca-Troca Experiências Educacionais foi criado em 2001, pela Secretaria de Educação de Olinda, com a intenção de incentivar e valorizar os projetos pedagógicos dos professores da rede, com periodicidade anual de publicação. Os docentes podem publicar e socializar as experiências na Revista “Troca-Troca”, que traz também as propostas vencedoras no Concurso “Anita Paes Barreto”, outro incentivo criado pela Prefeitura de Olinda e que premia os três melhores projetos a cada ano.

Fonte: <http://pt.slideshare.net/secomolinda/revista-trocatroca-experincias-educacionais-n-4>
Acesso em: 06/01/2014.

Folheto da História em quadrinhos: *A louca história do teatro*.



Fonte: Fotografia da autora.

Com isso podemos resumir o traçado dos perfis dos professores participantes de nossa pesquisa considerando três pontos básicos, a concepção pela qual aprenderam arte na educação básica, os seus cursos de graduação e a maneira como se relacionam com o ensino de arte como prática pedagógica.

De início a formação destes sendo uma professora licenciada em Artes Visuais e os outros dois em Teatro. Na educação básica os três vivenciaram o ensino de arte segundo concepções distintas. A primeira aprendeu segundo a concepção de arte como atividade, com ênfase nos trabalhos manuais e decorativos como suporte à comemoração das datas comemorativas oficiais. O segundo estudou partindo da arte como técnica, privilegiando o ensino do desenho até mesmo quando o conteúdo trabalhado pertencia à especificidade de Música. O terceiro menciona a arte como expressão, atribuindo às aulas de português e de teatro o seu contato com o ensino de

arte na educação básica significado pela confecção de textos literários e apresentação de peças de teatro na escola.

Suas práticas pedagógicas pertencem à concepção de arte como conhecimento, encontrando semelhança pelo uso da Abordagem Triangular. Porém a primeira baseia a sua prática na releitura de obras de arte utilizando-se da história da arte e das biografias dos artistas além de inserir conteúdos relacionados à cultura olindense. O segundo volta-se para os conceitos técnicos do desenho, encontrando limites no que lhe é oferecido pela escola. E o terceiro investe na arte como produto da criatividade do aluno relacionando os mais diversos temas, estimulando o trabalho em equipe e acrescentando o cotidiano do aluno ao trabalho em sala de aula.

4.2 OS USOS DA AÇÃO MENTAL/SENSORIAL NO COTIDIANO DO ENSINO DE ARTE

Para efeito de definição, podemos afirmar que a contextualização é o ato de atrelar o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Este conceito ganha força, na educação brasileira, junto com a proposta de interdisciplinaridade trazida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 quando coloca entre seus princípios “a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. Inserindo, assim, o contexto do aluno entre os meios de se alcançar a construção da relação ensino/aprendizagem pelo discente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm, entre seus objetivos, estimular o professor na busca de novas abordagens teóricas e metodológicas. No caso do ensino de arte orienta a aceitação da concepção de Arte como conhecimento e reconhece o processo da contextualização como o responsável por despertar o senso crítico do aluno atribuindo significado ao conteúdo por relacionar este com o contexto em que está inserido.

Assim, a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (BRASIL, 1998, p. 50).

Portanto, a contextualização também vai significar a aproximação entre o conteúdo trabalhado e o aluno a partir da inserção das características de seu cotidiano, onde o aluno passa a identificar suas experiências individuais dando significado ao seu aprendizado. O que evita questionamentos comuns aos estudantes como: “para que estou aprendendo isso?” ou “quando eu usarei isso em minha vida?”. Pois entrelaça os objetivos dos conteúdos selecionados pelos docentes com as competências que estão sendo construídas pelos discentes em seu processo natural de desenvolvimento intelectual, estético e social.

A contextualização confere ao processo de aprendizagem a intervenção ativa do estudante, através de suas próprias conexões entre os conhecimentos. No ensino contextualizado, o aluno passa a ser mais do que um espectador, protagonizando as ações necessárias à aprendizagem, promovendo no aluno a reflexão acerca de sua função como um agente detentor do poder de aferir mudanças em si mesmo e no mundo ao seu redor.

A citada capacidade de protagonismo atingida pelo aluno gerada a partir da concretização da aprendizagem é constatada pela teoria sócio-histórica defendida por Vygotsky⁷⁸ que “ao discutir a relação desenvolvimento-aprendizagem, aponta que a aprendizagem gera desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento é impulsionado pela aprendizagem” (AZEVEDO, 2012, P. 50).

Logo, a contextualização dos conteúdos necessários para a construção da aprendizagem no ensino de arte possibilita o ensino reflexivo necessário à adoção da concepção de arte como conhecimento. Por sua vez, para que essa concepção seja aplicada faz-se necessário que a contextualização esteja incorporada a outros dois campos de conhecimento, segundo Pedrosa (2011).

Quando se fala da arte como conhecimento logo se pensa na função da escola em proporcionar um ensino reflexivo sobre a arte, articulando três campos específicos: 1 - A criação, que envolve a produção, o trabalho de arte do aluno; 2 - A percepção, que implica na análise crítica dos trabalhos produzidos pelos alunos e por artistas culturalmente reconhecidos; 3- A contextualização histórica da arte, que enfatiza o conhecimento da produção artística da humanidade, desenvolvida nos vários períodos da história (PEDROSA, 2011, p. 304- 305).

A conexão dos três campos citados por Pedrosa (2011) refere-se ao processo desencadeado pela Abordagem Triangular. Princípio pedagógico para o ensino de arte que foi sistematizado por Ana Mae Barbosa e teve sua divulgação iniciada a partir da publicação do livro *A imagem no ensino da Arte*, onde explica:

Em 1987, comecei um programa de arte/educação no Museu de Arte Contemporânea, combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. (...) Nossa ideia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. (...) Nossa concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo explorar suas circunstâncias. Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a chamada ‘evolução’ das formas artísticas através do tempo, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, nossa história pessoal (BARBOSA, 2009, p. 19-20).

As ações combinadas por esse programa, trabalho prático, história da arte e leituras de obras de arte, passaram por várias experimentações e ressignificações que lhe transformaram nas três ações básicas da Abordagem Triangular, o fazer artístico, a

⁷⁸ Lev Semenovich Vigotski foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Fonte: <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski/> Acesso em: 09/01/2014.

contextualização e a leitura. A ação da contextualização, de início relacionada diretamente à história da arte, foi estudada e aprimorada no sentido de ampliar as disciplinas a serem utilizadas para a sua concretização.

Identifica-se a possibilidade de empreender sob vários aspectos como: fenômenos psíquicos, físicos, econômicos, sociais, ambientais, culturais, políticos, etc. Não precisam estar diretamente ligados aos alunos, mas podem fazer referência também aos seus familiares, desde que os discentes estejam de alguma forma envolvidos com a situação apresentada.

Para tal é necessário que o professor crie situações comuns ao dia a dia do aluno e o faça interagir ativamente de modo intelectual e afetivo, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico. Isso é sempre possível, pois inúmeros e praticamente inesgotáveis são os campos e contextos de experiências vivenciadas pelos alunos e pela escola, que podem ser utilizados para dar vida e significado ao conhecimento.

Nos casos analisados por nossa pesquisa na rede municipal de Olinda identificamos a utilização de três campos distintos para contextualizar e dar significado ao aprendizado dos estudantes. Encontramos uma contextualização que une as disciplinas de estética e história da arte, sendo esta trabalhada a partir das biografias de artistas plásticos, a qual chamaremos de *histórico-estética*. Uma contextualização *fenomenológica* que trata dos acontecimentos cotidianos como objetos de estudo para as aulas de Arte. E uma contextualização baseada na explanação de conceitos técnicos do desenho a qual denominaremos de *técnico-crítica*.

- Contextualização *Histórico-Estética*

A história da Arte pode ser apreendida, por alguns professores, como a disciplina a ser utilizada na ação da contextualização ao aplicar a Abordagem Triangular. Como se usar a Abordagem Triangular fosse meramente situar historicamente a obra de arte e depois fazer uma releitura dela. Esse entendimento pode acontecer a partir de uma compreensão equivocada das primeiras experiências didáticas atribuídas ao início da sistematização da Abordagem Triangular ocorridas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC/USP.

Em seu livro *Tópicos Utópicos*, Ana Mae Barbosa (1998), faz algumas correções a esse período.

Na época do Museu de Arte Contemporânea, esta contextualização era prioritariamente histórica, dada a natureza da instituição museu. Mas

com o passar do tempo nos tornamos mais radicais em relação à desdisciplinarização e, em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, 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. 37-38).

Outro equívoco corrigido por Barbosa (1998) é a questão referente à releitura da obra de arte, pois a esta pode ser atribuída à manutenção de cópias de obras em sala de aula. Esta prática está fadada a surtir um efeito contrário ao que se propõe o ensino de arte e o aluno passa a acreditar que só aquelas obras podem ser referendadas como arte enquanto o seu estilo próprio deve ser moldado para que se chegue àquele patamar.

Uma releitura divergente e/ou subjetivada amplia o universo da alteridade visual e exercita o processo de edição de imagens com a qual nossa cognição visual naturalmente trabalha. Mas releitura como procedimento constante transforma o fazer artístico em mero exercício escolar (BARBOSA, 1998, p. 40).

Diante disso pode acontecer ainda que, para fugir do estereótipo da contextualização singularmente histórica, o professor acredita que a obra vem ilustrar a biografia do artista, passando a compor um planejamento todo baseado nas histórias das vidas dos artistas, relegando a leitura a um passear pelos seus melhores momentos e a releitura ao registro da obra que mais agradou o aluno. De acordo com Barbosa (2009), “esta (*a vida do artista*) interessa apenas quando interfere na obra” (BARBOSA, 2009, p. XXXIII).

Então, como considerar que a professora participante da pesquisa faz uso da Abordagem Triangular se a mesma apresenta uma contextualização trabalhada a partir de biografias de artistas e utiliza a história da arte como disciplina?

A identificação da utilização da Abordagem Triangular pela professora Satisfação se dá pelo fato da inserção do estudo da apreciação estética feita de maneira questionadora, trazendo a experiência de arte dos artistas para compor o desenvolvimento estético dos alunos, relatando a história da arte para aumentar o poder de argumentação dos alunos no momento de optar pelo estilo que melhor se identifica, conhecendo as técnicas utilizadas em determinado período, seus motivos e consequências.

Em uma das sequências de atividades desenvolvidas pela professora observada por nossa pesquisa, percebe-se o uso da estética para aprimorar o senso crítico dos

alunos envolvidos a partir da conexão executada em duas especificidades da arte: a música e as artes visuais, sendo ainda estimulada a produção de texto pelo aluno.

Neste caso, a aplicação da Abordagem Triangular tem início pela leitura, onde são trazidas duas músicas a serem apreciadas pelos alunos. Estes têm as letras das músicas copiadas no caderno e acompanham o som produzido por CDs trazidos pela professora e de sua propriedade, e reproduzidos por duas vezes, cada música, para uma melhor compreensão da obra e a pedido dos alunos.

A primeira observação a ser feita é que as músicas não causam estranhamento nos alunos, mesmo tratando-se de melodias não pertencentes ao que é esperado do repertório musical de pré-adolescentes oriundos da periferia de grandes cidades, geralmente, composto por músicas de forte apelo popular ou de cunho religioso. As músicas são “*O meu guri*” e “*Relampiano*”, interpretadas por Chico Buarque e Lenine, respectivamente.

O que permite a conclusão da existência de um dos fatores: ou eles realmente são acostumados a ouvir esse tipo de música e desfrutam destas naturalmente, ou estão sendo vítimas de ensino repressivo que não permite a emissão de opinião por parte dos alunos em aula. E, diante do clima harmonioso que envolve a aula, optamos por apostar na primeira opção, mesmo que esse costume seja praticado exclusivamente nas aulas de arte.

As músicas trazem em seu contexto temas como desigualdade social, violência, trabalho infantil e desestruturação familiar que são trabalhados pela professora. Os estudantes são envolvidos pelo contexto, interagem espontaneamente e relacionam as histórias das músicas com as encontradas nos ambientes sociais em que residem.

A contextualização efetuada pela professora conta com a conjuntura histórica das obras, trazendo o momento político e econômico em que foram criadas e as consequências estéticas produzidas por estas observando o alcance das músicas em termos de divulgação e público atingido. Como conteúdo a ser trabalhado para a construção da competência nos alunos a professora utiliza as músicas para estudar o conceito de “título” percebido nas obras, qual a sua importância, sua relação com a obra e quais as maneiras utilizadas para a sua atribuição.

Culminando a aplicação da Abordagem Triangular a professora propõe o fazer artístico como atividade escrita a ser confeccionada em grupos de dois ou três alunos. Estes devem partir de imagens exibidas em sala de aula a serem relacionadas com as músicas estudadas, tendo como objetivo a produção de um texto para uma delas, o qual

deve conter um título com as mesmas características encontradas nos títulos observados nas músicas. A atividade deve ser cumprida em um número mínimo de linhas que são verificados no momento da correção das atividades, que acontece em sala quando a professora confere a produção dos alunos ainda em seus cadernos.

Imagem 29 - Atividade referente a aplicação da Abordagem Triangular pela professora Satisfação.



Fonte: fotografia da autora.

Nossa pesquisa conviveu com a professora acompanhando sua prática docente em várias turmas em que ela leciona Arte nessa escola e o procedimento para o aproveitamento da Abordagem Triangular é basicamente esse, uma prática que une história, estética e o contexto social dos educandos. Realizada em meio a respeito, disciplina e comprometimento recíproco entre os estudantes e a professora.

Podemos citar ainda outra experiência acompanhada dentro deste tipo de contextualização, uma delas foi a confecção de um porta-treco baseado na obra de Romero Britto⁷⁹. A leitura de suas obras contemplou a vida do artista conterrâneo aos alunos de onde foi trazido o contexto social vivido pelo artista semelhante ao deles. O contexto histórico relacionou a obra do artista à arte decorativa onde foram trabalhadas

⁷⁹ Romero Britto é um artista plástico pernambucano. Na infância começou a demonstrar grande interesse e talento pelas artes, gostava de pintar em jornal e papelão. Estudou em escolas públicas, aos 17 anos, ingressou na Universidade Católica de Pernambuco para estudar Direito. Fonte: Site da Revista Infoescola. Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/romero-britto/> Acesso em: 10/01/2014.

as características estéticas dessa arte provenientes do estilo Art Déco⁸⁰ e o conteúdo abordado foram os vitrais. Para a confecção dos vitrais foram utilizadas garrafas PET, tinta de tecido e praticados os conceitos de esboço e decalque, pois estes procedimentos foram imprescindíveis para a obtenção do resultado final.

Imagem 30 - Porta-treco confeccionado por um aluno em aula de Arte ministrada pela professora Satisfação.



Fonte: Fotografia da autora.

- Contextualização *Fenomenológica*

A Fenomenologia é a área do conhecimento que trata como imperceptível a separação entre o sujeito e o objeto. As experiências do sujeito passam a ser o seu meio para a sua interpretação do mundo em que vive. É sua consciência a responsável por essa interpretação. Ao investigar Pierre Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) conclui que este “segue a fenomenologia ao abandonar a “atitude natural” e, mesmo, a atitude intelectual ante o objeto, e assumir uma “atitude fenomenológica”, que entende o objeto

⁸⁰ O termo Art Déco, de origem francesa (abreviação de arts décoratifs), refere-se a um estilo decorativo que se afirma nas artes plásticas, artes aplicadas (design, mobiliário, decoração etc.) e arquitetura no entre guerras europeu. O padrão decorativo Art Déco segue outra direção: predominam as linhas retas ou circulares estilizadas, as formas geométricas e o design abstrato. Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/ Acesso em: 10/01/2014.

como um todo e a ele integra a reflexão sobre a atitude” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 29).

Ao conviver com o professor Plenitude, no período de observação de suas aulas, nossa pesquisa se remeteu à ideia da fenomenologia porque o docente busca sensibilizar os alunos para a conscientização de que estes são agentes sociais em processo de construção de sua realidade social. Trabalha com “temas atuais” (Plenitude, 2012) e busca uma maior integração do aluno com a escola, no sentido do combate ao bullying, da promoção de uma escola sempre limpa e arrumada, na busca pela diminuição de conflitos entre os alunos, etc., tomando a instituição como uma pequena amostra da sociedade. Assim, ele utiliza imagens cotidianas como objetos de estudo e corrobora com o conceito da contextualização como uma forma de delinear a efetivação do conhecimento. Como explica Barbosa (1998):

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. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída (BARBOSA, 1998, p. 38).

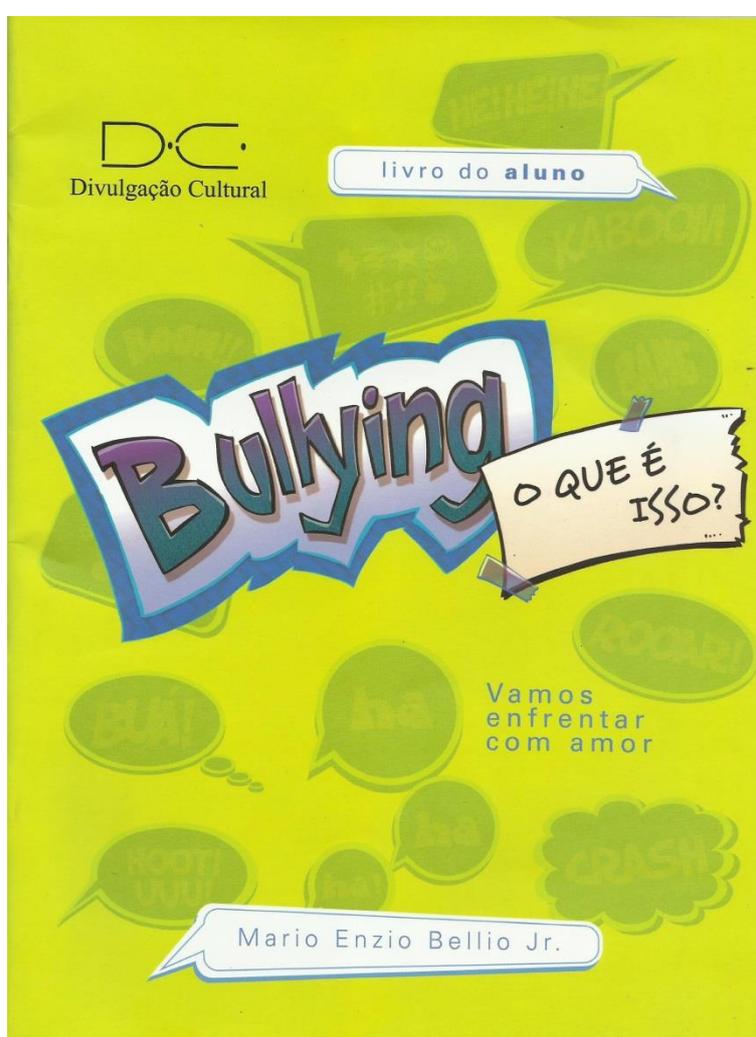
Ao vivenciar a possibilidade de emoldurar o seu próprio conhecimento, o aluno se permite aceitar os conceitos trabalhados em sala de aula, diminuindo a aspereza entre ele e os conceitos apresentados pelo professor, aumentando, portanto, a possibilidade de efetivação da aprendizagem. A contextualização fenomenológica como uma das ações no processo de aplicação da Abordagem Triangular contribui para a construção de um currículo fenomenológico definido por Silva (2005) da seguinte maneira.

É a própria experiência dos estudantes que se torna objeto da investigação fenomenológica. Assim, enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica (SILVA, 2005, p. 41).

A prática do professor também possui como característica o fato de trabalhar a fenomenologia a partir de projetos em conjunto com outros professores. No período da observação de suas aulas pela nossa pesquisa, o professor estava trabalhando em parceria com o professor de Língua Portuguesa, o *Projeto Didático Bullying, o que é isso?*

A aplicação da Abordagem Triangular pode ser percebida ao identificarmos a ação da leitura na apreciação de desenhos ilustrativos para o combate ao bullying. De posse de kits didáticos confeccionados para a execução do projeto em questão⁸¹. Os alunos distribuídos em grupos de cinco lançavam mão de um pôster, parte componente do kit, contendo diversas situações que poderiam, muito provavelmente, terem sido vividas por um deles. Algumas situações retratavam comportamentos aceitáveis e outras, comportamentos que deveriam ser evitados.

Imagem 31 - Capa do livro do aluno parte integrante do kit didático trabalhado pelo professor Plenitude.



Fonte: Fotografia da autora

⁸¹ Os kits recebidos pelos alunos foram confeccionados pelo Governo do Estado de Pernambuco para a implantação desse projeto nas escolas estaduais. Porém, o professor participante da pesquisa conseguiu alguns deles, por vias pessoais, e propôs o desenvolvimento do projeto nesta escola.

Sob o comando do professor, o grupo escolhia algumas dessas situações e seguia descrevendo-as, argumentando sobre cada uma delas, sobre o dever ou não, protagonizá-las. A partir das afirmações dos estudantes o professor buscava relacionar suas falas com os conceitos que determinam as situações como corretas, buscando o contexto da jurisprudência e apresentando quais as leis e o que estas continham para regulamentar tal situação, por exemplo, o estatuto da criança e do adolescente. A situação selecionada pelo grupo para ser descrita, também seria reproduzida a partir de desenho ao final do processo, foram selecionados alguns desenhos para compor um mural a ser fixado no pátio da escola.

Imagem 32 - Pôster parte integrante do kit didático trabalhado pelo professor Plenitude



Fonte: BELLIO JÚNIOR, 2012, p. 45

A competência a ser construída pelo aluno como conteúdo de Arte, segundo o professor, era que o aluno estaria desenvolvendo relações de convivência, ao interagir com respeito aos colegas na ocasião da explicação da situação escolhida, competência referente ao conteúdo de teatro para as séries trabalhadas. Também a produção do desenho, competência a ser desenvolvida em artes visuais.

- Contextualização *técnico-crítica*.

O ensino de arte quando enquadrado na pedagogia tecnicista, baseia-se na utilização de instrumentos, nos esboços cotados, no treino exaustivo do desenho, a exigência da margem no papel a ser desenhado sem esquecer-se dos desenhos de letras bastão nos cabeçalhos das folhas. Essa carga nos é herdada do período em que se acreditava na necessidade de moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época. A pedagogia tecnicista surgiu na segunda metade do século XX, nos EUA, e no Brasil por volta dos anos de 1960, com predomínio em 1978. As leis 5540/68 (ensino universitário) e 5692/71(ensino de 1º e 2º graus) são marcos da implantação do modelo tecnicista no país.

Na pedagogia tecnicista os conteúdos são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada. O método predominante é o expositivo, combinado com atividades de cópias, pois o mais importante é cumprir a tarefa, tanto para o aluno como para o professor. Não se julga necessário estabelecer uma relação com o mundo do conhecimento, o fundamental nesse trabalho pedagógico é a memorização, acredita-se que só assim ocorre o aprendizado. Diante disso, o livro didático é o verdadeiro responsável pela qualidade do trabalho escolar. A comunicação entre professor e aluno, tem sentido exclusivamente técnico, a fim de garantir a eficácia na transmissão do conhecimento. Pouco importam debates, discussões, questionamentos, assim como relações afetivas e pessoais (CAMPOS e ZANLORENZI, p. 11).

Analisando a descrição de Campos e Zanlorenzi, podemos relacioná-la com o cenário identificado nas observações das aulas ministradas pelo professor Angústia em nossa convivência por ocasião da pesquisa. As diferenças encontradas referem-se à existência de discussões e relações afetivas entre os alunos e o professor, também a afinidade que o professor tenta construir entre os alunos e o mundo do conhecimento, quando troca a memorização pela contextualização. Assim, podemos justificar a escolha do termo *contextualização técnico-crítica* por acreditar que este consiga contrariar a ideia veiculada pela pedagogia tecnicista justamente por conter em si a crítica. Ou seja, os dois conceitos dialogam na prática docente e pedagógica vivenciada em sala por este professor.

O processo utilizado pelo professor nos remete à abordagem divulgada por Richard Hamilton⁸², pois enfatiza o estudo da gramática visual, explorando os ambientes, do cotidiano dos alunos, buscando pelo desenho a essência da criação dos objetos, analisando sua formação através de seus componentes gráficos e as possibilidades de situações destes através da perspectiva, simetria, etc. Ao tratar sobre a maneira utilizada por Richard Hamilton, Barbosa (2009), afirma que a sua abordagem foi acusada de racionalismo, e complementa:

Seus alunos estudavam a gramática visual, sua sintaxe e seu vocabulário, dominando elementos formais como ponto, linha, forma, espaço positivo e negativo, divisão de área, cor, percepção e ilusão, signo e simulação, transformação e projeção (BARBOSA, 2009, p. 37).

Também analisando o processo de criação do supracitado artista e a sua experiência como professor de Arte, Valadares (2008), conclui que “esses elementos quando inseridos num quadro têm o poder de recontextualizar a imagem dentro do dia-a-dia, e integrá-la à construção plástica da pintura” (VALADARES, 2008, p. 129) e ratifica a importância conferida ao ensino da gramática visual para os alunos.

O professor Angústia realiza o trabalho mesmo sem o instrumental necessário para a construção de peças perfeitas pelos alunos. Eles executam os desenhos em caderno com pauta, sem régua e dividindo poucas borrachas e apontadores por toda a turma. Porém, os alunos transparecem dar significado às atividades por conta do contexto que envolve as propostas feitas pelo professor. Por exemplo, uma das turmas confeccionou a planta baixa de sua própria casa depois de ter debatido sobre a relevância deste bem diante do número de pessoas que dormem nas calçadas de lojas situadas em torno da escola que fica em uma área comercial da cidade. Além de ser provocada a pensar em escala como o conteúdo a partir da apreciação de imagens similares em tamanhos diferentes.

Identificamos o processo do fazer artístico, na contextualização *técnico-crítica*, ou seja, nas observações das aulas do professor Angústia, perder o seu teor técnico de acordo com o aumento da faixa etária dos alunos. Os anos menores, 6º e 7º anos, vivenciam os elementos básicos da linguagem visual e os maiores, 8º e 9º anos,

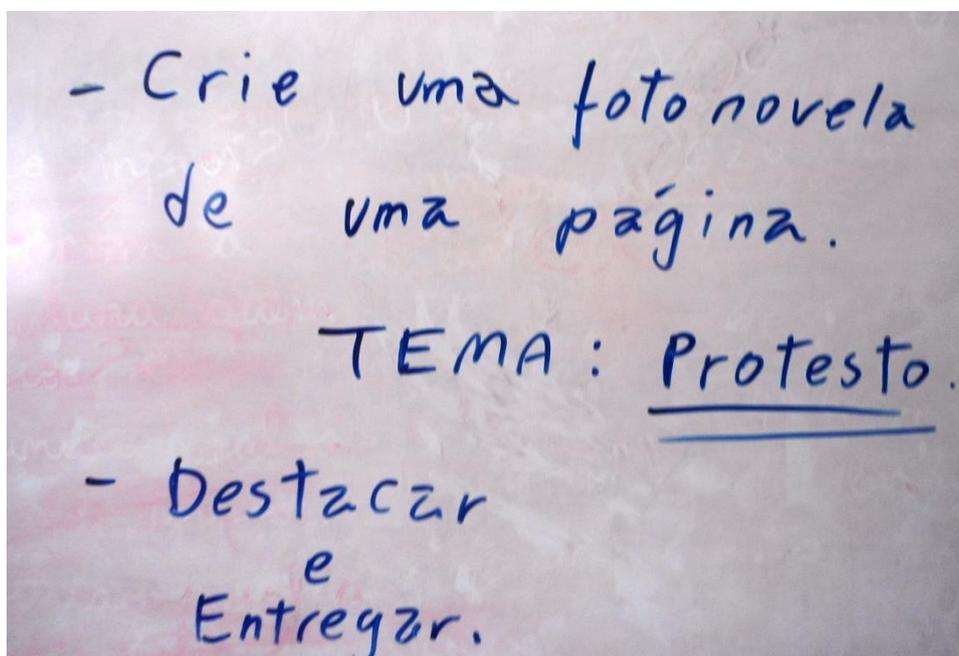
⁸² Artista plástico nascido em 24/02/1922, na cidade de Londres, tem o seu trabalho atribuído ao surgimento da Pop Art. Sua arte ficou mais conhecida em meados de 1956, com colagens que retratavam o sonho consumista pós-guerra. Faleceu em 2011, no Reino Unido.
Fonte: <http://designmudo.blogspot.com.br/2009/10/artista-richard-hamilton.html> Acesso em: 12/02/2014.

começam a ter acesso a conteúdos mais diversificados, onde os elementos gráficos são necessários para a obtenção do resultado final.

O que pode ser exemplificado a partir da proposta de trabalho, ocorrida no 9º ano, com o objetivo de produzir uma fotonovela. O professor iniciou o processo com a apreciação de uma fotonovela constante em uma revista trazida por ele a qual os alunos folhearam rapidamente para que todos pudessem ver. Então, ele explanou sobre uma época em que revistas desse tipo faziam sucesso.

A contextualização aconteceu baseada no alcance que têm os instrumentos da mídia impressa, a diferença do tratamento oferecido pelas autoridades a casos que são veiculados na imprensa e aos que não são. Exemplificou com um problema centralizado na comunidade, a inauguração de um terminal de ônibus que provocou vários dias de protestos violentos por parte da população local. O tema causou euforia nos alunos que se pronunciaram e debateram sobre a atuação da polícia nos protestos, os diferentes ângulos utilizados por diferentes canais de televisão e a posição tomada por órgãos responsáveis pelo controle de tráfego da cidade.

Imagem 33 – Fotografia da proposta da criação de uma fotonovela aos alunos da turma do 9º ano.

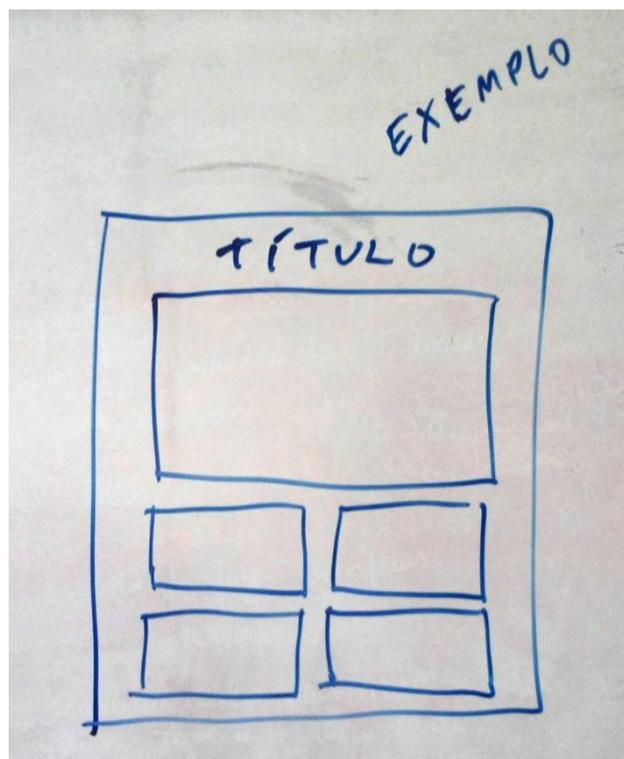


Fonte: Fotografia da autora.

Como fazer artístico foi proposto a confecção de uma fotonovela, denominada oralmente pelo professor de “desenhonovela” por conta da ausência de fotos e a presença de desenhos em sua composição. A discussão acerca do terminal de ônibus foi

utilizada como tema e os alunos se distribuíram em grupos para a realização da tarefa. Estes não receberam materiais específicos para o trabalho, fizeram uso das folhas arrancadas de seus cadernos escolares e compartilharam lápis de cor trazidos por alguns dos alunos.

Imagem 34 – Desenho feito pelo professor para explicar a formatação a ser utilizada no trabalho proposto.



Fonte: Fotografia da autora.

Tomando os três professores participantes da pesquisa, podemos concluir que as compreensões e usos da Abordagem Triangular na rede municipal de Olinda são formatados a partir da junção de três fatores: sua vivência com o ensino de arte na educação básica, os saberes alcançados em sua formação docente e a adequação de suas experiências profissionais ao longo do tempo. Essas contextualizações assemelham-se pelos fatores citados e divergem pela dinâmica da aplicação que leva em consideração o público receptor da Abordagem Triangular, ou seja, a realidade trazida por cada grupo de alunos, suas origens e costumes que acabam por delinear a postura e estratégias docentes.

Entretanto os usos das contextualizações demonstram a credibilidade alcançada pela Abordagem Triangular, princípio utilizado pelos professores de forma espontânea e independente da obrigatoriedade do seu uso trazida pela Base Curricular do município. Através da Abordagem Triangular os professores aprimoram o senso crítico dos alunos e ampliam o entendimento que esses têm do universo da Arte, estes aprendem técnicas artísticas, desenvolvem a sua expressão pessoal e podem concretizar a construção do conhecimento em Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contextualizações encontradas pela pesquisa na rede municipal de Olinda traduzem a versatilidade dos professores de Arte diante das condições de ensino ofertadas pela prefeitura local para a realização do trabalho docente. Constatamos, em todas as escolas visitadas, o descaso com a prática docente que afeta toda a comunidade escolar.

Os professores não contam com um programa de formação continuada, a rede promove encontros para a abertura dos semestres letivos e registra os eventos como tal. As unidades de ensino não contam com apoio técnico para garantir a manutenção da estrutura física e de equipamentos que, em algumas escolas, existem, mas não são aproveitados por não haver conhecimento suficiente sobre o procedimento correto para a sua utilização. Um exemplo comum visualizado na rede de ensino refere-se às salas de multimídia e laboratórios de informática, nossa pesquisa encontrou casos em que esses aparelhos foram montados, e nem sequer inaugurados faltando detalhes a serem acertados e o recurso investido permanece sem oferecer retorno à população.

Uma observação específica para o ensino de arte revela ainda mais descaso. O preenchimento das vagas destinadas a professores de Arte por docentes licenciados em qualquer área reflete a falta de comprometimento das autoridades responsáveis com a qualidade de ensino. A questão necessita de atitudes urgentes para que se busque uma resolução mais adequada. Nossa pesquisa conversou com gestores escolares que nos afirmaram que o curso de graduação em Pedagogia, assim como as licenciaturas em História e Letras garantem a habilitação para o ensino de Arte. Fato inadmissível, porém corriqueiro.

É preciso combater essa conveniência existente nas escolas. O ensino de arte está presente na legislação educacional, é componente curricular obrigatório na educação básica e conta com curso de licenciatura para cada uma de suas especificidades. Garantindo a presença do professor de Arte nas escolas viabiliza-se a busca por demandas específicas como salas adequadas para o ensino de arte, disponibilização de materiais necessários ao fazer artístico, um programa de custeio para viabilizar visitas a espaços expositivos e o mais importante, a sensibilização do próprio corpo docente das escolas que precisa entender que Arte é uma área de conhecimento, e não uma atividade comum a todas as áreas.

A presença da disciplina de Arte na Base Curricular de ensino pode ser o início dessa sensibilização. No caso da rede municipal de Olinda, a forma coletiva utilizada para a construção do documento é um acerto que precisa ser difundido. Mesmo envolvendo outras questões como o delineamento da temática a ser trabalhada no documento por parte da gestão ou o comportamento ingênuo de alguns professores que se ausentam do processo por não reconhecer a devida importância deste, podem colocar em dúvida a essência do coletivo. Mas, a concretização do que foi proposto é uma conquista para os docentes que, ao se apropriarem do documento terão um ponto de partida para novas lutas operacionais com o permanente objetivo do aumento na qualidade da educação pública.

Esse objetivo não pertence apenas aos docentes. A ânsia da cidade de Olinda, percebida pelas ações tomadas pelos seus governantes, de se tornar uma Cidade Educadora ilustra o quanto é importante para as autoridades que se percebam melhorias no andamento do processo educativo do município. Cabe aos principais atores desse processo, professores, alunos e familiares, evidenciar os fatos negativos, divulgar o que há de errado para que não exista a possibilidade de conquistas político-partidárias enquanto a situação não seja melhorada efetivamente. Não se pode permitir que fique oculto um problema gravíssimo existente na rede municipal de Olinda como o caso dos prédios anexos às escolas representando mais da metade das unidades de ensino do município. A existência desse imprevisto na estrutura física de toda a malha educacional da cidade impede que se gere maiores resultados e comprova a falta de comprometimento das autoridades.

Fato que se torna ainda mais contraditório quando se pensa no título ostentado pela cidade de Patrimônio Cultural da Humanidade que lhe faz servir de modelo para os outros municípios, porém, a inspiração só pode existir proveniente de bons exemplos. A história passada de Olinda lhe conferiu beleza física atestada em um sítio histórico de arquitetura ímpar e posição privilegiada que produz belas paisagens admiradas por viajantes dos mais variados lugares. Além disso, a cidade elenca uma grande lista de pioneirismos como o primeiro Grito de República e o primeiro curso jurídico do Brasil, refletindo o caráter das atitudes que nela foram tomadas.

Cabe aos descendentes dessa história continuá-la de maneira virtuosa. Fazer da cidade e sua história o ponto de partida para o trabalho em sala de aula nas escolas da

rede municipal, é uma iniciativa elogiável. Dessa forma, aposta-se na tendência de que os moradores, estudantes no município, valorizem a cidade a partir do conhecimento e envolvimento com a sua história e seu cotidiano abrangendo a cidade como um todo, não somente o sítio histórico, cuidando de sua história recente, não somente a longínqua. Os resultados dessa proposta trazida pela Base Curricular precisam de um médio ou longo prazo para serem visualizados, porém, se houver investimentos suficientes a sua concretização, estes significarão a permanência de uma nova maneira dos próprios olindenses vivenciarem a cidade.

A presente pesquisa aponta que esse processo está sendo iniciado pelos professores, porém de uma maneira muito tímida. Faltam subsídios para dar sustentação à ideia, como por exemplo, apresentar a cidade aos professores. É preciso levar os professores a vivenciar a cultura da cidade, identificar como a cidade se sustenta. Mostrar aos docentes quais os mecanismos que fazem com que a economia, a política, o bem-estar do município aconteça. Sem isso, o trabalho se tornará superficial, baseado no que os livros trazem, deixando de instigar mudanças.

Referente ao ensino de arte, a Base Curricular orienta que os professores façam uso da Abordagem Triangular como princípio norteador. Especificamente nesse ponto atestamos a baixa adesão ao que propõe a Base Curricular, pois foram localizados vinte professores de Arte e apenas três afirmaram utilizar esse princípio em suas aulas. O número pode ser maior devido ao quantitativo de professores afastados no período da realização da pesquisa de campo.

Também pode ser aumentado devido a grande incidência de professores responsáveis pela disciplina sem ter formação específica, o que implica na utilização inconsciente da Abordagem Triangular, fato indesejado pelos que acreditam na apropriação do documento pelos professores. Então, acabamos por esbarrar, mais uma vez, nos entraves surgidos pela falta de preocupação da Prefeitura em implantar de maneira eficaz o documento produzido. Pois esta precisa, com urgência, promover um programa de formação continuada para professores na rede municipal, a atual situação deve ser vista como insustentável por quem deseja ver resultados.

Os que afirmam empregar a Abordagem Triangular fazem de maneira criativa e proveitosa. Foram três professores acolhedores da pesquisa onde foi possível observar a influência causada pelo tipo de relacionamento existente entre o docente e a equipe

gestora da escola. O professor que tem uma ótima relação com esta equipe se sente mais confortável e produz mais livremente. De acordo com a diminuição da qualidade desta relação aumenta a dificuldade para o professor executar o seu trabalho. Chegando ao ponto de convivermos com professor que precisa comprar até mesmo o piloto para escrever em quadro branco por não conseguir junto à direção da escola, uma questão de consequências das relações interpessoais no ambiente de trabalho, assunto que pode ser objeto de estudo em outro momento, porém, muito evidente na rede municipal de Olinda.

A diversidade encontrada na aplicação da Abordagem Triangular pelos professores participantes da pesquisa deve-se não somente à contextualização, mas também ao processo de leitura por conta das possibilidades que os professores possuem em levar a imagem para sala de aula. Há o inventivo que transforma detalhes do cotidiano em objeto de apreciação. O dedicado que transporta reproduções de imagens para onde vai, já que a escola não dispõe nem de fontes a serem utilizadas, nem de local seguro e adequado para guardar o material do professor. E o persistente que faz uso da imagem mesmo que ela no momento seja apenas um esboço no quadro branco e uma projeção na imaginação do aluno. Mais um tema a ser trabalhado em outro estudo.

Essa disposição pode ser repetida ao processo do fazer artístico, as escolas possuem estruturas uniformes e boa parte do material utilizado em sala, pelos alunos dependem da possibilidade de aquisição pelo professor. O processo da contextualização acaba por ser o diferencial nas aplicações da Abordagem Triangular observadas. Os três processos são inerentes, porém a contextualização dita o tema, provoca a discussão, promove a visualização da conexão dos três processos e realiza a integração entre o conteúdo e o objetivo que se busca: a compreensão pelo aluno.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ALVES, Liliane. *Professores participam de formação continuada para início do ano letivo de 2012*. Olinda: Site oficial, publicado em 30/01/12 às 9h. Disponível em: www.olinda.pe.gov.br Acesso em: 27.12.2012

ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades Araújo. *Formação Continuada de professores e a abordagem triangular de ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *Abordagem Triangular: bússola para os navegantes destemidos dos mares da Arte / Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *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. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. 2010.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Tópicos Utópicos*. 1. Ed. São Paulo: C/Arte, 2007.

_____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Estrutura e funcionamento do ensino*. São Paulo: Avercamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC / SEF, 1998.

COSTA, Gisele e TOURINHO, Irene. *Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais*. Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG. 2008, vol. 6, n. 1 e 2, pp. 202 – 213. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/VISUAL/article/view/18084>>

FARIA, Aline Folly. *Artes Integradas: características das práticas desenvolvidas em escolas de Goiânia*. Universidade Federal de Goiás – 2009. Dissertação.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na educação escolar*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Olinda: 2º Guia Prático, Histórico e Sentimental de Cidade Brasileira*. 6 ed. São Paulo: Global, 2007.

_____. *O educador, vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alicia (Orgs). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Regina Stela. *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular*. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

MELLO, Evaldo Cabral de. *Imagens do Brasil holandês 1630-1654*. *ARS (São Paulo)* 2009, vol.7, n.13, pp. 160-171. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-53202009000100011>>

MONASER JR. Eduardo. *Arte Educação: leituras de obras e elaboração de propostas poéticas a partir do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. Universidade Presbiteriana Mackenzie – 2008. Dissertação

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

NETO, Alexandre Shigunov. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões*. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

OLINDA, Secretaria de Educação. *Base Curricular da rede municipal de ensino: Olinda 2010. Uma construção coletiva*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2010.

_____, Secretaria de Educação. *Plano Municipal de Educação de Olinda*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2007.

_____, Secretaria de Educação. *Estatuto do Magistério da Rede Pública do Município de Olinda*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2006.

PEREIRA, Fabrício Andrade. *Arte-educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annablume, 2006.

REIS, Edmerson dos Santos. *A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas de campo*. Universidade Federal da Bahia – 2009. Tese.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. *Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.), *Ensino da Arte: Memória e História*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SAUNDERS, Robert. *Fazer arte-educação faz diferença no mundo*. In: BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte Educação*. São Paulo, 1986.

SILVA, Everson Melquiades. *Arte como conhecimento: as concepções de ensino de arte na formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Recife*. Universidade Federal de Pernambuco – 2005. Dissertação.

SILVA, Leonardo Dantas. *Uma comunidade judaica na América portuguesa*. Revista Bimestral EisFluências. Recife, p. 01-07, fevereiro. 2012.

SILVA, Maria Betânia e. *A inserção da Arte no currículo escolar (Pernambuco 1950 – 1980)*. Universidade Federal de Pernambuco – 2004. Dissertação.

_____, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Concepções de Arte na educação*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.35, p. 141-159, setembro, 2009.

SPINELLI, Walter. *A construção do conhecimento entre o abstrair e o contextualizar: o caso do ensino da matemática*. Universidade de São Paulo – 2011. Tese.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. Revista RAP On-line. Rio de Janeiro, n. 40, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VASCONCELOS, Flávia Maria de Brito Pedrosa. *Narrativas no Ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE*. Universidade Federal da Paraíba – 2011. Dissertação.

VILLELA, Heloisa de O. S. *O mestre-escola e a professora*. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.95-134.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Artes e Comunicação

Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB

Questionário direcionado aos membros da direção das escolas participantes da pesquisa:

A contextualização no ensino da arte: compreensões e usos.**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

1. Nome da Escola:

2. Ano de fundação da Escola:

3. Endereço:

4. Responsável pela descrição dos dados: (Nome e função)

ESTRUTURA FÍSICA:

1. Condições da via de acesso: () Linhas de ônibus

() Área residencial

() Rua plana e asfaltada

() Saneamento básico

() Iluminação pública

() Coleta de lixo

() Linha telefônica

2. Situação do imóvel

() Próprio () Alugado

3. Quantas salas de aula a Escola possui?

Até 5 Entre 6 e 10 Acima de 10

4. Estrutura físico-pedagógica

Estacionamento

Biblioteca

Laboratório de ciências

Sala de informática

Sala multimídia

Acesso à internet

Sala de artes

Outros

Sala de línguas

Quadra poliesportiva

Área de lazer

Refeitório

CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

1. Quais os turnos em que a Escola funciona?

Manhã Tarde Noite

2. Quais os níveis de ensino oferecidos pela Escola?

Educação Infantil

Ensino Fundamental (anos iniciais)

Ensino Fundamental (anos finais)

Ensino Fundamental (EJA)

Ensino Médio

3. Em que turnos funcionam os níveis de ensino?

Educação Infantil Manhã Tarde Noite

Ensino Fundamental (anos iniciais) Manhã Tarde Noite

Ensino Fundamental (anos finais) Manhã Tarde Noite

Ensino Fundamental EJA Manhã Tarde Noite

Ensino Médio Manhã Tarde Noite

4. Qual a distribuição, em número, das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental?

Manhã Regular EJA

Tarde Regular EJA

Noite Regular EJA

5. A Escola possui coordenação pedagógica?

() Sim () Não

6. Existe planejamento por área de conhecimento entre os professores e a coordenação?

() Sim () Não

ENSINO DE ARTES

1. Em quais níveis de ensino os professores lecionam a disciplina de Artes?

2. Quantos professores lecionam a disciplina de Artes na Escola?

3. Quantos professores habilitados em Artes são lotados na Escola?

4. Quantos professores habilitados em Artes estão lecionando a disciplina na Escola no ano letivo de 2012?

5. Que tipos de materiais a Escola disponibiliza para o professor de Artes utilizar em suas aulas?

() Lápis de cor

() Pincel

() Lápis grafite

() Gesso

() Régua

() Tela em chassi

() Cola

() Cavalete

() Papel A4

() Reproduções de obras de arte

() Papel A3

() Lápis de cera

() Vídeos didáticos

() Lápis hidrocor

() Livros didáticos

() Tinta guache

() Outros

() Tesoura

() Massa de modelar

() Argila

6. Como a Escola considera o processo de liberação de transporte pela Prefeitura para aulas de campo?

Fácil

Razoável

Difícil

7. Com que frequência a Escola realiza visitas a espaços expositivos para aulas de Artes?

Até 3 vezes por ano.

Entre 3 e 6 vezes por ano.

Mais de 6 vezes por ano.

Nenhuma

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Artes e Comunicação

Programa de Pós Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB

Questionário direcionado aos professores que lecionam a disciplina de Artes em escolas participantes da pesquisa:

A contextualização no ensino da arte: compreensões e usos

1. Nome do Professor:

2. Ano de ingresso na rede municipal de Olinda _____

3. Forma de ingresso:

() Concurso Público.

() Contrato Temporário.

() Seleção Pública Simplificada.

() Outro _____.

4. Formação acadêmica:

5. Em quantas escolas da rede municipal de Olinda já lecionou?

() Uma. () Duas ou Três. () Mais de três.

6. Quais funções exerceu (ou exerce) na rede municipal de Olinda?

7. Quais as disciplinas que leciona atualmente?

8. Em que níveis de ensino leciona na rede municipal de Olinda?

9. Em quantos turnos leciona na rede municipal de Olinda?

um dois três

10. Trabalha em outra instituição pública ou privada?

sim não

11. Realiza planejamento anual para a disciplina de Artes?

A cada início de ano letivo.

Utilizo o planejamento dos anos anteriores.

Utilizo o planejamento fornecido pela Escola.

12. O planejamento é produzido em conjunto com a coordenação da Escola?

Sim Não Com a coordenação e outros professores da área.

13. Qual linguagem artística predomina em sua prática de ensino de artes?

Artes Visuais. Dança. Teatro. Música.

14. Como se dá a sua utilização de livro didático nas aulas de artes?

Seleciono alguns livros e recorro a eles de acordo com o conteúdo planejado.

Escolho um livro para cada ano (série) e sigo o seu planejamento.

Não conheço muitos livros didáticos de artes, utilizo textos avulsos correspondentes ao conteúdo planejado.

15. Com que frequência recorre à utilização de vídeos e projeções de obras como recurso didático das aulas de artes?

A cada conteúdo apresentado.

Quando consegue material que corresponda ao conteúdo planejado.

Quando recebe proposta de utilização pela Escola.

Não recorro a esse tipo de recurso

16. Qual a frequência de visitas a espaços expositivos como metodologia das aulas de artes em cada turma que leciona?

Bimestral Mensal Semestral Anual Nenhuma

17. Como adquire materiais para a prática do fazer artístico nas aulas de artes?

Solicita aos alunos que tragam de casa.

Solicita junto à direção da Escola.

Consegue por vias pessoais.

18. Conhece a Abordagem Triangular

Sim Não.

19. Se conhece a Abordagem Triangular onde teve conhecimento da mesma?

em documentos oficiais da rede de ensino

em encontro de formação de professores

por meio de participação em congresso

através de leituras pessoais

APÊNDICE C

Letras das músicas utilizadas por um dos professores participantes da pesquisa em situação didática citada no texto.

O Meu Guri

Chico Buarque

Quando, seu moço
Nasceu meu rebento
Não era o momento
Dele rebentar
Já foi nascendo
Com cara de fome
E eu não tinha nem
nome
Prá lhe dar
Como fui levando
Não sei lhe explicar
Fui assim levando
Ele a me levar
E na sua meninice
Ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele
chega!

Chega suado
E veloz do batente
Traz sempre um
presente
Prá me encabular
Tanta corrente de ouro
Seu moço!

Que haja pescoço
Prá enfiar
Me trouxe uma bolsa
Já com tudo dentro
Chave, caderneta
Terço e patuá
Um lenço e uma penca
De documentos
Prá finalmente
Eu me identificar
Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele
chega!

Chega no morro
Com carregamento
Pulseira, cimento
Relógio, pneu, gravador
Rezo até ele chegar
Cá no alto
Essa onda de assaltos
Tá um horror
Eu consolo ele
Ele me consola
Boto ele no colo
Prá ele me ninar
De repente acordo
Olho pro lado
E o danado já foi
trabalhar
Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele
chega!

Chega estampado
Manchete, retrato
Com venda nos olhos
Legenda e as iniciais
Eu não entendo essa
gente
Seu moço!
Fazendo alvoroço
demais
O guri no mato
Acho que tá rindo
Acho que tá lindo
De papo pro ar
Desde o começo eu não
disse
Seu moço!
Ele disse que chegava lá
Olha aí! Olha aí!

Olha aí!
Ai o meu guri, olha aí
Olha aí!
E o meu guri!...(3x)

Relampiano*Lenine*

Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 E tá vendendo drops
 No sinal...

Todo dia é dia
 Toda hora é hora
 Neném não demora
 Prá se levantar...

Mãe lavando roupa
 Pai já foi embora
 E o caçula chora
 Prá se acostumar
 Com a vida lá de fora
 Do barraco...

Hai que endurecer
 Um coração tão fraco
 Prá vencer o medo
 Do trovão
 Sua vida aponta
 A contramão...

Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 E tá vendendo drops
 No sinal...

Tudo é tão normal
 Todo tal e qual
 Neném não tem hora
 Prá ir se deitar...

Mãe passando roupa
 Do pai de agora
 De um outro caçula
 Que ainda vai chegar...

É mais uma boca
 Dentro do barraco
 Mais um quilo de
 farinha
 Do mesmo saco
 Para alimentar
 Um novo João Ninguém
 A cidade cresce junto
 Com neném...(2x)

Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém...

Tá relampiano
 Cadê neném?
 Tá vendendo drops
 No sinal prá alguém
 E tá vendendo drops
 No sinal...

ANEXO

	Educação Infantil						Ensino Fundamental														
	Berçário	G 1	G 2	G 3	Pré 1	Pré 2	1º Ciclo			2º Ciclo		6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	EJA					
							1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano					N 1	N 2	N 3	N 4	N 5	
	X	X	X	X	X	X	X	X	X												
			X	X	X	X	X	X													
				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
									X	X	X	X	X	X				X	X	X	
							X	X	X	X	X	X							X	X	
												X	X	X	X					X	X
				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
									X	X	X	X	X	X				X	X	X	
												X	X	X	X					X	X
												X	X	X	X					X	X
							X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Competências a serem trabalhadas no ensino de arte na rede municipal de Olinda

Quadro 1: Competências a serem desenvolvidas e Artes Visuais

COMPETÊNCIAS Eixo: Leitura do objeto artístico/estético das Artes Visuais	
Eixo: Leitura do objeto artístico/estético	
Interagir tátil e visualmente com diversas imagens fixas e em movimento da natureza e da cultura, que expressem formas (geométricas e orgânicas), cores e figurações de diferentes temáticas.	
Expor verbalmente suas descobertas a respeito dos diferentes materiais, como também suas sensações de satisfação e/ou insatisfação ao explorar os mesmos.	
Comunicar suas percepções, sensações, pensamentos, sentimentos ao interagir, dentro ou fora da escola, com diferentes imagens da cultura e da natureza, tanto de Olinda como de outros contextos.	
Perceber, distinguir e nomear as formas, cores, texturas, volumes, espacialidade (bi/tridimensional) e variações de luz presentes na natureza, nos objetos, nos materiais expressivos e nas produções artísticas.	
Nomear as diferentes modalidades das Artes Visuais como: desenho, pintura, gravura, escultura, colagem, fotografia, vídeo, entre outras, sendo capaz de identificar suas características e procedimentos técnicos ao interagir com as obras de arte.	
Ler imagens fixas e/ou em movimento, explorando aspectos formais e simbólicos nas suas análises e interpretações.	
Visitar espaços expositivos de Olinda e de outras cidades, interagindo com as obras/objetos enquanto leitor dos aspectos formais e simbólicos, e sabendo respeitar as regras estabelecidas em cada ambiente. Obs.: É importante que o conteúdo das exposições esteja de acordo com os interesses das faixas etária dos estudantes.	
Reconhecer as Artes Visuais como linguagem que tem signos próprios e comunica sentimentos, percepções, ideias, conhecimentos e emoções através de representações formais e simbólicas	
Relacionar características estéticas identificadas em obras lidas de diferentes culturas, etnias e gêneros com os seus contextos sociais, culturais, ambientais entre outros.	
Relacionar características estéticas identificadas em obras lidas de diferentes culturas, etnias e gêneros com as produzidas por artistas de Olinda.	
Eixo: Contextualização do objeto artístico/estético	
Ouvir histórias, relatos e/ou contos e assistir a filmes e vídeos que tematizem vida e obra de artistas das Artes Visuais de Olinda e de diferentes culturas, etnias e gêneros; comentar ou relatar fatos relevantes. Obs.: Os vídeos a serem exibidos para a Educação Infantil deverão ser de curta duração e devem objetivar o interesse e atenção das crianças, de acordo com a faixa etária.	
Pesquisar histórias, relatos, contos e/ou assistir a filmes, e vídeos que relatem fatos da história das Artes Visuais, vida e obra de artistas de Olinda e de diferentes culturas, etnias e gêneros; saber comentar o que foi pesquisado.	
Pesquisar registros e informações sobre as Artes Visuais em jornais, revistas, livros, televisão, vídeo, cinema, internet e/ou exposições e saber relatá-los oralmente ou através da escrita.	
Conhecer movimentos artísticos e estéticos de diferentes culturas, etnias e gêneros, compreendendo suas relações com o seu contexto social, cultural, ambiental entre outros.	
Reconhecer as Artes Visuais como linguagem e como construção de conhecimento cultural e estético em processo constante de transformação ao longo da história da humanidade.	
42	Conhecer e relatar aspectos da História da Arte de Olinda, do período colonial à atualidade.