

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Júnia Grossi Chquilloff

**A MEDIAÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: um estudo de
projetos atinentes, transversais e interdisciplinares em uma Escola pública**

Belo Horizonte
2024

Júnia Grossi Chquiloff

A MEDIAÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: um estudo de projetos atinentes, transversais e interdisciplinares em uma Escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Direito à Educação e Políticas Educacionais para os Diversos Níveis e Modalidades de Ensino da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como quesito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira

Área de concentração: Formação para a cidadania

Belo Horizonte

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C552m	Chquiloff, Júnia Grossi A mediação da arte na formação para a cidadania: um estudo de projetos atinentes, transversais e interdisciplinares em uma Escola pública / Júnia Grossi Chquiloff. Belo Horizonte, 2024. 127 f. : il. Orientador: Amauri Carlos Ferreira Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação 1. Arte - Estudo e ensino. 2. Método de projeto no ensino. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Cidadania. 5. Fenomenologia. 6. Educação básica - Belo Horizonte (MG). I. Ferreira, Amauri Carlos. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. SIB PUC MINAS CDU: 37.036
-------	--

Júnia Grossi Chquiloff

A MEDIAÇÃO DA ARTE NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: um estudo de projetos atinentes, transversais e interdisciplinares em uma Escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Direito à Educação e Políticas Educacionais para os Diversos Níveis e Modalidades de Ensino da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como quesito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira

Área de concentração: Formação para a cidadania

Prof. Dr. Amauri Carlos Ferreira – PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. Adail Sebastião Rodrigues-Júnior (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Vania de Fátima Noronha (Banca Examinadora)

Profa. Dra. Margareth Diniz (Suplente)

Profa. Dra. Adriana Gomes Dickman (Suplente)

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2024

Dedico este trabalho aos(às) lixeiros(as) de todo o mundo, sem os quais a vida nas cidades seria impossível. Dedico à família de origem, em especial, avó Alice, avô Attilio e tia São (em memória dos três); à família nuclear, pai Theodoro (em memória), mãe Zélia, irmã Tatiana, irmão pela lei Antônio (em memória); à família adotada, pai David (em memória) e irmã Lavínea.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Orientador, Amauri, sem o qual este trabalho não existiria.

Aos entrevistados, que prontamente colaboraram e sempre demonstraram enorme vontade e capacidade de trabalhar para que as coisas “dessem certo” para o legado dos outros. Penso que, por causa de pessoas que agem assim, é que as instituições se fortalecem e, mais do que isso, tornam o entorno melhor. Em especial, agradeço ao Suzano, por compartilhar as rotas do conhecimento e estabelecer novos conceitos sem preconceitos nos caminhos do conhecimento, com quem muito aprendi.

Aos companheiros de longa jornada: Aneliso, Bené, Cleusa, Fernando, Juliana, José Amaro, José Marcio e Gabriel, Leila Zélia, Lourenço e Agda, Paulo Roberto e família Rodrigues Vieira (em especial, dona Zaira, Elter e Liliann).

Ao fiel escudeiro, Thales, pelo olhar e pelas longas caminhadas de relembrar.

À Sirlane, ao Fabrício e ao pessoal da Secretaria, que atendem humanamente.

Agradeço àqueles que não citei, mas que, com certeza, contribuíram para que este trabalho se tornasse real.

RESUMO

A presente dissertação busca compreender de que modo projetos, a partir da disciplina Arte – atinentes, transversais e interdisciplinares, podem interferir no currículo oficial e educar para a cidadania. O contexto pesquisado é uma Escola pública de Minas Gerais, eleita pela ação cidadã cotidiana dos que ali trabalham e a fortalecem como instituição democrática. O objetivo foi descrever, do ponto de vista dos trabalhadores e Estudantes, como se dá esse processo a partir da Arte como disciplina. O método utilizado é o fenomenológico, baseado no estudo de caso e em entrevistas, e o referencial teórico sobre Arte / Cidadania está circunscrito em bases legais, autores brasileiros de referência, procedimentos / técnicas no ensino de Arte na educação básica. Foram realizadas onze entrevistas com sujeitos(as) que estiveram envolvidos direta e indiretamente na realização de projetos de Arte. Os resultados deste estudo confirmam que projetos a partir da disciplina Arte formam para a cidadania no cotidiano escolar e o extrapolam ao longo do tempo.

Palavras-chave: Arte. Cidadania. Escola pública. Legislação. Projetos transversais e interdisciplinares.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand in which ways projects from The Art discipline – related, transversal, interdisciplinary – can interfere with the official curriculum and educate for citizenship. The research has taken place in a Public school of Minas Gerais State, elected by the daily citizen action of those who work there and strengthen it as a democratic institution. The goal was to describe, from the point of view of workers and students, how the process occurs taking the Art as a school discipline. The method used is the phenomenological based on a case study and interviews, being that, the theoretical referencial on Art / Citizenship is circumscribed on legal bases, Brazilian reference authors, procedures/techniques in Art learning in the basic education. It was carried out interviews with eleven individuals who were direct and indirect involved in the accomplishment of Art projects. The results of this study confirm that projects from the Art discipline contribute to the daily school citizenship and extrapolate itself over time.

Keywords: Art. Citizenship. Public school. Legislation. Transversal and interdisciplinary projects.

LISTA DE SIGLAS

ALMG	Assembleia Legislativa de Minas Gerais
ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRMG	Currículo Referência Minas Gerais
EEB	Especialista em Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ER	Escola Referência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEMG	Instituto de Educação de Minas Gerais
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
NEM	Novo Ensino Médio
NFT	<i>Non-fungible token</i> (token não fungível, em português)
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PEUB	Professor para o ensino do uso da biblioteca / mediador de leitura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Rede POC	Rede do Programa de Olimpíadas de Conhecimento
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
REM	Reinventando o Novo Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SindUte-MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEE	Secretaria de Estado de Educação

Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWW	<i>World Wide Web</i> (rede de alcance mundial, em português)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Horas de trabalho e módulo da SEE	65
Quadro 2 – Demonstrativo da divisão não equitativa de horas	67
Quadro 3 – Relação número de Estudantes e um cargo de 16 horas-aulas	68
Quadro 4 – Comparativo de número de questões de prova em relação à carga horária de um cargo em diferentes disciplinas	69
Quadro 5 – Número de questões de simulado em relação à carga horária de um cargo em diferentes disciplinas	70
Quadro 6 – Número do total de ações do quadro anterior	70
Quadro 7 – Comparativo do número de notas a inserir no diário eletrônico de algumas disciplinas.....	71
Quadro 8 – Comparativo de tempo estimado para correção de questões fechadas entre algumas disciplinas	72
Quadro 9 – Comparativo de tempo estimado para correção de questões abertas entre algumas disciplinas	73
Quadro 10 – Comparativo de tempo estimado de permanência em conselho de classe entre diversas disciplinas	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DISCIPLINA ARTE: LEQUE DE POSSIBILIDADES ENTRE CONCEITOS E O FAZER	24
1.1 Educar-se: o encontro consigo e a ação	31
1.2 Eu, nós e outros no despertar da cidadania.....	33
1.3 Sala de aula: internalidade e externalidade	36
1.4 Horizontalidade nas relações.....	40
1.5 Mandatários externos: legislação e vivência.....	43
2 PERCURSOS, CAMINHOS E BÚSSOLAS METODOLÓGICAS	48
2.1 Os sujeitos da pesquisa	51
3 PROJETOS: ESPAÇOS E TEMPO	55
3.1 Projetos próprios e de mandatários externos	57
3.2 Entrevista com a gestão atual.....	61
3.3 Entrevista com a gestão anterior.....	62
3.4 Disciplina Arte: incursões na realidade escolar.....	63
3.4.1 Projetos em Arte	75
3.5 Projetos em parceria com os Estudantes	83
3.5.1 O Projeto Grafitando	83
3.5.2 Projeto Grupo de Teatro	84
3.6 Projetos transversais em Arte	85
3.6.1 Assédio escolar / <i>bullying</i>	86
3.7 Projetos transversais e interdisciplinaridade em Arte	91
3.7.1 Violência contra a mulher – turmas do primeiro ano.....	93
3.7.2 Direito à informação – turmas do nono, primeiro, segundo e terceiro anos	94
3.7.2.1 Entrevista com o Professor Ádrio	96
3.7.2.2 Entrevista com o Professor Sávio.....	99
3.7.2.3 Entrevista com a Professora Sol.....	100
3.7.2.4 Entrevista com Suzano	101
3.7.2.5 Entrevista com Félix	102
3.7.2.6 Entrevista com Luana	103
4 CIDADANIA E LIMITES DA REALIDADE.....	103
4.1 Pontos de vista – ouvir – características dos Estudantes da ER	104
4.1.1 Entrevista com Suzano	104
4.1.2 Luana.....	105
4.1.3 Félix	105

4.1.4. Agripa	106
4.1.5 Cauã	106
4.1.6. Eli (ASB)	108
4.1.7 Maria João (ASB).....	108
4.1.8. Selene (ASB)	109
4.1.9 Cléo (diretora)	111
4.2 Indicadores de ações cidadãs	112
4.2.1 Grafite: Entrevista Com Cauã	113
4.2.2 Teatro: Entrevista com Agripa	113
4.2.3 Direito à informação / Curso Básico de Programação: Entrevista com Suzano.....	113
 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
 REFERÊNCIAS.....	118
 ANEXO I – FOTOS DA MONTAGEM DA <i>DEEP WEB</i> – 2016.....	123
 ANEXO II – Charges	127

INTRODUÇÃO

Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas que me acrescentam e me fazem ser quem sou.
E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.
Em cada encontro vou ficando maior...em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam uma pessoa mais humana, mais completa.
E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.
Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fez parte da minha vida e que me permite engrandecer a minha história com os retalhos deixados em mim.
Que também eu possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.
E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar um dia um imenso bordado de “nós”.

Cris Pizzimenti¹

Uma dissertação se assemelha a uma colcha de retalhos, feita de um conhecimento antepassado – livros, escritos anteriores, documentos, registros, que vão se transformando no tempo via escrita disciplinada por escritores; pedaços de conhecimentos anteriores ou contemporâneos que a cada edição vão se tornando parte não mais de uma enciclopédia ou biblioteca, mas de uma rede, tecida à semelhança de “uma colcha de retalhos” ... “de um imenso bordado de nós” mundial: a internet.

Este século talvez seja o período da vivência na Terra em que tenhamos nos tornado os videntes que mais imagens já viram desde os primórdios da humanidade. Para não videntes, toda sorte de aplicativos e programas de inserção, como os de audiodescrição, entre outros. O sítio *Cyborg Foundation – Design yourself*² hoje permite a criação de novos sentidos que não existiam e são incorporados nos corpos

¹ O texto foi publicado na página de Facebook “Uma pitada de encanto – by Cris Pizzimenti”, em 10 jun. 2013.

² Disponível em: <https://www.cyborgfoundation.com/>.

humanos, agregando componentes eletrônicos ao corpo como ferramenta de ampliação de percepção da realidade.

Literalmente, as pessoas podem esculpir e redesenhar o próprio corpo e criar formas de apreensão do mundo além da visão, da audição, do olfato, do tato, da fala; efetivamente, lidar com a construção do corpo como uma obra aberta, em transformação, com o potencial para novos sentidos, além dos cinco com os quais a humanidade sempre lidou e conheceu o mundo e por eles se reconheceu. Exoesqueletos robóticos, estruturas vestíveis que servem de suporte para movimentos, já são utilizados em algumas fábricas e para pessoas com mobilidade reduzida ou prejudicada. Os modos mais conhecidos de transformação corporal via estética estão popularizados por influenciadores digitais e empresas, que oferecem todo tipo de procedimento e cirurgias para harmonização do corpo e da face; que tem, na sua base, as ideias de cosmético – cosmo – e harmonização.

As realidades aumentada e virtual já nos proporcionam estar em outros espaços além deste no qual sempre estivemos imersos, que foi único e comum à humanidade durante séculos, enquanto inserida no mundo. Basta visitar algumas dessas para ver, sentir, apreender, fruir, como são artísticos, criativos, sensoriais, inusitados e belos. Também podem ser aterrorizantes com histórias fantasmagóricas ou agressivas, como jogos simuladores de guerra, que nos assustam. Parece estarmos vivendo em uma realidade onde outras “realidades diversificadas” e até “aprimoradas” são vividas.

É possível entender que a beleza, os sentidos, a criatividade e o raciocínio, características já tão atribuídas ao conceito de Arte, estejam em níveis nunca vistos, apreendidos, fruídos ou com sensações novas, diferentes do passado.

Ao nomearmos formas de entendimento da realidade como científicas, econômico-políticas, artísticas, poéticas, educativas, digitais ou qualquer outra vertente que seja passível de classificar, ensinamos maneiras diferentes de apreender a realidade, elaborando conceitos fundamentais para lidarmos com o mundo; portanto, em Arte – na educação – a concreção perpassa pela ação humana determinada pelas condições materiais e culturais que a cria. Desse modo, entender o conceito no âmbito educacional, hoje, significa trabalhar a multiplicidade de infinitos tipos de alternativas.

É necessário considerar a Arte-Educação como um meio de construção de sentidos no cotidiano escolar e compreendê-la como uma forma de apreensão da realidade pela intimidade que proporciona da convivência com o mundo – próprio

daquele que labora Arte – que no contato com ela pode aprender de várias maneiras. Na expansão do imaginário através da imaginação / criatividade, no raciocínio, na apreciação da beleza, na elaboração de Artefatos, na vivência artística, na Arte digital e no estudo das histórias das artes e de tantas outras formas inusitadas que a contemporaneidade nos propicia.

As Escolas públicas formam uma rede que abrange o país todo, a qual tem, pela federação, a regulação que a direciona, complementada pelos estados e municípios que administram tal rede. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é de cunho universalista, idealizada para ser implantada em todo o território nacional, e vai de encontro aos conhecimentos populares que são de caráter local de efetivação singular. Desse modo, é na particularidade de cada Escola que se pode trabalhar com Arte-Educação como campo de transformação que se situa entre a produção econômica e a tradição cultural, como um parêntese, sem significado para a educação geral no território nacional, mas que, para quem vivencia o contexto local, pode significar a criação de uma história pessoal em que o aprendizado singular tenha influência na interação educativa, comunitária e, que, mesmo após a conclusão da formação escolar, permaneça constituindo novas inserções interativas baseadas na difusão do conhecimento para a melhoria cultural do entorno.

Projetos atinentes à disciplina, transversais e interdisciplinares em Arte são uma via possível de inserção dos saberes discentes – não reconhecidos no ensino oficial, onde a titularidade é condição da docência – a fim de que saberes específicos tragam benefícios para a comunidade escolar que os consolida e não apenas migrem para outros espaços. Enquanto nessa esfera é necessário fazer com que esses conhecimentos sejam expandidos para os demais Estudantes frequentes ao local. Urge evitar que saberes que podem fazer um diferencial na cultura escolar sejam perdidos, que possam ser difundidos antes de migrarem para a iniciativa privada ou outros; pois podem contribuir e muito para a produção cotidiana de conhecimento que ali se faz. Conhecimento esse que pode ser momentâneo ou até longo, se incorporado através de reedições. Expandir a cultura estudantil na atualidade que sobrevaloriza o conhecimento como ferramenta de crescimento econômico se faz necessário; não só, mas para que, principalmente, possa consolidar da melhor forma a personalidade de adolescentes que, ao interferirem de forma veraz nos rumos do que será posto em cena, afirmem-se como conhecedores, decidindo e ajudando a moldar e a dar forma didática ao que será ensinado.

Pela sua característica, a Arte na educação pode ser um meio de encontro do saber local com o saber geral, ao agregar conhecimento singular existente no cotidiano escolar ao currículo oficial de caráter universal. Se reconhecido o conhecimento local, é possível integrá-lo via Arte, por sua maleabilidade com ações eficientes e *performances* inusitadas. Desse modo, pode ser campo de mediação e organização desses saberes, uma vez que proporciona ampla articulação no ambiente em que se efetiva.

O sentimento de pertencimento a uma comunidade escolar e o despertar da cidadania, que ocorrem na afirmação e no fortalecimento da identidade de Estudantes pela agregação e profusão de seus conhecimentos dentro da Escola, os influenciará em ações cidadãs em suas trajetórias de vida para além da própria vida. Dessa forma, contribuirá para o fortalecimento das instituições ao longo do tempo.

Currículos com diretrizes programáticas elaborados para um país de dimensões continentais podem até definir modos para a integração de conhecimento local, mas há um limite que é real: a concreção das leis frente à realidade intrínseca de cada sala de aula do país. Dificuldades muito provavelmente ocorrerão no trabalho de integração do conhecimento institucional ao conhecimento local radicado na prática escolar daqueles que estudam, habitam ou habitaram o entorno de cada Escola ao longo de sua história. Essas duas vertentes conhecedoras podem enfrentar diversos tipos de problemas, entre os quais ressalta-se que, em grande parte, os detentores de saber informal sofrem diversos tipos de questionamentos quanto ao valor de seu conhecimento, devido ao que tange à habilitação exigida para ministrar aulas no sistema oficial de ensino estabelecido no país. Junto a isso é possível imaginar um embate por alguma concepção de mundo dada como verdade, hegemônica, imposta diante das diversas possibilidades de apreensão e ação na realidade de cada estudante.

As metodologias gestoras, os currículos e os conteúdos preestabelecidos, com as didáticas exitosas, fazem parte da produção do conhecimento no cotidiano escolar, assim como os projetos externos advindos de uma gestão hierarquicamente estabelecida, previstos em organogramas organizacionais da educação brasileira. Portanto, projetos, quando feitos por dedução, já trazem o conhecimento como acabado, uma metodologia consolidada. Se feitos por indução, agregam conhecimento por iniciativas locais. Podem, assim, criar e resgatar tempo e espaço de convivência, ainda que não tenham continuidade; em aulas compartilhadas com

convidados, palestras, oficinas, festivais, campeonatos, entre outros. São também entradas do conhecimento popular nas Escolas e, talvez, de permanência dos Estudantes. Se a ação na sala é limítrofe por força de lei, há que se estender o limite de ações, potencializando as iniciativas de Estudantes e agregados, reconhecendo-os como detentores de conhecimento, colaborando para que se preserve e repasse, construa o conhecimento do entorno, e que se façam multiplicadores e, assim, signifique a possibilidade para que os conhecimentos populares não se percam e sejam representados.

Há algo da convivência escolar diária e das histórias pessoais que pode e deve ser resgatado, por acrescentar na cultura local e agregar ao conhecimento dos Professores, fortalecendo a liga entre Estudantes pela identificação com aqueles que participam dos projetos e vivificando a convivência presencial das redondezas do bairro em que se está circunscrito.

Arte: palavra de significado amplo, que aponta para o infinito pelas possibilidades de abordagens que existem no fazer e na apreciação. O conceito não é passível de redução ao valor econômico agregado ou político, tende a ultrapassá-los. Entendê-lo como forma de expressão no prazer da feitura e da fruição, nas suas infindáveis modalidades, como música, dança, teatro, filme, desenho, escultura, pintura e Arte digital, entre tantas outras variações, tal como Arte terapia, subverte o reducionismo conceitual, ainda que se tenha consciência de ela estar inexoravelmente imersa nos limites da realidade político-econômica na qual se dá sua criação / concretização.

Há um largo consenso de que o valor da Arte tem adquirido novos significados no mundo em sua história recente. Políticas de iniciativa da ONU (Organização das Nações Unidas) / Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) assim o demonstram em projetos de implementação e catalogação de patrimônios culturais e imateriais em diversos países. É perceptível a mudança da mentalidade mundial quanto às possibilidades de fomento à cultura que o trabalho artístico propicia. O turismo cultural é incentivado e se torna uma forma de conhecimento intercultural entre povos e nações, que auferir ganhos econômicos, fundamentado no reconhecimento das identidades de povos diversos – na tradição artística que as cria e efetiva pelo trabalho como realidade material ou imaterial. Se alinhado a essa política mundial, cada qual tenta reconhecer, preservar, evidenciar

suas características artísticas e culturais, que podem ser reconhecidas via títulos emitidos por essas organizações.

No Brasil, detentor de alguns desses títulos, a pesquisa avança, ainda que não seja prioridade. Manifestações artísticas de etnias desvalorizadas no passado pela mentalidade cultural hegemônica colonizadora (em seus expoentes o Barroco e o Neoclassicismo), no presente, têm sido objeto de estudos e resgates com valorização do que foi silenciado, sendo agora documentado e catalogado de várias formas, como em livros, museus, arquivos públicos, entre outros. A cultura com características próprias resiste, não desaparece. Os Museus de Artes e Ofícios, localizado em Belo Horizonte, e do Escravo, localizado em Belo Vale, são exemplos desse avanço. Além de refletirem a mentalidade da época, neles, é possível resgatar fatos, relatos, objetos utilitários e artísticos até então postos à margem da memória do país.

Na economia ocidental, em decorrência da industrialização na qual se pauta o comércio nos dois últimos séculos, a Arte pode ser entendida sob esta lógica: como mercadoria, traduzindo a necessidade de conviver com a beleza aliada à funcionalidade a fim de estetizar o cotidiano. Mercadorias vendáveis pela necessidade agregada de convivência na vida diária com objetos funcionais embelezados, esteticamente projetados para o consumo, procurando a consonância com a indústria cultural.

Do mesmo modo, ocorre a supervalorização econômica dos quadros de pintores famosos bem como dos tokens não fungíveis (NFTs), que valem milhões, em diversos tipos de moedas, inclusive as virtuais. Se analisados em sua composição material – como produto, quadros são apenas pedaços de tecidos velhos com tinta antiga, emoldurados em madeiras em igual estado; e NFTs, impulsos eletroeletrônicos em algum servidor, transmitidos via satélite ou cabeamento. Valor agregado: Arte.

Alardeados à exaustão pelas mídias mundial e nacional, crimes de lavagem de dinheiro são recorrentes e, nessas negociatas, a sobrevalorização econômica da Arte, infelizmente, também ocorre, servindo as obras como meio depositário de valor financeiro na ocultação do dinheiro não declarado ou de origem escusa.

Como ferramenta de propaganda com fins de influenciar o público sempre foi eficiente. A indústria cinematográfica pode ser referência nesse aspecto. Filmes que enalteciam e valorizavam as guerras mundiais, bem como incentivavam o consumo do cigarro, a compra de carros e de vários outros produtos. Do mesmo modo, críticas e reflexões pela mesma indústria também ocorrem, em larga escala, e vários temas

até podem ser direcionados a fazer pensar em um problema atual: o consumismo e suas consequências para o ecossistema mundial. A contradição que retrata a vivência humana.

Se considerarmos a sociedade da informação que nos tornamos pelo desenvolvimento digital, é possível observar que o registro e a criação artística expandiram via meios eletrônicos / virtuais à velocidade da luz nas criações / transmissões de todos os matizes; desde imagens com ou sem movimento até as editadas e criadas por inteligência artificial.

É nesse cenário profuso de informações que essa pesquisa está inserida; nela, buscamos compreender como se torna possível relacionar a particularidade de um contexto escolar com seus saberes e conhecimentos únicos, frente a regras mandatárias externas representadas pela forma que legislam – ambas inseridas em uma rede mundial de comunicação (www), que ao mesmo tempo interliga e interfere no cotidiano. Desenhar um caminho possível para que o conhecimento local não seja subsumido pelo não local, mas sim, seja aglutinado ao currículo oficial vigente. Há que se observar como são vividos os dias escolares no limiar da sociedade que se transforma constantemente e demanda novas posturas e conhecimentos das Escolas.

Professores, frente às leis que regem a educação (estatutos, portarias, resoluções, normas, orientações curriculares e pedagógicas a serem cumpridas), por vezes, têm espaço reduzido para compartilhar experiências individuais educativas.

É característica humana sair de sua limitação no entendimento da realidade e modificar-se para compreendê-la. Somos capazes de enxergar muito mais do que a nossa visão propicia. Tecnologias desenvolvidas desde os primórdios permitem, cada vez mais, ver além e aquém, rompendo com a limitação do campo visual biológico e construindo novos olhares através de telescópios, que nos permitem ver o que não conseguiríamos, como o universo e seus corpos celestes; em como os microscópios, que nos possibilitam ver o que era invisível e tornou-se visível, podendo, a partir de então, fazer observações de ínfimos seres vivos. Trafegamos entre o universal e o particular e, assim, desvelamos a realidade. Estamos sempre produzindo conhecimento entre ambos.

Sou um olho. Um olho mecânico. Eu, a máquina, mostro-vos o mundo de um modo que só eu posso vê-lo. Liberto-me hoje para sempre da imobilidade humana. Estou em constante movimento. [...] aproximo-me, afasto-me dos objetos. [...] Liberto dos limites do tempo e de espaço, coordeno cada um e todos os pontos do universo, onde quer que eu queira que eles se encontrem.

O meu caminho conduz à criação de uma nova percepção do mundo. Assim explico, de uma nova forma, o mundo por vós ignorado (VERTOV, 1923, *apud* BERGER, 1987, p. 21).

É imprescindível destacar a importância de se estudar o particular, de maneira que não se perca o estudo do geral e vice-versa, dentro do ambiente escolar. Para a pesquisa, é necessário ter como fundamento a dimensão das várias forças sociais que nela atuam, formando um emaranhado de relações cujas influências externas e internas compõem o cotidiano educacional. Faz-se necessário compreender a coletividade sem invalidar as individualidades que a constituem.

Apreender que o conhecimento na Escola, campo de interesse para pesquisas, está entre o coletivo e o individual e, para tanto, há necessidade de ter como referência teorias de ambos os espectros, que propiciem uma abordagem mais próxima possível daquilo que se pretende pesquisar.

Ao observarmos uma tela de Paul Signac (Denvir, 1976, p. 61) ou de um equipamento eletrônico, podemos ver o mesmo efeito formando imagens virtuais. Em ambos os conjuntos de pontos, seja pontilhismo, sejam pixels, na tela ou na imagem digital. As telas só fazem sentido a partir da coesão de suas pequenas partes. Essa analogia remete ao geral e ao particular, bem como ao coletivo e ao individual ou, ainda, ao todo e às partes, o que contribui para visualizar o campo educacional.

Perceber a linguagem corriqueira compreendendo melhor a utilização de palavras que designam generalidades e particularidades, tais como “sociedade”, “Escola” (ambas no singular que denominam algo que é coletivo) ou o pronome “eu”, (inegavelmente individual) que, todos os dias, bilhões de habitantes do planeta referem a si mesmos como “eu” que, afinal, parece indicar mais o coletivo do que o individual. Perceber isso é estar atento ao fato de o universal e o singular estarem intrincados no exercício do pensamento.

Este estudo deriva de uma longa prática pedagógica, iniciada na década de 1980, ao trabalhar em projetos educacionais da Escola Guignard e, posteriormente, ao adentrar o mercado de trabalho, elaborar e concretizar projetos próprios. Essa experiência colocou em perspectiva algumas formas alternativas de ensino e aprendizagem na sala de aula e além dela. A procura por viver de Arte fez com que, no início de minha trajetória profissional, eu me tornasse uma agente cultural, trabalhando em diversas áreas da cultura de Belo Horizonte, como gestora de projetos artísticos, galerista, Professora de cursos de Arte, bem como cantora e artista plástica.

De maneira ainda não consciente, procurei fazer meu trabalho tentando escapar dos ditames excessivos da indústria cultural da época.

Um pouco alegremente poderíamos dizer que a Arte é a atividade mais amena, para quem dela gosta, e menos nociva socialmente, das muito aparentemente inúteis que se desenvolvem nessa sociedade utilitarista (AMARAL, 1987, p. 11).

Após ingressar no Serviço Social da Indústria (SESI), reconheci a dura realidade dos trabalhadores do “chão de fábrica”. Mediante esse fato, fiz meu primeiro projeto, intitulado “Arte na indústria”, direcionado aos operários da área de produção de empresas como Minerações Brasileiras Reunidas (MBR), Mannesmann S/A e SID-microeletrônica, tendo como referência a artista Fayga Ostrower, que editou o livro e descreveu a experiência de um curso de Arte para trabalhadores fabris.

A cerca de 11 anos recebi um convite surpreendente: ministrar um curso de Arte para os operários de uma fábrica. Além de insólito, o convite não deixava de ser algo inquietante. Dadas as circunstâncias da época, não faltavam motivos de preocupação, sobretudo com eventuais interpretações que pudessem surgir em torno de tal empreendimento (OSTROWER, 1986, p. 11).

A implantação do projeto teve seus reveses; mas, ao final, foi estabelecido. A dificuldade estava nos olhares de alguns dos gestores, que indagavam se não seria um investimento perdido, uma vez que consideravam que o público a que se destinava poderia não ter a capacidade de absorver o conteúdo.

De outro ponto de vista, não da capacidade, mas do ponto da hierarquização que a sociedade faz em suas divisões do trabalho, o questionamento que eu mesma fazia à época era se seria possível trabalhar a sensibilidade e a criatividade daqueles que são quase subsumidos pela vida sem recursos, com a árida realidade de trabalho.

Após percorrer essa etapa e implantar o projeto, que foi bem-sucedido e a questão dirimida, concluí que trabalhar durante alguns anos em indústrias de grande porte foi uma experiência contundente. Não só era possível, como também surpreendente a Arte ali feita pelos frequentadores. Desde então, os projetos passaram a ser parte integrante da vida profissional, em diversas entidades onde laborei, seja ministrando cursos, oficinas, aulas nas redes formais de ensino públicas, privadas, nos ciclos Fundamental e Médio, seja promovendo eventos, seja coordenando ou executando projetos.

Época essa de ebulição política, iniciada pela Abertura, permeada por movimentos sociais como o Diretas-Já, com culminância na Constituição de 1988. Destarte, foi possível observar as Artes em sintonia com a cidadania: artistas cantavam em comícios, charges, quadrinhos, peças de teatro, danças, *performances* e exposições de Artes visuais abordavam o tema.

Experiências anteriores foram fundamentais para esse entendimento, vivenciadas também nas Escolas públicas que frequentei, nas décadas de 1960 e 1970, quando cursei os Ensinos Fundamental I, II e Médio, à época primeiro e segundo graus. Oficinas de Artes com pintura, desenho, modelagem, teatro de fantoches na Escola Estadual “Leon Renault”; musicalização, desenho artístico e teatro no Instituto de Educação de Minas Gerais – onde dirigi uma peça de teatro aos 14 anos – produzida com colegas da oitava série (hoje nono ano) e apresentada para os Estudantes do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) no auditório. Também foi marcante minha participação na agremiação estudantil no Colégio Estadual “Governador Milton Campos”, onde ingressei como membro da chapa Abertura (eleita pelos votos de Estudantes e Professores), que, entre suas diversas atividades, promovia e geria festivais de música na instituição. Estudar em um prédio projetado por Oscar Niemeyer foi uma vivência educacional única e uma experiência cultural no patamar do indizível. Essas décadas propiciaram o entendimento do enlace da Arte, da autonomia e da cidadania com a Escola pública, de forma vivencial.

Consolidando essa prática docente ao longo dos anos, tive o interesse em investigar como projetos em Arte educam para a cidadania, sejam eles da própria disciplina, sejam permeados por temas transversais ou interdisciplinares. Para tal, foi selecionado o período de 2005 a 2019 em uma Escola pública, onde foram propostos e realizados projetos com as seguintes temáticas: musicalização, teatro, prevenção à violência contra a mulher, prevenção ao assédio moral (*bullying*) entre outros, sempre com incentivo à autonomia estudantil.

A pergunta que orienta esta dissertação é: de que maneira projetos atinentes, transversais e interdisciplinares da disciplina Arte podem interferir no Currículo Oficial de caráter universalista, aglutinando saberes e conhecimentos locais em prol da formação cidadã?

Para responder a essa indagação, formulou-se o seguinte objetivo geral: compreender de que modo projetos atinentes à Arte, transversais e

interdisciplinares, em uma Escola pública de Belo Horizonte (MG), educam para a cidadania.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Compreender como a disciplina Arte colabora para a emergência do pensamento criativo e a afirmação da personalidade em formação escolar;
- Descrever uma forma de conduzir a disciplina frente à legislação regulatória, ao tempo e espaço;
- Perceber como as ações dos trabalhadores / Estudantes / voluntários podem contribuir para o fortalecimento da instituição;
- Entender como é possível o despertar da cidadania em ações participativas de Estudantes.

O método utilizado é o fenomenológico e, como procedimentos metodológicos, tem-se: estudo de caso e entrevistas³. O referencial teórico sobre Arte e cidadania está circunscrito às bases legais, aos procedimentos e às estratégias técnicas no ensino de Arte na educação básica, como também aos conceitos estruturantes sobre temas atinentes, transversais e à interdisciplinaridade.

Esta dissertação está dividida da seguinte maneira:

No capítulo I, *Disciplina Arte: leque de possibilidades entre conceitos e o fazer*, discute-se como a disciplina Arte favorece o encontro consigo mesmo na afirmação da personalidade estudantil em formação. Além disso, busca demonstrar como as experiências vivenciadas podem influir no relacionamento e na percepção de si frente ao coletivo, bem como na capacidade de intervir na realidade, e a relação com os mandatórios externos à realidade.

No capítulo 2, *Percursos, caminhos e bússolas metodológicas*, foi estabelecido o caminho escolhido para o desenvolvimento deste estudo. Nele, é apontado o método fenomenológico, o estudo de caso e sua importância para esse tipo de pesquisa, como também o motivo de escolha dos sujeitos entrevistados.

No terceiro e no quarto capítulos, trata-se das incursões na realidade escolar, das possibilidades da disciplina Arte considerando sua legislação regulatória, o tempo, o espaço e as ações cidadãs dos profissionais, Estudantes e voluntários no fortalecimento da Escola enquanto instituição.

³ A metodologia da pesquisa será detalhada na parte sobre o percurso metodológico.

1 DISCIPLINA ARTE: LEQUE DE POSSIBILIDADES ENTRE CONCEITOS E O FAZER

Ver nossas pegadas no barro seco, galhos de árvores quebrados ou o nosso rastro na areia duma praia, ainda que efêmero, provoca compreensões da maleabilidade do mundo, permitindo que entendamos tais materiais como passíveis de modelagem. Se foi possível algum dia, no passado longínquo, moldar formas e simbolizar nos primórdios da humanidade, foi por entender que havia matéria propícia para tal. Houve possibilidade de intervir, porque em algum momento se entendeu que é possível interagir, modificar.

O fato de a humanidade em seu caminho relacionar-se de início mais sensorialmente com o mundo é irrecuperável com o tempo. E talvez a “ingenuidade” dos pensamentos nem signifique um paraíso perdido. A vulnerabilidade dos homens num meio ambiente incontrolável, a magnitude dos problemas de sobrevivência devem ter sido aterradoras. No curso do desenvolvimento histórico, a abstração, a racionalização e a conceituação representam uma aquisição mais recente da humanidade. Sem dúvida, representam, também, além da ampliação de conhecimentos, um enriquecimento. Foi e poderia um grau sempre crescente, um processo de humanização. E não haveria por que renunciar a isso. Sucede, porém, que a cultura que vivemos vai ao outro extremo. Até parece que não existe a questão sensorial para o homem. Só se admitem como válidos e reais aqueles relacionamentos que conduzem a conceituações. Estas têm absoluta prioridade cultural. Mais do que implícito, está explícito em todo clima mental de nossa cultura, na educação e nos valores culturais, em tudo o que vem a moldar a nossa consciência (OSTROWER, 1987, p. 85).

Artes são ancestrais à fala e à escrita, visto que grafar a maleabilidade do mundo como material a ser modificado foi condição de sobrevivência anterior ao que os humanos históricos entendem como pensamento. No momento em que se percebe o próprio “rastro” e esse passa a ser reflexo, quando se risca, entinta a mão e imprime-se aquilo que hoje intitulamos desenhos ou muralismo ou, ainda, rotulamos de linguagem, fazemos Arte. Observa-se que a nomeação não consegue reduzir o aspecto fundante: os primórdios estavam fazendo aquilo que, tal qual hoje, denominamos Artes.

Na permanência, na superfície do planeta como espécie, o tempo pensado como linear e que usamos para descrever tal fato, se dividido na convenção pré-histórica, em que a fala e a escrita passaram a ser a forma primaz de modelo organizacional humano, essa última é mínima. Nela, criamos grafias, que são originárias do que convencionamos chamar de desenhos, e fazem parte do que

denominamos escrita em culturas diversas, em que sons são atribuídos na formação de fonemas ou palavras. Assim sendo, ainda hoje pode-se pensar a sociedade da escrita privilegiada que nos tornamos.

A escrita atribui forma visual às palavras. De maneira geral, podemos pensar em três níveis em que se pode interferir no tratamento visual da escrita: a letra, o texto e a página. A letra foi inventada a partir do gesto, do movimento articulado, entre o cérebro, a mão e os instrumentos. Podemos dizer, assim, que a letra nasce a partir do corpo. A história da escrita, entretanto, passa pela invenção de uma máquina, a prensa de tipos móveis, que permitiu a reprodução de textos em grandes tiragens. O trabalho com a tipografia reflete, até hoje, essa tensão entre a mão e a máquina, forma orgânica e forma geométrica, letra manuscrita e letra de forma. Em um enorme universo de opções, escolher um tipo de letra para escrever determinada palavra é um trabalho que pode envolver muitas variáveis. Ao tratar letras como elementos plásticos, a construção de uma sentença torna-se um ato estético.

O texto

Visualmente, podemos entender o texto como uma sequência de palavras que pode ser considerada massa, ou uma textura, aplicada sobre o espaço da página. Ao compor um texto, com ênfase na forma, podemos romper com a sequência linear da leitura da esquerda para a direita. A quebra do texto em partes cria novas rotas de leitura, mudando o sentido do fluxo. Assim como na utilização das cores, pesos e tamanhos variados nas letras ou palavras permite estabelecer hierarquias, atalhos e diferentes possibilidades de leitura.

A página

A página é o campo em que o texto se organiza. Em jornais e revistas e livros, as páginas seguem diagramas rígidos ou flexíveis. Em geral, as manchas de texto ocupam áreas delimitadas, mantendo-se sempre margens laterais superiores e inferiores. Um exemplo de padrão na forma de ocupar esse espaço é o número de página que, em geral, está sempre no mesmo lugar. Situação diferente ocorre em cartazes e capas, cujo espaço costuma ser apropriado com muito mais liberdade. E o texto e a ilustração podem aparecer de forma unificada (MEIRA *et al.*, 2016, p. 174-175).

Embora a forma de viver contratual da sociedade atual dê caráter de verdade ao que é escrito sobre o que se fala ou se vê, numa tentativa de firmar – aqui podendo entender o reconhecimento de forma cartorial, o que se acorda entre as partes contratantes; no ensino, a escrituração / conceituação em excesso pode cercear o pensamento quanto à criatividade. O silêncio e o agir sem uma preocupação com a codificação imediata em transliteração dessa ação são fundamentais para inventar uma nova realidade.

As formas de comunicação convencionadas imagética, escrita, falada, gesticulada ou quaisquer outras inúmeras denominações não esgotam o significado do que se vive ou da realidade, pode transbordar, deixar aquém ou além do significado do que se faz ou, por vezes, pode descrever de forma precisa. Sendo por quaisquer

vertentes daquilo a que denominamos linguagem: científica, didática, informática ou poética, dentre tantas quantas outras classificações, vimos criando a partir das diversas formas de comunicação desenvolvidas ao longo de nossa existência.

As palavras são conceitos fundantes do modo de viver atual humano. No entanto, é passível de verificação que o excesso de definições pode coibir as ações no cotidiano escolar e tornar ineficazes descrições e abordagens, principalmente quando se desconsidera a maleabilidade da realidade, lidando com ela como algo posto, acabado. Um exemplo difundido à exaustão para além dos laboratórios de estudos avançados de Física é a discussão da “natureza da luz”, se ela é onda ou partícula. A chamada “dupla identidade da luz” ilustra o fato da incipiente linguagem que usamos hoje frente às possibilidades da linguagem futura. A dupla identidade não é da natureza da luz, e sim da humana capacidade de entender, nesse caso, por dois tipos de possibilidades de descrição da realidade. O fenômeno é passível de compreensão por calcular e obter resultados de experimentos de ambas as formas: cientificamente comprováveis e convincentes. O que se espera no futuro é que a linguagem recriada chegue ao ponto de conseguir melhor descrever o que já se sabe.

Niels Bohr, um dos fundadores da mecânica quântica, certa vez observou que quem não se choca com a teoria não a entendeu. [...] A magistral análise de Feynman da famosa experiência das ‘duas fendas’, que traz à tona a ‘chocante’ dualidade da onda-partícula em sua forma mais rematada, tornou-se um clássico da exposição científica. Com algumas ideias simplicíssimas, Feynman consegue levar o leitor ao âmago do mistério quântico, deixando-nos perplexos com a natureza paradoxal da realidade que ele exhibe (FEYNMAN, 2004, p. 16-17).

As Artes, como a luz, ultrapassam os conceitos que lhes dão, assim como as vivências artísticas em sala de aula são de convivências diversas. A exemplo de experiências científicas realizadas, descritas como desconcertantes com sinceridade por alguns cientistas, fazem-nos compreender que a linguagem que dispomos atualmente e a forma de relatar fenômenos não são capazes de descrevê-los, se persistimos na ilusão da descrição última de algum fenômeno. Conceitos e parâmetros que temos para a compreensão de uma realidade são insuficientes ou inalcançáveis. Ilustrando de outro modo, têm-se os arqueólogos que, ao se depararem com sítios arqueológicos e detectarem a fragilidade do material que ali se encontra frente ao manusear humano insuficientemente refinado, escavam até certo ponto para fazer

erigir marcas e deixar para a posteridade, pensando na tecnologia em potência, futura, aquela que quiçá conseguirá preservar o que foi sutilmente armazenado pelo tempo.

Em Artes, conceitos não são os únicos válidos, visto que podemos observar exposições da conceituada “Arte Abstrata”, que foi por muito tempo incompreendida pelo público / críticos de Arte por não ter um significado realista. Até o surgimento dessa vertente, o Realismo permeava os movimentos artísticos anteriores. Se nos reportarmos à origem do termo, real é o que o rei pensa. Ou seja, uma determinação do que deve existir em detrimento do que existe. Hans Christian Andersen (1837) já alertava para essa contradição em seu conto *A roupa nova do rei*, no qual um rei recebe um traje que seria visível apenas por pessoas inteligentes.

O que existe não se esgota no que é determinado por normas e conceitos. Estes podem direcionar, desenvolver, organizar, ajudar a compreender e reger a convivência, mas não são suficientes para descrevê-la.

Cada sala de aula está cercada de normatizações que coabitam com inúmeras possibilidades de convivência, presencial e virtual, em seu espaço, que é como um intervalo entre os diversos mandatários externos locais e não locais – presenças regulatórias – que corroboram o construto normativo das regras de convivência. Embora não presentes fisicamente, estão como marcadores limítrofes da docência.

O sistema de ensino no país tem sua hierarquia firmada pela farta legislação existente, na qual o que é entendido e normatizado como conhecimento é de determinação externa ao que se vivencia localmente. A BNCC, que define a educação no território nacional, com regulações metodológicas e descrições das etapas aplicáveis em sala a serem cumpridas em todo país, com caráter universalista, vai de encontro a espaços escolares singulares, infinitamente criativos. E, ainda, onde os Estudantes transitam com os conhecimentos que trazem do entorno consigo, não reducentes à externalidade das regulações.

É preciso estar atento para que não se restrinja ou se enxergue de forma simplista o que ali de fato ocorre ou o que está em potência e pode ser criado. Incorporar e fazer adentrar o conhecimento que Estudantes trazem faz parte também da educação. Perceber, ouvir e fazer emergir esse conhecimento e concretizá-lo para os frequentes é também constitutivo e afirmador da identidade do arredor. É quando o Professor pode se tornar um conhecedor entre os demais e, assim, compartilhar o espaço institucionalizado do conhecimento para que os Estudantes possam professar o que sabem. O silêncio se mostrará, então, não como a ausência de sons, o que na

Escola é praticamente impossível de se encontrar pela quantidade de falantes e pelo volume sonoro que produzem, mas aquele em que se ouve o outro e possibilita, então, agregar outros saberes.

Se a linguagem implica em silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É silêncio significante [...] E quando dizemos fundador estamos afirmando que seu caráter é necessário e próprio. Fundador não significa aqui 'originário', nem o lugar do sentido absoluto, nem tampouco que haveria no silêncio, um sentido independente, autossuficiente, preexistente. Significa que o silêncio é garantia do movimento de sentidos. Ele, é sim, a possibilidade para o sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa em relação do 'um' com o 'múltiplo', a que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa (ORLANDI, 2002, p. 23).

Lembrando a gestualidade silenciosa da Língua Brasileira de Sinais (Libras), o silêncio cria sentidos convencionados, bem como outros não convencionados que, posteriormente, provavelmente o serão. Portanto, a não definição imediata do silêncio é parte integrante do movimento constitutivo da hora-aula e não pode ser subsumido. A reflexão e o entendimento do mundo se dão no mesmo distanciar, pausar, silenciar; atitudes necessárias à renovação na maneira de se lidar com o ambiente e suas possibilidades em potência, propostas e reinterpretações que possam ser concretizadas. Talvez o que surja nem sempre seja novo, mas é imprescindível à constituição do pensamento. Ouvir, perceber e silenciar viabilizam a comunicação.

O cantor e compositor Lulu Santos, em sua canção “Certas coisas”, diz que há algo que não deve ser verbalizado, o espaço do que não é dito:

Não existiria som / Se não houvesse o silêncio / Não haveria luz / Se não fosse a escuridão / A vida é mesmo assim / Dia e noite / Não e sim / Cada voz que canta o amor / Não diz tudo o que quer dizer / Tudo o que cala fala / Mais alto ao coração (TUDO AZUL, 1984).

E, ainda, a possibilidade do “silêncio audível”, característica humana, já que, mesmo em silêncio, podemos “ouvir” nossa própria voz. “Especialistas supõem que nossos ancestrais, quando começaram a pensar, devem ter se ‘assustado’ sem entender de onde ‘vinha’ aquela voz” (PONDÉ, 2018, p. 143).

Sinestesia é conceito indissociável na compreensão dos processos da percepção humana. Ensimesmados, em silêncio e solitários, ainda somos capazes de “ouvir” mentalmente. Do mesmo modo, cabe pensar na grafia ocidental da música, a

partir de notas e ritmo, onde pausas representam o silêncio e não têm um caráter apenas de parada, integradas aos sons representados por notações sonoras / rítmicas, que compõem a música com significados diversos, desde causar tensão, alívio, por vezes um respiro, dentre tantos outros.

Processos criativos tendem a ultrapassar as descrições feitas por métodos formais. A expressividade não cabe em descrições somente por letras, as quais compõem as palavras grafadas. Há uma ampla gama de formas para relatar se remetermos ao início da grafia humana onde letras / fonemas passaram a corresponder a sons. Sem adentrar a questão se são arbitrários ou não, o fato é que letras são desenhos e, portanto, integram as possibilidades das diversas modalidades artísticas, como desenhos, além de servirem para compor palavras e frases. Nesse quesito, são apenas uma das inúmeras possibilidades.

Na função mormente convencionada para as letras – a língua escrita / falada – seja em quaisquer idiomas, também a criação é fundamental para o aperfeiçoamento e a evolução delas, pois essa não se fecha em um ciclo hermético. Neologismos são criados por seus falantes, que a modificam, ampliam a compreensão da realidade. Como é sabido, o conceito “língua morta”, estanque no tempo, designa línguas que não têm falantes para atualizá-la.

Do mesmo modo, processos artísticos vivenciais que ocorrem na sala de aula por vezes não são redutíveis à conceituação, podem anteceder a utilização de conceitos ou partir deles para conduzir a elaboração, a mudança ou a criação de novas noções, modificando até aqueles aos quais se iniciou a prática. Na educação é para isso que se destinam, iniciam-se, sem dúvida, através de conceitos precisos, mas não se reduzem a eles, são até suspensos momentaneamente. Moldam-se outras formas de agir, podendo até trazer compreensões diversas, entendimento, transformação. Em aulas de Artes, tempo e espaço podem ser vividos à similaridade de estar em um oco.

O tempo como um oco estanca o fluir corriqueiro da grade horária por momentos. Essa temporalidade tem a representação aproximada na escrita matemática, a qual descreve o conceito de intervalo da seguinte forma: ____ o _____. A linha seria o fluxo dos acontecimentos ininterruptos na vivência diária escolar. No entanto, essa descrição matemática não esgota nem precisa o conceito. A descrição da Física para vácuo também facilita o entendimento do termo; entretanto, ao compararmos vácuo e oco, a diferença está no fato de no vácuo o som não poder

atravessar por falta de ar e, no oco, o som se realiza e pode atravessar e reverberar por dentro. O vácuo e o oco existem na natureza e podem ser recriados em laboratórios de Física que se destinam a isso.

Espaço significa estar imerso no oco do próprio corpo dentro de um ambiente arquitetônico escolar – vivenciado de forma única por cada um, mas em conjunto com os partícipes, o que promove a percepção de si mesmo e do ambiente. Assim, as condições de lidar de outra maneira com o espaço emergem. Essa prática guarda alguma similaridade com a obra *Sonic Pavilion* (O som da Terra) de Doug Aitken (2009), erigida no museu a céu aberto Inhotim, localizado em Brumadinho (MG).

Escavar a terra, criar uma galeria subterrânea vazia há 200 metros de profundidade e instalar microfones no fundo para captar sons que vêm da terra, trazendo-os à superfície, possibilita-nos verificar diferentes estados de vibrações, que mudam constantemente, dia após dia. A arquitetura foi planejada para reverberar os sons, finalizada na superfície em formato circular, em um belvedere que permite ter uma visão ampla da região.

Esse espaço-temporal diferenciado propicia a emersão da fantasia e da imaginação. Por meio do imaginário e de fantasiosas projeções, inventa-se outra realidade ainda inexistente. Conceitos são trocados, desestruturados e refeitos. Mas não apenas, o que foi vivido não se esgota pela descrição. Surge, assim, para os que participam, uma renovação da realidade, pela ação junto ao entendimento de que é possível modificá-la. Muitas vezes, o que ocorre em sala não será repetido nem descrito com eficácia pelo linguajar com o qual a sociedade contemporânea se orienta para reinventar a si mesma. Podemos ter uma descrição aproximada.

Como acontecimento único, a *performance* não pode ser guardada, reproduzida ou representada, apenas registrada por meio de relatos, fotos ou vídeos. Se houver uma tentativa de representá-la, ela se configurará em outra *performance*, diferente da primeira, como um novo acontecimento, único (MEIRA *et al.*, 2017, p. 292).

A miséria do imaginário pode se tornar um obstáculo no ato de educar. Quem imagina, sonha, projeta e busca meios de concretização de “seu sonho” na realidade. Quem não o faz deixa de criar novas perspectivas, tende a aceitar o que está posto na realidade como dado e, simplesmente, reproduzir ou se adaptar ao que lhe é apresentado. São a imaginação e a fantasia que fazem com que as novidades sejam

postas no mundo. Voar, para os humanos, era só um sonho, na maioria do tempo em que se esteve no planeta. Atualmente, é realidade.

O princípio da ciência, quase sua definição é: O teste de todo conhecimento é a experiência. A experiência é o único juiz da 'verdade' científica. Mas qual a fonte de conhecimento? De onde provêm as leis a serem testadas? A própria experiência ajuda a produzir essas leis, no sentido que nos fornece pistas. Mas também é preciso ter imaginação para criar, a partir dessas pistas, as grandes generalizações – para descobrir padrões maravilhosos, simples mas muito estranhos por baixo delas e, depois, experimentar para verificar de novo se fizemos a descoberta certa. Esse processo de imaginação é tão difícil, que há uma divisão de trabalho na Física: existem físicos teóricos que imaginam, deduzem e descobrem novas leis, mas não experimentam, e físicos experimentais que experimentam, imaginam, deduzem e descobrem (FEYNMAN, 2004, p. 37).

1.1 Educar-se: o encontro consigo e a ação

Há um largo consenso de que os objetos com os quais lidamos diariamente foram imaginados antes de serem concretizados. Cada solução eletroeletrônica ou edificação que se adentra foi, antes de sua realização, uma idealização, um projeto, bem antes dos processos tão metodicamente descritos, imaginada por alguém. A imaginação é a possibilidade de modelar o que não existe, via fantasia. É a condição que não se pode prescindir para inventar o que precisa ser criado e posto no mundo; assim como, instaurar relações dantes inexistentes.

Perceber a plausibilidade de intervir no contexto no qual estão inseridas faz com que as pessoas entendam que podem inventar outros modos de se relacionar. Em sala, ao interferir no entorno e observar os resultados da ação, criam-se condições para que cada um identifique o resultado de sua interveniência no ambiente no qual pauta suas atitudes; assim, percebem a viabilidade de modificação na maneira de lidar com os outros no e com o espaço circundante. Instauram-se outras relações, diferentes das anteriores. Um novo campo de atuação que se abre em vivências inusitadas pela mudança no patamar dos relacionamentos.

Pode-se apreender a semelhança desse processo no balé e no teatro contemporâneos, visto que ambas são modalidades nas quais fica fácil perceber a importância da ação de cada componente do grupo para instaurar novas relações, a fim de que espetáculos inéditos sejam criados. Ainda que se tenha uma coreografia estabelecida ou um roteiro de ações programadas, imprimir novos gestos e novas

formas de se portar faz com que surja algo até então inédito. O coreógrafo pode até ter uma concepção de espetáculo, ao definir a música criada para tal, mas cada bailarino, iluminador, figurinista, maquiador, bem como os demais que garantem a infraestrutura de funcionamento para que a exibição aconteça, têm sua participação para que o espetáculo que ali se apresenta seja uma novidade. *Onqotô*, espetáculo do Grupo Corpo de 2005, criado para ser exibido em espaços teatrais cujas arquiteturas remontam ao início do teatro no ocidente, traz um formato novo a uma dúvida até mais antiga do que as concepções arquitetônicas dos espaços que os abrigaram. Para o linguajar mineiro traduzido na música, moradores do estado compreendem bem “É só isso? / Pronqovô / (Onqotô) / Qemqosôqovô” (ONQOTÔ, 2005).

Criatividade e imaginação são características muito atribuídas ao trabalho cotidiano com as Artes. Hoje em dia, mas não só, a exemplo da tecnologia e de outras disciplinas, essas características não são mais exclusivas do ensino. Como partícipe do currículo, a Arte colabora amiúde para a cidadania, por fazer compreender a maleabilidade da realidade, quase que como “uma matéria” a ser “mexida”, tal como um artista manuseia, molda e recombina materiais como gesso, gelo, cimento, madeira, tal qual um *storyboard* faz a concepção de cenas para um filme longa metragem a ser filmado. O primeiro filme da trilogia *Matrix*, das irmãs Wachowski (1999), demonstra esse processo criativo. Novos *softwares* desenvolvidos, câmeras, cenários, modos de filmagem inaugurados, jamais feitos anteriormente. Foi um divisor de águas para a indústria cinematográfica, mudou o patamar de criação, de inovação tecnológica e também dos efeitos especiais. A partir de um roteiro e de concepções imagéticas, foi criada toda uma estrutura de filmagem e logística inéditas.

Criar é basicamente formar, é poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se desse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange portanto a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (OSTROWER, 1987, p. 9).

Existem relações a serem reestabelecidas de novas formas, ou criadas rompendo limites para instaurar novos ou resgatar tradições para recriá-las. Tal como fazer como numa releitura – exercício tão comum em Artes Plásticas, redesenhar obras de Arte de artistas destacados na história das Artes. Desse modo, surgem não

apenas cenários inexistentes a serem edificadas, mas todas as possibilidades nas diversas frentes da ação humana, até com palavras novas que ainda não foram inventadas.

1.2 Eu, nós e outros no despertar da cidadania

Na sociedade de informação em que vivemos, o conhecimento está se tornando em rede, no qual a informática se funde a todas as áreas, traduzida em tecnologias diversas do conhecimento e, não só, mas também no modo de produção e cultural. O conhecimento se torna vasto, interligado ao profundo, ou seja, uma rede generalizada que se liga a sistemas e a redes de domínio particular. A localidade, fronteiriçamente, junta-se, transforma-se ou interfere na totalidade. Dessa feita, o espaço em sala de aula não se limita à arquitetura de convenção espacial matemática, que abriga os corpos que realizam sua maturidade de passagem pelos estabelecimentos educacionais.

Entendendo a Arte como um relacionamento; na didática, é o modo como cada um se relaciona com o espaço e, junto a vários “eus”, chegam a “nós”. Inseridos nesse espaço, acrescido de recursos tecnológicos, redes sociais, realidades virtuais e aumentadas, esse novo coletivo que assemelha-se à primeira pessoa do plural “*nosotros*” (castelhano), literalmente estabelece um relacionamento onde cada “eu” compõe uma totalidade – nós, presentes na aula, que somos “eu” e os “outros”, que sou “outro” para “outros eus”, em conjunto, compartilhados, participantes ou não do que se faz dentro do espaço cartesiano da concretude da arquitetura escolar perpassada pelo emaranhado das redes *www*.

A ausência faz parte, é notada e anunciada pelo controle nominal de chamadas físicas ou virtuais, protocolos comuns do modelo de gerir a educação. A percepção da diversidade do espaço como relacionamento funda possibilidades para o exercício da imaginação e o caminho de sua concreção, local ou não local, é no espaço *figital*⁴.

Sobre a coerência da ‘cultura da mudança’, pode-se conectar as noções de cultura, desenvolvimento, diversidade e identidade. Nessa perspectiva, enfatiza-se a cultura como geradora de desenvolvimento, na medida em que oferece aos sujeitos o espaço de identidade que lhes é próprio. A identidade passa a ser compreendida como instrumento de reconhecimento e pertencimento em uma dada sociedade. No entanto, essa identidade não se

⁴ Termo cunhado por Souza (2021, p. 90).

apresenta como instância estanque. A mobilidade é emblemática no constructo identitário, uma vez que a sociedade contemporânea se realiza na diversidade – política, simbólica, socioeconômica, geográfica, cultural etc. (BARROS, 2009, p 39).

Sem adentrar o âmago da cunhagem dos termos “eu” e “nós”, cabe citar que, talvez, essa constituição do “eu” em “nós” na sala e/ou na *web*, ainda que momentaneamente, desperta a sensação de ser partícipe, ao fazer parte da criação coletiva. Nas aulas, talvez rememore o passado distante, tal qual já viveu a humanidade antes do conceito de indivíduo. Na prática cotidiana, o ingresso no coletivo artístico propicia o pertencimento que, talvez, seja o fundamento do despertar da cidadania em Arte.

Não há processo de individuação fora da interação com a vida, no isolamento, sem a interação com o outro. É, em parte, através da interação com o outro (extro e/ou introvertidamente) e com o meio que se torna possível a descoberta do ‘si mesmo’, isto é, que se torna possível o processo de individuação. É importante essa compreensão, pois às vezes esse conceito é bastante mal interpretado, sendo tomado como ‘individualização’ ou algo como se isolar de tudo e de todos. Jung insistia na importância, por ele percebida, do ‘outro’ na individuação do ‘sujeito’ (VARGAS, 2004, p. 78).

Sem adentrar na discussão de regras gramaticais, em que se aprende a primeira pessoa do singular – eu – e a primeira pessoa do plural – nós, a experiência, por vezes, contradiz o “eu” formulado pelas regras gramaticais, pois elas não abarcam a totalidade das experiências na realidade. Cabe aqui dizer que vai além de reconhecer o que é a externalidade do “eu”. Depende também de qual ou de quais sujeitos é/são emitido/s. O sujeito é indissociável em termos de imagem, reflexão e sonorização em coletividade. Isso pode ser constatado por meio de uma experiência comum: ir ao espelho e dizer “eu”. Ao compartilhar essa ação com diversas pessoas, que também olham para o espelho e dizem, ao mesmo tempo, “eu”, todas (ou parte delas) experimentam o comunitário.

Observa-se o “eu” e os “outros” ao mesmo tempo que “*nosotros*” – nós; nesse sentido, é possível descrever com proximidade majorada tal vivência. O “eu” reconhecido como pertencente comunitariamente, em que o “eu” poderia ser pronunciado hipoteticamente por 8 bilhões de habitantes da Terra. Para isso, seria necessário considerar a diversidade de idiomas para que a individualidade não fosse tratada em termos de pronomes. Ao reconhecer o processo de individuação como fundamental para os Estudantes em formação constituírem-se em pessoa única,

individualizada, atesta-se essa ação como princípio primeiro da cidadania cartorial em que se transita, sobretudo em um Estado em que seus cidadãos são reconhecidos a partir da escrita lavrada da certidão de nascimento. Se assim não o for, até existem, mas são considerados invisíveis e, portanto, não partícipes da garantia de direitos atinentes ao Poder Público.

O muralismo, nos grandes centros urbanos, remonta com similaridade as pinturas rupestres. A vivência coletiva evoca a existência da anterioridade do “eu”, esse pelo qual a humanidade produziu, com certeza, uma nova forma de pensar, interpretar e modificar a ambiência da qual é partícipe.

No contexto atual, vertentes artísticas diversas, tradicionais e inovadoras podem ser propostas aos Estudantes, desde que eles tenham condições de acesso. Do que se convencionou chamar de feito à mão (com o corpo), e potencialidades de expressões que daí advêm, acrescidas as possibilidades de tecnologias digitais (se há condições de uso), o que muda em comparação aos séculos anteriores são os novos suportes / espaços nos quais são criados e a abrangência.

Inventividade é característica humana. Criatividade é rótulo cultural escolar delegado à Arte, mas que sempre foi inerente às diversas disciplinas que compõem o currículo nacional. Para perceber isso, basta observar um teatro feito dentro de qualquer disciplina ou uma moldagem de objetos num espaço físico ou virtual em “Artes Visuais” e em espaços especializados para o estudo de robótica ou programação. O que é peculiar em Artes para a cidadania é a possibilidade de incluir o imprevisto, por sua maleabilidade de moldagem para a criação coletiva e por não ter fórmulas ou gramáticas específicas obrigatórias.

Existem técnicas específicas com parâmetros e sequências de execução para as diversas modalidades, mas não se reduzem a isso. No ensino em sala, há diversas possibilidades de ir além da técnica de execução. Como no teatro ou na dança. No teatro há o roteiro, a criação do espetáculo envolve regras, marcação e uso da linguagem compreensível, e não se prescinde do improviso, ele o valoriza. O mesmo se dá na dança, em que incorporam-se gestos, passos e movimentos corpóreos como forma de enriquecer o planejado. É dessa maneira que o conhecimento que cada estudante traz consigo pode ser inserido e vivenciado por todos os partícipes das aulas.

Diferentemente de outras disciplinas, como a Química ou a Física, onde se pode inovar, criar, improvisar, mas não acrescentar novos elementos à tabela

periódica ou novas leis naturais, as quais têm que ser aprendidas como fato dado; há espaço para a inovação em qualquer disciplina; contudo, o campo das Artes é mais abrangente e moldável para o acolhimento que o estudante traz para Escola. Evidentemente, há limites. Exemplificando: em um estudo de cores básicas, ao misturarmos as cores amarelo e azul, obteremos o verde. E isso é imutável, tal qual os elementos da tabela periódica, por tratar-se de uma reação química dos materiais usados – tinta ou lápis. A maleabilidade se refere ao modo como se desperta a cidadania ao se trabalhar Artes nas Escolas.

O agir do estudante, ao vivenciar a capacidade de intervir, transformar e imprimir novos significados, abre-se para um novo mundo. Isso se dá no momento em que cada qual se reconhece em sua criatividade. É no momento desse reconhecimento afirmativo da própria personalidade, afirmando-se em ação criadora / transformadora, no início direcionado à Arte e, posteriormente, ao futuro.

O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e o psíquico; em suas atividades produtivas ele acrescenta sempre algo em termos de informação e, sobretudo, em termos de formação. Nessa atuação consciente e intencional, ele pode até transformar os referenciais da cultura, em que se baseiam as ordenações que faz e aos quais se reportam significados de suas ações (OSTROWER, 1987, p. 130).

1.3 Sala de aula: internalidade e externalidade

O despertar da cidadania pode se dar no curso dos Estudantes quando em sua passagem pelos estabelecimentos educativos, principalmente pela flexibilidade e amplitude com que podem ser trabalhados quaisquer temas inerentes às orientações externas e internas com metas a serem cumpridas. O rótulo criatividade legado ao que a sociedade denomina Artes, nesse ponto de vista, ampara e admite formas não previstas de ensinar. Há orientações a seguir, mas a disciplina apresenta uma capacidade dialogal com as regras dos mandatários externos, possibilitando aos presentes determinar o modo exequível de fazê-lo.

Se em outras disciplinas existem fórmulas e gramáticas inalienáveis de serem cumpridas, o espaço para a interveniência de quem ensina talvez entre em decréscimo. Em Arte, o mesmo não se dá. Há que se seguir o que é legalmente previsto; entretanto, existe um leque de opções majorado, cuja particularidade de escolha possibilita atender às especificidades da necessidade momentânea singular,

bem como atender às determinações de caráter universalista das regulações externas.

Mandatários externos, como o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) e as Superintendências Regionais de Ensino (SRE), representados nas unidades escolares da federação pelos direcionamentos de força legalista – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo Referência Minas Gerais (CRMG) e Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, emolduram a sala de aula. Nem sempre a moldura abarca as necessidades prementes da realidade vivida; por vezes, é preciso ultrapassar a moldura sem rompê-la totalmente.

Lygia Clark, desde os trabalhos que realizou, enfrentou o quadro não mais como um apoio para representação, mas como um objeto símbolo. Inverteu-lhe as relações – estendeu a cor até a moldura, pôs a *moldura* dentro dele – mudou-lhe a natureza e o sentido. Limpou-o das conotações antigas e o trouxe de volta à percepção, impregnado de outra dinâmica, de outros propósitos. Já o quadro (se ainda era quadro), não preexistia ao trabalho do pintor. Noutras palavras, o trabalho do pintor não estava mais desligado da preparação do suporte onde deveria depositar a expressão: o trabalho incluído – e não artesanalmente apenas – a própria criação do quadro como realidade material existente: quadro e expressão se confundiam, ambos nasciam de um mesmo movimento formulador. LC eliminou a contradição entre o fundo representativo e a forma-signo: o quadro inteiro tornou-se a forma-signo cujo fundo é o espaço real mesmo – o mundo (GULLAR, 1985, p. 251-252).

Observando os Estudantes criticamente, interagindo e aglutinando o imprevisto advindo de demandas representadas por assuntos de interesse deles, bem como suas vivências e conhecimentos, há possibilidade de inventar além dos diversos matizes de modalidades artísticas previstas pela legalidade. O que os alunos trazem durante seu percurso de passagem pelas instituições são alternativas que podem concretizar-se em aulas, com probabilidade de abordagens postas em prática junto ao sistema oficial de ensino.

A capacidade de abrigar as expressões individuais e coletivas na concreção de um trabalho é uma das características da Arte que proporciona a entrada de discursos diversificados e novas convivências na formação da cultura. A feitura de trabalhos coletivos ou individuais em espaços destinados a esse fim, bem como a transformação de outros para a mesma destinação (com denominações diversas, como ateliers, estúdios, canais no YouTube, redes sociais, entre outros) propiciam formas inusitadas de convivência com novos olhares para a realidade. Esses “resultados” são

constituídos, inseridos e fruídos enquanto Artes, e passam a integrar a nova realidade criada e, junto a isso, um novo discurso sobre o real.

Num trabalho artístico coletivo, a “fórmula” ou a “técnica” existe; mas, diferentemente de outras áreas de conhecimento, pode ser vivenciada e transformada em grupo ou individualmente, com ou sem fórmulas e protocolos rígidos a serem repetidos. Em fórmulas, para determinar uma novidade, não há como “abrir mão” da rigidez protocolar. A tabela periódica ganhou novos elementos nas últimas décadas e, para tal, há um processo protocolar inalienável para garantir o reconhecimento das inclusões. É inexorável que, para se produzir tintas ou *softwares* específicos para Artes, sejam envolvidos diversos processos físico-químicos, com fórmulas e impulsos eletroeletrônicos programáveis. Portanto, em última análise, o que se realiza, enquanto aceito como conhecimento técnico e científico, passa por uma série de sistemas hierárquicos de reconhecimento, tais como periódicos, normas e nomenclaturas estabelecidas mundialmente. Para que esse conhecimento possa ser usado em prol da população, há que se fazer o percurso comprobatório e obter a chancela enquanto tal. Assim como tudo que se cria ou se descobre, há de passar pelo crivo acadêmico-científico estabelecido.

Em Artes, é possível estabelecer protocolos rígidos, acadêmicos, técnico-científicos ou industriais. Direito autoral, registro de patentes e *copyright*, NFTs, esses são fato, mas nem sempre os supracitados recursos conseguem abarcar a miríade de trabalhos artísticos mundo afora. Em processos artísticos, por vezes, a inovação ocorre ao ser compreendida e partilhada mimeticamente. Difundida, apreciada e até aperfeiçoada por outrem que não seu criador, sem um trâmite tão rígido.

A transformação de uma técnica pode ocorrer e ser aceita para difusão em público, sem prescindir da rigidez das normas que amparam os avanços em diversas áreas. A exemplo da área de humanidades, as regras de escrita e produção de conhecimento com reconhecimento requerem normatização da escrita publicável, entre outros, o que se dá para as Artes, apesar de o trabalho artístico independe das academias e entidades de regulação do conhecimento em variáveis diversas. As normatizações não impedem que um espetáculo, uma nova técnica ou tecnologia possam ser elaborados, com o mínimo de regras e protocolos não acadêmicos, mas sim dentro das regras de convivência social.

Na Escola, diferentemente de outras disciplinas no espaço da hora-aula, pode ocorrer o mesmo. Gramáticas e fórmulas bem delineadas externamente e seriadas

definem o espaço interno de várias disciplinas. Em Artes e “nas linguagens artísticas” (entendendo que as Artes não são passíveis de redução ao termo), com trâmites e convenções também em séries, mas com uma liberdade de escolha não atinente às outras disciplinas, isso também se dá. O que implica tornar o espaço passível de moldagem da realidade por seu atributo: maleável.

Reside, nesse intervalo de transformação, o encontro com a cidadania, no exercício em que a matéria Arte compõe a própria forma de relacionamento com o espaço físico / virtual (*figital*), com “*nosotros*” – na percepção da capacidade de intervir e reconhecer a modificação advinda da inventividade para a mudança. O que se tem de aprendizado é a certeza da possibilidade efetiva de transformação. Emerge como vontade de participação ativa no espaço escolar.

Dessa maneira, começam as metamorfoses, que se tornam conhecimento, pois o fazer adquire significado na demanda de participar dos rumos do que será ensinado e aprendido na Escola. Diálogos, propostas e trabalhos diversos são postos em cena. A elaboração via sensação de pertencimento ao espaço talhado, trabalhado, plástico, moldável que, a cada intervenção estudantil, é modificado e apropriado de outro jeito, pela intimidade que a transformação obtida proporciona. Essa transformação é possível quando as autoridades presentes na Escola são capazes de reconhecer e difundir o conhecimento que os Estudantes trazem consigo.

É o caso, por exemplo, do estudo do que costumamos chamar de ‘internalidade’ das Escolas, o modo como o cotidiano é vivenciado por alunos e Professores, tema ausente em relatórios escolares, pois é ligado a tabus, interdições, questionamento às autoridades, transgressões anônimas. (STEPHANOU *et al.*, 2005, p. 423).

Independentemente da geração da qual faz parte, entender o conhecimento como construção comunitária compreende cada contribuição individual como aglutinação ao arcabouço coletivo. Esse traz diversos matizes que foram constituídos ao longo da história, modificados em seu percurso a cada geração. Tão necessário quanto, é o entendimento do que define o que é aceito como conhecimento. Normatizações e avaliações são critérios sem os quais o que se entende por conhecimento não se efetiva. Compreendendo que, para que a sociedade contratual consiga exercer sua força de contrato, há que se impor suas definições institucionais como norma de ação social na qual o conhecimento acadêmico reconhecidamente faça parte.

No entanto, é necessário estar atento ao senso de raridade do que ocorre em sala, pois nesse espaço transitam conhecedores diversos. A sapiência da cultura local está presente e é representada em cada estudante que por esses caminhos transita e que é parte dessa geração nativa digital.

1.4 Horizontalidade nas relações

A efetivação do conhecimento estudantil no ensino básico requer uma equanimidade entre Professores e Estudantes, a fim de intervir no futuro que é ofertado via currículo escolar, mirando outras possibilidades. Isso é determinante para incluir novas rotas do conhecer, por justaposição ao currículo oficial como um outro caminho, uma vez que, por vezes, a grade curricular se mostra insuficiente para a vida posterior à formação básica. Há um largo consenso de que as mudanças advindas da informatização mundial, desde a criação da internet, interferem no cotidiano, cada vez mais, de modo rápido e imediato. Boa parte das instituições acompanham essas inovações e mudanças, mas não com o mesmo ritmo ou agilidade suficiente para abarcar todas as transformações decorrentes.

A “sala de aula” no passado era um lugar onde o detentor do conhecimento professava para aqueles que visavam adquirir saberes. Hoje, esse processo ocorre fora dos muros, é multifatorial e, dependendo das condições materiais, a Escola já não é um espaço reduzido a sua arquitetura, é um local em que convivem várias realidades, além das concepções de mundo de cada um presente, acrescido da realidade virtual. Esse espaço escolar também é gerido por mandatários externos, por meio de força contratual da farta legislação educacional que normatiza seu funcionamento vivencial com os frequentes que a compõem. Do ponto de vista do estudante, entretanto, talvez a Escola convencional possa parecer tal qual o seguinte trecho: “Eu vejo o futuro repetir o passado / vejo um grande museu de novidades / o tempo não para, não para não” (O TEMPO NÃO PARA, 1988, f. 2).

Para uma geração que nasceu e viveu sobre a existência da internet, os “nativos digitais”, ainda que boa parte dela não tenha tido acesso em sua plenitude, estão sobre a vivência do imaginário coletivo, da informatização crescente da sociedade em curso. Conforme Coutinho:

O lazer eletrônico é parte significativa do tempo de lazer; os hábitos têm se modificado nas últimas décadas, principalmente entre a população jovem, desde o surgimento dos jogos digitais. A produção de jogos passou a fazer parte da indústria do entretenimento, ultrapassando o cinema e a música, e se destacando como o terceiro maior faturamento mundial e, no Brasil, no ano de 2013, foram produzidos 1.417 jogos e 43,8% deles voltados para a educação (COUTINHO, 2016, p. 2).

Passado, presente e possibilidades de futuro estão juntos de uma forma como nunca antes estiveram. As infinitas informações também. O desafio está em como conduzir tal situação, cumprindo o cipoal de leis, normas, portarias externas à sala de aula. Junto a isso, a inclusão daqueles que não têm acesso aos aparatos digitais necessários para serem incluídos na sociedade de informação digitalizada, o que gera exclusão de milhares de Estudantes pela falta de acesso, e pode se traduzir como fator discriminatório, quando, na mesma sala / Escola, parte possui seu próprio aparato eletrônico (*smartphones / tablets*) e outra não. Para as execuções das atuais provas da SEE-MG, e os demais mandatários externos, isso já é realidade.

Com o corpo docente não é diferente, mas há, ainda, outra vertente: o aumento exponencial do trabalho, em que há cada vez mais protocolos eletrônicos a serem cumpridos, tutoriais e cursos para aprender a utilizar os aparatos e os programas de coleta e inserção de dados (registro de presença, de notas, elaboração e edição de provas em plataformas, inserção de resultados de provas, etc.). Tais tecnologias são disponibilizadas para modernizar o trabalho, mas acabam gerando um significativo aumento de horas extraclasse.

A cultura global é largamente abastecida pela economia e atinge todas as culturas nacionais. A cultura global funciona através da mídia de massa (televisão, rádio, jornais, telefones, faxes, etc.) e tecnologia de computador (*e-mail, world wide web*, etc) para produzir hegemonicamente, experiências construídas, compartilhadas, virtual e culturalmente. A cultura global atinge direta ou indiretamente a maioria das pessoas do planeta, especialmente os jovens (BARBOSA, 2010, p. 273).

E os Professores, frente às leis que regem a educação, como estatutos, portarias, resoluções, normas, orientações curriculares e pedagógicas a serem cumpridas, têm o desafio de conseguir espaço para compartilhar experiências individuais educativas trazidas pela cultura local, representada pelos Estudantes. Há que se observar como são vividos os dias escolares no limiar da sociedade que se transforma constantemente e demanda novas posturas e conhecimentos das Escolas.

Estamos sempre em busca do entendimento da realidade e, por isso, temos a necessidade de nos modificar para compreendê-la. Somos capazes de ir além do que nossos sentidos e raciocínio propiciam. Ao longo dos séculos, criamos órteses e próteses para ver além e aquém, rompendo com o limite do campo visual biológico e construindo novos olhares através de telescópios, que permitem ver o que não conseguiríamos a olho nu – o universo e seus corpos celestes, bem como microscópios que possibilitam ver o microcosmo invisível, podendo, a partir de então, observar ínfimos seres vivos. Trafegamos entre o universal e o particular e, assim, desvelamos a realidade. Estamos sempre produzindo conhecimento entre ambos.

Lidar com o saber que cada um dos Estudantes traz possibilitaria a inclusão de uma gama de assuntos que sequer são considerados como conhecimento no âmbito escolar, embora façam parte da vida diária desses educandos. Pela lógica, tais conhecimentos seriam passíveis de associação com o que já está estabelecido, conforme Arroyo:

Um conhecimento que disputa a entrada no currículo. Que os próprios adolescentes e jovens disputam como direito a conhecer-se com uma imagem positiva. Se ao menos na Escola fossem acompanhados e instigados a formar identidades positivas, o tempo da Escola teria outros significados [...] Chegam com saberes positivos acumulados de si mesmos e do viver humano que merecem um lugar de destaque no território do conhecimento dos currículos. Quando os Professores e os educandos são conscientes desse acúmulo de significados, as questões se impõem (ARROYO, 2001, p. 244-266).

Usar uniforme passa pela simbolização da generalidade no corpo de cada qual, pois humanos são muito semelhantes em seus corpos, em uma multidão podem subsumir; mas, ao mesmo tempo, somos extremamente singulares e, por isso, passíveis de sermos destacados dos demais, jamais iguais. Numa Escola, cada corpo em desenvolvimento, que veste o uniforme, tem sua especificidade e está coberto pela homogeneidade uniformizada.

A verdade é de cada um, mas é também de todos, posto que ela é particular e universal, pertence a cada um, ainda que esse um assim não pense e pertença a todos, ainda que esses todos assim não pensem (PEIXOTO, 2000, p. 57).

Por partir da premissa – convites para partilhar, compartilhar e constituir o conhecimento – cuja base se dá no entendimento da horizontalidade das relações

para a elaboração do conhecimento coletivo compartilhável, é que se torna possível adentrar as aulas, o conhecimento e o saber dos Estudantes, concretizado em aprendizado para os demais frequentes à instituição pública de ensino.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando de cima para baixo, como se fôssemos portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar com eles. [...] A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 1996, p. 115-116, grifos do autor).

O entendimento do conceito de horizontalidade nas relações é imprescindível, visto que promove o encontro de viventes que interagem na constituição do conhecimento no fazer coletivo, onde ocorre a elaboração desse fazer. Desse modo, a atualização do conhecimento é fluente e se faz na reciprocidade do reconhecimento docente / discente.

Em 2013, durante o movimento #vemprarua (WAINER, 2014), ocorreram “votações horizontais” na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG) e na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), de temas diversos, quando ocupada por Estudantes. No início do movimento, era reivindicada tarifa zero em passagens de ônibus, o que trouxe à tona a necessidade da horizontalidade das relações de representatividade. Na Escola, como um reflexo da sociedade, a transformação tende a ocorrer num traçado de longo percurso a percorrer, com demandas similares.

Para que essa profusão de possibilidades do aprendizado se concretize na mediação via Arte, é necessário que as condições de suporte na realidade existam, a fim de que o ensino se realize, tendo em vista as dificuldades originadas das condições reais de aprendizagem encontradas nas Escolas.

1.5 Mandatários externos: legislação e vivência

Debruçar-se sobre o texto da BNCC, analisá-lo e, comparando-o aos anteriores, compreender como o percurso do ensino de Arte foi normatizado no Brasil é, sem dúvida, imprescindível, bem como função daqueles que anseiam por entender como se deu a formação das diretrizes de referência atuais para Arte nas Escolas. Entretanto, não se deve menosprezar a realidade cotidiana vivida na particularidade

das Escolas desse país de dimensões continentais, sob o risco de as pesquisas ocuparem-se da letra da lei (o que é necessário), em detrimento do estudo da realidade posta para que o ensino de Arte seja efetivo nas Escolas.

Quanto à legislação, faz-se necessário observar, no caso do estado de Minas Gerais, que a Resolução SEE n. 2.197/2012 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012), alterada em seu artigo 70 pela Resolução SEE n. 4.058/2018 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2018), apontou a importância do protagonismo dos Estudantes de forma geral e destacou o trabalho preparatório voltado para cidadania, explicitados no art. 3 (II) e 32 (III), traço muito importante.

Além disso, impôs às disciplinas Arte, Educação Religiosa e Educação Física a não interferência no resultado final do aluno, especificado no art. 80. Essa publicação, em seu cumprimento, instaurou na realidade Escolar a diferenciação de importância das disciplinas, dentre as que valem e as que não valem, na linguagem estudantil, “para passar de ano”. Isso, certamente, ocasionou uma dedicação minorada em detrimento das demais desde então. É inexorável que, ao mirar na aprovação anual, cada estudante dirigirá o esforço invariavelmente ao que necessita ser alcançado em termos de meta-aprovação. Revogada pela Resolução SEE n. 4.692/2021 (em vigência), especificado no art. 94, a não interferência na classificação ou promoção das três supracitadas disciplinas segue e, dessa vez, acrescida de outras (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2021).

Especificamente em relação à disciplina Arte, nas Resoluções observa-se que em 2012 foi legado à disciplina, no art. 64 (III), “oportunizar aos alunos momentos de recreação e ludicidade, por meio de atividades artístico culturais” e, no Art. 67 (I c), apontamentos sobre expressão, sensibilização, criticidade, reflexão, manifestação artística, contexto cultural, análise crítica compreensão da Arte, entre outros. Em 2021, observa-se que, no Art. 28, a descrição da disciplina é determinada como as demais pelo CRMG. É importante destacar que, em seu parágrafo único, ressalta a formação para o desenvolvimento da cidadania permeando todo o currículo.

Quanto ao espaço *figital*, podem ser determinantes para o ensino de Arte nas diversas modalidades e nas múltiplas técnicas artísticas. A especificidade de cada uma requer que se labore com o espaço de maneira peculiar, ou seja, dependem efetivamente do espaço arquitetônico e/ou virtual para sua consolidação enquanto

prática. Só ocorrem nesses espaços e, sem eles, tornam-se inviáveis em sua execução. Ainda que se tenha o recurso de direcionar tarefas para fazer em casa, fora do espaço Escolar, e auferir os resultados em sala, isso ainda dependerá das possibilidades espaciais físicas e/ou do acesso às redes e a aparatos eletrônicos de cada um dos Estudantes. O que fará fatalmente a desigualdade social aparecer junto à dificuldade laboral do corpo docente, pois trabalhos com materiais de qualidade e aparatos eletrônicos atualizados, aliados à prática, quase sempre produzem melhor finalização da tarefa artística.

Presencialmente na Escola, em relação ao material, esse é fundamental para o conhecimento e a compreensão pela vivência. Técnicas artísticas, como desenho, pintura, cerâmica, dança, fotografia, entre tantas outras, demandam além do espaço, local de feitura adequado. Exemplificando minimamente: para a execução de trabalhos bi e tridimensionais, necessita-se de mesas, água corrente com bojos adequados, local para acondicionamento de propostas didáticas materializadas nas dimensões citadas. Para práticas teatrais, depende-se de colchonetes, indumentárias entre outros e, para atividades com música, precisa-se de instrumentos, sonorização e sala com redução de ruídos, entre diversas outras necessidades.

Na Arte digital, somente com plena infraestrutura para tal; bem como docentes capacitados até para orientação remota. Esses estão frente ao desafio de rever constantemente a formação devido às modificações incessantes que as tecnologias da informação imprimem no mundo. Pode haver discrepâncias entre as Escolas no que se refere às condições necessárias para o ensino, tanto na formação dos profissionais, bem como especificamente para Professores de Arte e, também, nos aparatos tecnológicos disponíveis. Há que se lembrar que o mundo está diferente devido ao desenvolvimento tecnológico, ao que parece, um caminho inexorável.

Considerando fatores como falta de espaço físico, ausência de material adequado e exclusão digital, cabe questionar se, ainda assim, seria viável fazer aulas de Artes. Hipoteticamente, a resposta é positiva. Um exemplo aqui imaginado, possível, seria um estudo de poesia a céu aberto em qualquer local público. A demanda material seria nula, havendo necessidade apenas de corpo docente e discente falantes do mesmo idioma e dispostos a tal, utilizando a memória. Sequer seria necessária a leitura de imediato.

Existe uma enorme quantidade de exercícios que se podem praticar, tendo todos, como primeiro objetivo, fazer com que o participante se torne cada vez mais consciente do seu corpo, de suas possibilidades corporais, e das deformações que seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza. Isto é: cada um deve sentir 'a alienação muscular' imposta pelo trabalho do seu corpo (BOAL, 1963, p. 145).

Indo além, quantas outras atividades sem necessidade de quaisquer aparatos materiais poderiam ser feitas? Inúmeras. Mas o risco que se correria em aulas com tais características, em hipótese, é que, dependendo das dificuldades enfrentadas pelas Escolas, tornar-se-iam soluções paliativas ou respostas habituais a condições precárias de ensino. Sem sequer contribuir para a melhoria da efetivação das diretrizes que regem – recentemente formuladas – ou regiam a educação. Há que se pensar, ainda, na escolha do que está posto em curso na sala de aula como conhecimento.

Quanto ao discurso posto na atualidade para a sociedade que orienta a inovação como solução para melhoria econômica, está alcançando a sala de aula e sugere idear aulas criativas diferenciadas por metodologia própria de cada docente, o que esbarra na falta de recursos materiais, infraestrutura e, também, de formação adequada aos profissionais.

À exceção das portarias supracitadas, as situações descritas podem estar presentes ou não no ensino da disciplina Arte nas Escolas mineiras frente às condições estruturais e materiais de cada realidade Escolar. Essas, certamente, incidirão no processo ensino-aprendizagem.

Vinculados a esses problemas cogitados, como a visão instrumental da grade escolar pensada do ponto de vista da utilidade de cada disciplina, é perceptível uma hierarquia pela majoração ou pela diminuição da carga horária, que, quiçá, corresponderia às disciplinas consideradas mais importantes. Há que se ressaltar que o conjunto das disciplinas curriculares depende de tempo e condições exequíveis. Quando se limita a carga horária por força legislativa, como ocorre com a Arte (apenas a uma hora-aula por semana), a interrogação que persiste é se há risco de permanecer apenas na superfície do conhecimento devido ao tempo exíguo, o que não ocorre com a maioria das outras disciplinas, em geral, no recorte de tempo estudado e partícipes do currículo, por apresentarem carga horária semanal majorada.

O tempo que se dispõe pode ser determinante no fazer artístico, visto que algumas práticas artísticas são inexecutáveis em apenas uma hora aula. Prevalece a

falta de contato com inúmeras possibilidades artísticas, desde a prática ao conhecimento teórico-cultural.

Se partirmos dos exemplos das orientações dos sítios da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais em relação ao Novo Ensino Médio (NEM), é possível ver a Arte e os demais conteúdos distribuídos em horas-aulas. Essas dependem de tempo e condições exequíveis. Quando a carga horária é limitada a 40 h/a anuais, há risco de prejuízo para o conhecimento do estudante. O tempo pode ser diferenciado, moldado, otimizado, mas está inserido em um fluxo de horas-aulas preestabelecidas, se majorado, certamente, haveria melhores condições de aprendizado e trabalho para discentes e docentes.

Excedendo o recorte proposto estudado, ao que parece, cada vez mais outras disciplinas do Ensino Médio (EM) regular, a partir de 2024, *vide* CRMG nos anexos da Resolução SEE n. 4.908/2023, é possível observar que, em relação à distribuição da carga horária por disciplina, passaram a ingressar o quantitativo de 40 h/a anuais as disciplinas: Educação Física, Língua Inglesa, Física (1º e 2º anos), Química (1º e 3º anos), Geografia (1º e 3º anos), História (2º e 3º anos); dentre outras do NEM. Essas, talvez, sejam questões que as Escolas e mandatários externos não poderão se furtar a debater num futuro próximo, situação que requer um estudo mais aprofundado a fim de debater as possíveis soluções (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2023).

Projetos transversais que carregam a base cultural do entorno geram interesse estudantil, aderência imediata dos Estudantes e tendem a ser bem aceitos. Frente a isso, o leque profuso de opções para o ensino de Arte que se pode lançar mão e incentivar a imaginação dos discentes faz da disciplina a possibilidade de promover um espaço temporal diferenciado e de resiliência criativa, crítica, formadora comparsa da autoeducação e, principalmente, mediadora para a entrada de conhecimentos dos Estudantes, ainda que possa estar em condições adversas ou desvantajosas.

2 PERCURSOS, CAMINHOS E BÚSSOLAS METODOLÓGICAS

Mais do que uma metodologia de procura de entendimento, apreensão, compreensão e descrição da realidade e do mundo, que busca ampliar o conhecimento acerca da vida, o método fenomenológico é um sinalizador para a aceitação de outra possibilidade de relação com o mundo, que não apenas a hegemonia cultural de cada povo / nação. Tal método é afirmador de que as formas de conhecimento do mundo são diversas.

Nessa perspectiva, viver é tecer o mundo. Tal qual uma colcha de retalhos feita de várias cores, formas e tamanhos, teço a minha existência no mundo a partir das percepções das várias nuances que ele me oferece e envolve. Essa textura transforma-se também em texto; ou seja, vivências que compõem a minha história de vida. [...] No entanto, quando procuro compor o texto da textura do mundo, deparo-me com as dificuldades e as facilidades da linguagem, com a qual manifesto e divido a textura do meu mundo-vida com meus contemporâneos. A linguagem, sobretudo verbal, é composta por frases que falam e, subjacente a elas, está um padrão que estabelece esse falar. Uma gramática comum a todos. Dessa forma é que uma determinada comunidade se entende. É dessa forma que eu e meus contemporâneos nos entendemos. Aí está a facilidade dessa linguagem. Por outro lado, essa mesma linguagem não dá conta de dizer com clareza e profundidade o mundo da vida (PEIXOTO, 2000, p. 58-59).

É o que indicam Gleiser (2019) e Klink (2017) quando reconhecem outras formas de conhecer o mundo que não apenas a científica. Ao lidarem com a realidade, por mais que a ciência seja primordialmente aceita e certificadora na consolidação de suas carreiras profissionais, bem como no sentido de obter credibilidade junto aos patrocinadores, sabem que há diversas maneiras de lidar com a realidade.

Concluí, propondo uma necessidade de uma complementariedade do conhecimento humano, que vai além da simples tolerância das diferenças. Existem diferentes modos de entender e examinar a mesma questão, diferentes modos de engajar com o mundo. Por exemplo: ao olharmos por um cálice de vinho, podemos examiná-los sob várias perspectivas. Bioquimicamente, como produto de um processo de fermentação; opticamente quando estudarmos a sua cor, e os reflexos da luz no cristal; fisicamente, como um fluido de certa densidade, em repouso numa determinada temperatura e pressão atmosférica, no campo gravitacional da Terra; sociologicamente, como um produto agrícola em algum país distante com certas leis trabalhistas; economicamente, como um produto que concorre num mercado internacional; ecologicamente, como algo que implicou o desmatamento de alguma área, o uso de técnicas inseticidas próprias e os poluentes liberados no transporte da fazenda até a loja onde compramos a garrafa. Adicionalmente, temos o outro lado para examinarmos o cálice de vinho, complementar essas análises mais técnicas: sua beleza estética, a simetria das formas, a sensação de tocar e manipular o cálice, o aroma do vinho, seu gosto tão único e, talvez, o mais importante, a companhia

com quem estamos dividindo esse momento, as emoções que vêm dessa presença, o significado dessa experiência, única para cada um de nós. [...] Buscamos sempre descrições cada vez mais unificadas dos fenômenos naturais. Mas não temos qualquer indicação de que essa estrada tem fim. Mesmo na física de partículas elementares, podemos apenas construir descrições unificadas provisórias, que serão suplantadas por novas descobertas. A gravidade de Aristóteles era muito diferente da de Newton; a dele, muito diferente da de Einstein. Hoje estamos repensando as propriedades da força gravitacional; existem propostas de considerá-la uma força diferente das demais, irreconciliável com o que ocorre em nível subatômico. [...] Na prática, também existem limites intransponíveis, dado que a aquisição do conhecimento científico depende da tecnologia usada nos instrumentos de medida. Basta comparar a astronomia antes e depois do telescópio, ou a biologia antes e depois do microscópio, para ver como esses campos do conhecimento avançam continuamente, devido ao progresso dos instrumentos de observação. *Ver mais, não significa ver tudo* (GLEISER, 2019, p. 25-33, grifos do autor).

É o que constata Klink (2017, p. 112):

Caramba: como que se consegue dirigir uma jangada de piúba, que não tem leme? Reparei que um Professor de Engenharia Naval na USP não conseguia responder a uma pergunta. Uma universidade inglesa, impressionada com a precariedade do material usado nas bianas maranhenses, querendo ‘melhorar’ as velas que os canoieiros produziam, resolveu ensinar a um grupo de alunos a usar tecidos sintéticos, altamente sofisticados. E organizaram uma competição – entre a biana original com a vela de algodão furadinho, comprado nos armarinhos das roças, e a outra com mastros leves de carbono e velas de tecido resistente. A de vela vagabunda sempre ganhava da outra. O que os ingleses demoraram para entender é que, em função das restrições e necessidades, os maranhenses usavam um princípio diferente para velejar. Num barco a velas, o normal é você ajustar a área vélica à intensidade do vento e à velocidade. Se o vento aumenta, você diminui a área da vela. Só que os canoieiros usavam o princípio da permeabilidade do tecido – que é um método muito mais sofisticado. Por isso, sempre havia na embarcação uma cuia enorme, para que pudessem jogar água na vela. Se eles queriam andar mais rápido, tornavam o tecido mais impermeável, molhando o pano com a cuia para acelerar. Não existe tecnologia hoje que imprima essas duas qualidades em um mesmo tecido – permeabilidade e impermeabilidade. Você precisa trocar de pano para escolher um ou outro atributo. É genial – os mestres maranhenses conseguiram tornar a vela permeável e impermeável, de forma simultânea, administrando o uso d’água no tecido em função do vento. Uma sabedoria e tanto.

Dentre as diversas entidades trabalhadas por essa pesquisadora, a eleição da ER como fonte de pesquisa foi sua característica popularmente entendida de fazer dar certo, ou seja, trocando em termos indicadores de cidadania, o trabalho constante dos profissionais que promovem incessantemente o fortalecimento da instituição nem sempre com o apoio adequado de instâncias hierarquicamente superiores. Desde o ingresso na Escola via concurso público, foi possível perceber o enfrentamento de

uma gama de problemas de toda sorte com um vigor e uma resistência para solução, jamais vivenciados em outros locais dantes laborados.

Problemas que parecem simples, mas que, para um local frequentado por centenas de Estudantes todos os dias, são fundamentais para que o dia transcorra tranquilo, como consertar uma geladeira ou outros eletrodomésticos, a fiação, computadores, desentupir uma privada, limpar a caixa-d'água; tarefas, geralmente, realizadas por profissionais contratados para tal fim. Entretanto, quando a verba é insuficiente ou não está disponível por morosidade dos trâmites burocráticos, esses serviços continuam sendo feitos por servidores que se voluntariaram para tal, extrapolando as funções atinentes à descrição do cargo que ocupam, assim como pessoas não pertencentes ao quadro Escolar de funcionários. Em determinados momentos, esse trabalho é imprescindível, crucial para que a Escola não pare de funcionar.

O que ficou impresso como imagens na memória foi o trabalho constante de boa parte dos servidores e o voluntariado de pessoas da comunidade, não só para a manutenção do prédio e da aparelhagem nele existente, mas para todo tipo de serviço necessário ao funcionamento da ER.

Essa característica é algo que perpassa a convivência e influencia parte dos Estudantes de alguma forma, não todos. Nesse perfil, aqueles que aqui pesquiso. A aderência ao comportamento que leva à repartição de conhecimento e saber como forma de melhoria de vida, não apenas de colaborar com a instituição, mas também de dividir o conhecimento e o saber com o outro. Alteridade em foco, ainda que denominem apenas como a “vontade de ajudar de algum jeito”, que é, por fim, talvez uma maneira compreender a ação cidadã da ER como partícipe, o fortalecimento das instituições democráticas e, mais do que isso, a cidadania vivida muito além da literatura e de movimentos político-partidários, ou seja, no cotidiano.

A resiliência de grande parte do corpo docente é visível; pois, apesar da remuneração inadequada, permanece ensinando e ultrapassando o que é esperado das disciplinas. Ações e projetos no sentido da melhoria, conscientizando os Estudantes de suas possibilidades enquanto pessoas, apontando um futuro além do ofertado no currículo oficial, viabilizando a probabilidade de outros caminhos de efetivação da vida. E, ainda, mobilizações por valorização da carreira que, ao longo dos anos, campearam negociações com o Governo Estadual e, conseqüentemente,

melhorias na carreira docente, via adesão a greves e participação efetiva nos movimentos reivindicatórios da categoria.

2.1 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi qualitativa e foram entrevistados servidores e Estudantes, que participam desse processo ativamente, e representam, de alguma forma, a vida constituinte da cidadania no interior de uma instituição democrática. Como tantas outras esferas, instituições são feitas por pessoas. Ao ingressar em quaisquer uma delas, mais do que adequar, é necessário intervir nela e modificá-la, através do percurso trilhado por cada ingressante, contribuindo para que atinja seu propósito em busca de sua própria excelência de participação na transformação da sociedade. Nesse caso, a resiliência cidadã buscadora da educação e promotora da autonomia na ação de cada indivíduo.

O estudo de caso ocorreu com foco nos projetos de Arte, como perspectiva de interferência no currículo oficial, no sentido de aglutinar saberes e conhecimentos presentes no espaço Escolar.

O enfoque fenomenológico foi fundamental para compreender a ação e a percepção dos indivíduos frente ao coletivo do qual fazem parte, entendendo que esse coletivo influencia e forma cada um dos que o constituem. Destarte, partindo do pressuposto de que o conhecimento na Escola está entre o coletivo e o individual, os autores de referência, Fayga Ostrower, Amyr Klink e Marcelo Gleiser foram a fonte e o fundamento, por descreverem o mundo em seus escritos, não só da perspectiva da formação de cada um, mas por extrapolá-la e relacioná-la com respeito ao saber informal, promovendo sua afirmação e efetivação na sociedade.

Nas aulas, eu teria que ser clara e simples. Isso eu sabia e queria. Por outro lado, não podia simplificar demais. [...] A noção de complexidade deve ser bem entendida: não se trata de um estado de complicação maior, mero acúmulo de dados, e sim de uma complexidade da qualificação estrutural e significativa. Justamente por se tornar significativa, a complexidade é uma *qualidade essencial* que caracteriza certos fenômenos. Reduzida a complexidade, a Arte deixaria de ser Arte, assim como a vida orgânica deixaria de ser vida. [...] Perdendo a noção de qualidade ou de complexidade na Arte, não valeria a pena dar um curso de linguagem artística. Na verdade, nem sealaria sobre Arte; esta, no caso, já deixaria de existir. Menciono o problema da complexidade, cujas possíveis soluções me ocuparam por bastante tempo, pois considero-o relevante para educação. Reflete-se na visão pedagógica e nos métodos didáticos a serem adotados, revelando também a motivação íntima do educador, mola mestra do ensino. Por

exemplo, sempre entendo que seria desejável, necessário mesmo, tentar educar o maior número possível de pessoas, sou radicalmente oposta às tendências de massificação e aos métodos da chamada 'popularização' da Arte – entre outros, os famosos cursinhos de meia dúzia de aulas fáceis. Respostas prontas para tudo, ou, antes, respostas pré-fabricadas para problemas também pré-fabricados. Alega-se constituir essa uma forma de ensino acessível às massas e o único método prático de educação. Ao contrário, vejo um método de deseducação ligado a uma atitude, no mínimo, de indiferença para com aqueles a quem se dirige o ensino. O próprio vocabulário usado revela o descaso pela individualidade das pessoas. Educação para as massas, massas como se num coletivo humano se lidasse com algo amorfo e moldável e não com grupo de indivíduos. Na pseudossimplicidade nessa redução simplista a um denominador comum mais baixo, falsifica-se tudo o que pode ser natural: curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida. O saber se reduz a fórmulas ocas, inúteis. E não só, faz-se de conta que já se chegou a todo conhecimento de todas as respostas, como também se desestimula o processo de aprendizagem através de indagações e hipóteses. Elimina-se o ser inteligente e sensível das pessoas. Como educar os grandes números sem cair na massificação? Também para essa pergunta não existem respostas prontas, mas certamente há outras abordagens possíveis. Depende das intenções. Disto, sei por experiência própria. De qualquer modo, considero a divulgação popular da Arte não só uma questão de técnica, como principalmente de ética. Ainda a propósito da divulgação de Arte e sua compreensão, quero antecipar o seguinte: nas imagens – que são portadoras de comunicação artística – se preservam intactos os elementos de *orientação espacial*. [...] Mas é justamente o caráter *não-verbal* da comunicação artística que constitui o motivo concreto da Arte ser tão acessível e não exigir a erudição das pessoas para ser entendida. Exige inteligência, sim, e sempre sensibilidade. Uma outra consideração me ocorreu para as aulas: ainda que em situações experimentais, era indispensável que os exercícios a serem feitos na aula fossem compreendidos pelo grupo como atuações. Jamais deviam ser confundidos com atividades simuladas ou lúdicas, um faz-de-contas ou jogos, ou talvez, ainda, com situações terapêuticas, de descarga de emoções. Para eu poder realmente ensinar aos operários, nossas reuniões teriam que ter de início, uma caracterização de trabalho produtivo, trabalho em conjunto, onde todos pudessem contribuir e sentir estar ganhando algo de importante para a vida (OSTROWER, 1986, p. 23, grifos do autor).

Participaram desta pesquisa cinco Estudantes egressos, quatro Professores, sendo que dentre eles, a atual diretora esteve na condição de Professora e vice-diretora e um Professor esteve na condição de vice-diretor durante a maior parte da execução dos projetos, e três auxiliares de serviço, que lidam diariamente, há vários anos, com Estudantes fora da sala de aula.

Arte popular propicia inclusão social nos espaços onde o questionamento e a compreensão enquanto cidadão leva à intervenção nos espaços públicos, os espaços são revisitados e apropriados de outra maneira. É perceptível que a Arte urbana com a qual se convive nas metrópoles traduz essa modificação dos espaços, mas em se tratando de Escolas públicas, nem sempre há um modo de inserção dessas expressões culturais no ensino formal, por fatores diversos. No currículo Escolar,

como disciplina, o potencial é o mesmo, daí a importância de se fazer projetos nos quais o conhecimento estudantil possa ser inserido junto ao currículo oficial. O conceito “vontade política” pode ser compreendido na vontade de cada indivíduo no exercício do coletivo, em que se insere a questão dos projetos escolares: fazer a mediação nos espaços educativos formais ou em outros minimiza a perda de conhecimentos que não se adequam à rotulação oficial.

Sendo a mediação uma forma de solução possível que proporciona bons resultados, torna-se uma boa prática quando incorporada como hábito no cotidiano escolar. Há a necessidade de dialogar com detentores de conhecimento – que não possuam titulação acadêmica, mas que podem contribuir enormemente para o avanço cultural do ambiente. E o aspecto mais importante: vontade e determinação para fazê-lo quando as condições encontradas não são favoráveis.

A etimologia da palavra ‘mediação’ nos remete a três ordens de significado que constituem a estrutura desse livro. Do latim *mediatio*, mediação quer dizer, simultaneamente, intercessão, interposição e intervenção. [...] As mediações da cultura e a cultura das mediações são faces de uma mesma esfera, que gira de forma intensa e que percorre um amplo espectro de representações e práticas nas cidades contemporâneas desde as últimas décadas do século XX. Nesse contexto, a cidade se apresenta como um espaço relacional em que se entrelaçam linhas ordenadoras e linhas multiplicadoras, num movimento análogo às linhas de força e as linhas de fuga de um rizoma, tal como propõem Deleuze e Guattari (1995). [...] Dessa forma, o trabalho com a Arte e por meio da comunicação, inseridos em processos educacionais e/ou lúdicos, representa sobretudo uma ferramenta de sensibilização estética e política. Com essa abordagem, talvez seja possível pensar a Arte tanto em sua dimensão expressiva – logo, como mediadora da cultura – quanto como processo de desenvolvimento, ou seja, processo de humanização (BARROS, 2009, p. 8-10).

Ao trabalhar com matizes de saberes tão ricos, tão diversos, algumas questões surgem, dentre elas a escolha do que será posto em curso na sala de aula como conhecimento: o corpo comum junto aos projetos.

A pesquisa apresenta como objetivo geral:

Compreender como se constitui a cidadania no cotidiano escolar e para além dele, através do desenvolvimento de projetos realizados a partir da disciplina Arte: atinentes, transversais e interdisciplinares. Espera-se entender como esses projetos contribuem para a formação cidadã nas condições diárias frente aos limites impostos pela realidade em suas múltiplas facetas. Junto a isso, procura-se entender a

viabilidade do diálogo entre os diversos matizes de saberes existentes na Escola como superação das dificuldades para a inserção desses saberes pela maleabilidade da disciplina Arte.

Desse modo, tem-se como objetivos específicos:

- Problematicar a relação da Arte na formação da cidadania;
- Elencar projetos da Escola eleita, desenvolvidos no recorte temporal de 2005 a 2019;
- Entrevistar os sujeitos da pesquisa no que se refere à participação deles nos projetos feitos a partir da disciplina Arte;
- Descrever possibilidades de condução da disciplina Arte frente ao cipoal de leis, portarias, normas, entre outras.

3 PROJETOS: ESPAÇOS E TEMPO

Há duas décadas essa Escola é uma referência cultural e de conhecimento para o bairro onde está localizada. Isso se deve ao constante diálogo com a comunidade do entorno, no sentido de assimilar as demandas dentro das possibilidades do ensino formal, bem como promover eventos via projetos próprios e da SEE-MG/SRE. Essa característica foi facilitadora para a realização dos trabalhos com a disciplina Arte, antes mesmo da Resolução n. 2.197/2012 (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

As salas físicas funcionam em três turnos: manhã, com EM regular; tarde, com EF e uma turma de EM regular e, noite, com EM regular concomitantemente com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) semestral. Transformada por decreto em Grupo Escolar em 1965, inicialmente, atendia o ensino de primeiro grau em dois ciclos, a saber: primeira à quarta séries e quinta à oitava séries. Posteriormente, no ano de 1997, foi ampliado, passando a atender o segundo grau: primeira à terceira séries. O Ensino Médio tem sido implantado gradualmente e o Ensino Fundamental II permanece, mas com previsão de encerramento em sequência de diminuição de fluxo. Em 2021, foi implantada a EJA.

Sendo um espaço *fígital*, na ER as salas virtuais espelham as salas localizadas no espaço arquitetônico escolar, via aplicativo Google Classroom. Inicialmente, foram criadas por iniciativa de gestores da época, entre eles Dr. Sávio, então vice-diretor da ER e Professor de Biologia e de Ciências que, por seu conhecimento em informática, geriu as salas durante a pandemia de covid-19, em 2020, como alternativa ao ensino presencial, para evitar que a Escola se pulverizasse. Essas salas permaneceram até serem recriadas posteriormente pelo Estado, em 2021, em sua rede virtual oficial de ensino, utilizando o mesmo aplicativo.

Em 2023, parte dos Professores e demais servidores já utilizam o Chrome Book como processo integrante dessa virtualização. Constam, também, grupos formais de WhatsApp, que já eram utilizados anteriormente ao período pandêmico entre gestores, Professores e Estudantes.

A arquitetura é bem similar aos modelos de boa parte das Escolas públicas, com características panópticas, e tem um sistema de câmeras de monitoramento interno com trinta câmeras instaladas em pontos estratégicos. Erigida em dois blocos com dois andares, quadras esportivas externas, dezesseis salas, sendo uma de

projeção com cadeiras móveis e outra de informática, sala de direção com um banheiro, sala de supervisão, sala de Professores, secretaria, dois banheiros para uso de funcionários, dois banheiros para uso estudantil, um banheiro próximo à quadra (uso de funcionários), cantina, refeitório, biblioteca, depósito e três saletas para armazenamento de equipamentos da disciplina Educação Física, de impressão (xerox), materiais diversos de trabalho para manutenção da Escola, bem como armazenamento de louçaria da cantina.

Desde a sua implantação, a arquitetura foi modificada, com o passar dos anos, com fins de adequação às mudanças na área da Educação, nas três esferas: Federal, Estadual e Municipal. Inicialmente, no recorte temporal estudado (turnos da manhã e da tarde), as quatorze salas foram distribuídas entre EF II e EM. Excedendo o mesmo, em 2021, foi implantada a EJA no turno da noite concomitantemente ao EM. As transformações foram graduais e tornaram o espaço arquitetônico mais viável às necessidades pedagógicas surgidas a partir das legislações, modificações dos métodos de ensino e das transformações da própria sociedade. Foram construídas duas novas salas e feito o redirecionamento de uso de outros lugares.

A reestruturação dos espaços arquitetônicos internos e externos ocorreu, foram redesenhados com intuito da otimização espacial em função do uso de trabalho dos demais servidores necessários ao atendimento escolar. A execução foi na medida do possível, pois depende-se de verbas institucionais para tal, e o processo burocrático para a requisição de alterações, em boa parte do tempo, é moroso. Em novembro de 2023, foi feita uma nova reforma para ampliação dos banheiros dos Estudantes, bem como foi construído um banheiro adaptado para pessoas com deficiência (PCDs), além de uma remodelação do desenho interno do primeiro bloco para realocação da sala dos supervisores e do setor administrativo, ainda, foi feita a cobertura da quadra de esportes.

A ER possui uma característica peculiar – duas entradas em ruas diferentes – e, devido às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, houve mudança de postura no que se refere à garantia da tranquilidade e proteção estudantil, indispensáveis ao ambiente de aprendizado. Alterações foram feitas observando-se o acesso e a circulação de pessoas, como modificações na entrada principal, ou seja, da rua que consta como endereço oficial da Escola. Dentre as mudanças, tem-se a construção de uma rampa de acesso para pessoas com mobilidade reduzida e cadeirantes, o gradeamento da área externa e a construção de uma parede com foco

no controle de acesso às dependências dos blocos e a extensão do telhado para abrigar do sol e da chuva.

A secretaria, anteriormente localizada na parte posterior do primeiro bloco, passou para a entrada principal, com abertura de uma janela paralela à rua para atender os responsáveis pelos Estudantes. Essa reforma foi crucial para impedir a circulação de pessoas não pertencentes ao ambiente. Há relatos de a Escola ter sido usada por transeuntes “para cortar caminho” entre as duas ruas. Dessa forma, passou a ser possível evitar uma série de problemas constantes até então, que culminavam na subtração de equipamentos da Escola, de celulares de uso pessoal, bem como violência verbal e física cometida contra Estudantes, Professores e demais servidores.

Nos demais espaços, foram incorporadas cercas concertinas, feita uma elevação dos muros que delimitam a Escola, a instalação de grades em corredores de circulação, instalados novos portões com controle eletrônico e instaladas câmeras de vigilância. O atendimento ao público hoje é controlado e restrito àqueles que têm relação com a ER. Quanto às mudanças no espaço físico da Escola, não foram pesquisados arquivos de plantas arquitetônicas das modificações ao longo do tempo. Nessa descrição, foi privilegiada a pesquisa da distribuição de turmas, o quadro de horários de arquivos pessoais dessa pesquisadora (2002 a 2023) e o relato de memória e percepção de cada participante entrevistado e de como lidou com a Escola.

Para prestar os serviços que garantem que a Escola siga seu fluxo diário, são necessários 106 servidores, sendo assim formalmente nomeados: sessenta e cinco Professores, oito Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs), quatro Especialistas em Educação Básica (EEBs), seis Professores para o ensino do uso da biblioteca (PEUBs), e vinte e três Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASBs)⁵.

Como parte da comunicação interna, é tradição da ER as figuras dos “Professores/as padrinhos / madrinhas” de cada uma das turmas, os quais são eleitos por votação pelos Estudantes, que os representam junto à direção, à vice-direção e à supervisão, fazendo a interlocução de sugestões, demandas e a busca de solução para problemas inerentes a cada uma das turmas.

3.1 Projetos próprios e de mandatários externos

⁵ Dados obtidos em pesquisa feita junto ao setor de pessoal da ER em novembro de 2023.

Como referência cultural do entorno, a Escola tem projetos próprios, perfaz aqueles determinados pela SEE-MG/SRE e acolhe propostas de iniciativas de seu corpo docente, dialogando, assim, com conhecimentos e proposições que se fazem necessários e pertinentes em cada época. Dentre esses, seguem-se alguns exemplos demandados pela SEE-MG/SRE, datas comemorativas e ações que, na maioria das vezes, são traduzidos em projetos das diversas disciplinas:

Mês de março

- Semana de combate à violência contra a mulher, conforme Lei Federal n. 14.164, 10/06/2021 (BRASIL, 2021);
- Dia 8: Dia Internacional da Mulher, oficializado pela ONU em 1975;
- Dia 21: Dia Internacional Contra a Discriminação Racial, criado pela ONU em referência ao Massacre de Sharpeville, ocorrido na África do Sul em 1966;

Mês de maio

Dia 17: Dia Estadual contra a Homofobia, instituído pela Lei n. 16.636, de 3 de janeiro de 2007 (MINAS GERAIS, 2007);

Mês de junho

- Dia 5: Dia Mundial do Meio Ambiente, criado pela Assembleia Geral das Nações Unidas na resolução de 15 de dezembro de 1972;
- Semana Estadual de Prevenção às Drogas, conforme a Lei n. 16.514, de 2006, instituída pela Lei n. 12.615 de 1997 (MINAS GERAIS, 2006);
- Semana Estadual das Juventudes, instituída pela Lei n. 22.143, de 2016 (MINAS GERAIS, 2016);
- Semana de Educação para a vida, instituída pela Lei Federal n. 11.988, de 2009 com inclusão no disposto na Lei n. 12.519, de 10 de novembro de 2011, ao Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra (comemorado em 20 de novembro) (BRASIL, 2009).

A Festa Junina e o Dia do Estudante são tradições, se não na totalidade da rede, algo próximo, e são projetos muito aguardados, geram expectativa, envolvem os Professores de todas as disciplinas e os demais servidores. Tais comemorações fazem uma integração constante com a comunidade e promovem uma convivência descontraída. No recorte temporal estudado (manhã e tarde), sempre obteve adesão em massa dos Estudantes. Às vezes, a Festa Junina acontece em julho (Julina), por questões de adaptação ao calendário, mas sempre conta com a participação ativa da

comunidade do entorno, desde os ensaios, à preparação do local para se tornar um ambiente temático. Extrapolando a comemoração tradicional, durante a pandemia a festa foi adaptada e mantida virtualmente, pois os Estudantes que tinham acesso à rede ficaram na expectativa. Se comparados os números de participantes entre a forma presencial e virtual, considera-se que houve êxito de participação, devido ao limite de capacidade numérica de participantes nos aplicativos disponíveis. É importante ressaltar que essas festas realizadas arrecadam fundos – dentro da legalidade, por meio de rifas, doações de alimentos para feitura e oferta / venda de cardápio junino tradicional. Esses recursos arrecadados são aplicados para a melhoria da qualidade de ensino. Por meio deles, já foram comprados, por exemplo, quadros brancos e pincéis, consertados equipamentos eletroeletrônicos, entre outros.

A Feira de Cultura também ocorre anualmente. O projeto, de iniciativa da ER, envolve o trabalho de todos (Professores, servidores, Estudantes, membros da comunidade do entorno), e não é direcionada a nenhuma área específica. O protagonismo é dos Estudantes, e cada um desenvolve o tema e a forma como deve ser implementado, com o auxílio do responsável e dos “Professores/as padrinhos / madrinhas” pela execução dentro da própria sala, assim como pela condução dos visitantes nas salas de aulas pelos itinerários e/ou dinâmicas e/ou *performances*. As turmas são avaliadas por uma comissão de Professores, que visita cada turma e atribui notas. Os Estudantes são avaliados não apenas pelos Projetos que apresentaram, mas pelo desenvolvimento, pela montagem e desmontagem do intento – itens como organização e limpeza – quando findo o horário estabelecido. Destaca-se, aqui, que alguns projetos chamaram atenção pelo alto nível de adesão dos Estudantes e de visitação do público, como os relacionados à Robótica (Biologia), *Cyberbullying* (Arte), Cuidados com a saúde – medição de glicemia e aferição de pressão Arterial (Educação Física), os quais tiveram eficiência comprovada. Cabe registrar que alguns servidores e pessoas da comunidade do entorno descobriram-se diabéticos e hipertensos.

Um projeto que se firmou e passou a fazer parte constante do calendário escolar é o Campeonato de Futebol inter turmas, que ocorre anualmente e é conduzido por Professores de Educação Física. Com o passar dos anos, modalidades como xadrez, vôlei e tênis de mesa também foram incorporados às competições.

O Projeto Caminhada da regularidade (Física) trabalha a compreensão desse conceito, mas, principalmente, resalta a importância do cuidado com a saúde, da

ecologia e da boa convivência no trânsito, uma vez que envolve a caminhada no passeio / asfalto e dentro de um parque ecológico da região. A caminhada é realizada anualmente, sempre em um sábado. São formadas equipes com Estudantes dos três turnos, os quais devem se inscrever para participar. O importante não é andar rápido, e sim perfazer com regularidade o trajeto estabelecido. No trajeto há locais que são pontos para cronometragem, com permanência de Professores para o registro da passagem das equipes nas ruas e dentro do parque. Portando uma planilha, cada equipe tem seu horário de passagem registrado. Ao final, auferidas as planilhas, vence a equipe que conseguiu se deslocar da partida à chegada com maior regularidade. Numa época em que a gíria “correria” é utilizada largamente no convívio social, e em que a alta velocidade é valorizada nas conexões e estradas, sobretudo entre os adolescentes, é importante educar para um outro modo de mobilidade corporal frente ao tempo.

Projetos como Dia da Consciência Negra e Dia de Prevenção ao Câncer de Mama já eram feitos por iniciativa de Professores de Educação Física e Biologia, antes mesmo de serem instituídos por oficialização. Com o passar do tempo, foram incorporados o Setembro Amarelo (mês de prevenção ao suicídio), o Outubro Rosa, entre outros.

Há, também, a participação nas Olimpíadas de Matemática (OBMEP). Em 2019, quatro Estudantes conseguiram a classificação para participar na fase final da Olimpíada Internacional de Matemática, organizada pela Rede POC – International education⁶. Por iniciativa da Professora de Matemática (estudante egressa da ER e que reingressou na Escola como Professora em 2016, via concurso público), os quatro Estudantes participaram da competição presencialmente em Bangkok, na Tailândia, o que envolveu a Escola e a comunidade do entorno para o financiamento da viagem e da estadia. Dois dos Estudantes obtiveram medalhas de bronze. Foi um marco divisório na estima do corpo discente da ER, por terem em quem se espelhar, bem como pela valorização das Escolas públicas.

O corpo docente se preocupa em melhorar a qualidade do ensino e busca conscientizar os Estudantes acerca da importância das avaliações externas, como o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB),

⁶ Disponível em: <https://matematicasemfronteiras.org/>.

realizadas no quinto e no nono anos do Ensino Fundamental, e no primeiro e no terceiro anos do Ensino Médio, semestralmente. Entre essas são aplicadas as provas intermediárias da SEE-MG/SRE. Há um certo desprezo dos Estudantes por tais provas, por não acrescentarem nada de imediato em suas vidas; em outras palavras, o entendimento geral do alunado é o de que, com essas avaliações, “não ganham pontos para passar”. A tendência sempre foi fazer a prova de qualquer modo para ficar com maior tempo livre possível em sala. Dessa forma, foi posto em votação e decidido, em conjunto, pontuar pela participação na prova, geralmente pelos Professores da área, vez ou outra estendida a outras disciplinas. A estratégia tem dado certo. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem se mantido estável desde então, com uma média de quatro pontos, e poucas oscilações.

3.2 Entrevista com a gestão atual

A entrevista excedeu o limite temporal estabelecido, mas isso se justifica, uma vez que a atual gestora, Cléo, foi Professora em 2013 e, posteriormente, atuou como vice-diretora durante boa parte do período em que os projetos a partir da disciplina Arte foram realizados. Faz parte do seu entendimento a visão integrada da composição do cotidiano escolar em suas diversas facetas. Desde a percepção dos Estudantes, dos setores diversos de servidores, do entorno comunitário, do prédio e dos pátios, da segurança, da gestão de recursos financeiros e didáticos, entre outros. Uma visão de totalidade dos processos e trabalhos mantenedores da Escola.

Iniciei questionando-a acerca da principal diferença entre os projetos da ER (de iniciativa da Escola e dos Professores) e os advindos da SSE/SRE. E complementei, “Se há diferença, como você as percebe?”. E ela respondeu:

“Do meu ponto de vista, nos projetos que são executados na Escola existe uma falta muito grande de motivação dos Professores em aceitar o desenvolvimento de alguns projetos e de executar... eles chegando até o fim, então, ... eu sinto essa falta de motivação dos Professores em trabalhar na área de educação, levando esse trabalho, desenvolvendo um trabalho mais profundo, como o desenvolvimento de projetos, não são todos, não digo que são todos, existem alguns ainda; mas, assim, 90% dos Professores têm essa falta de motivação ao desenvolver alguma atividade que fuja da rotina de trabalho”.

Continuei: Se for afirmativa a resposta anterior, como você entende a diferença na execução dos projetos? Cite alguns exemplos relevantes nas duas modalidades. E ela respondeu: “Eu percebo que a gente tem uma certa... como que eu vou dizer, uma certa imposição, então os Professores, eles... sentem constrangidos, eles veem muito a questão da imposição, os prazos que são dados, às vezes a gente não recebe isso em tempo hábil, então para desenvolver o projeto, o projeto chega, a Escola já está com algumas ações desenvolvidas, que já foi planejada com a comunidade, e chega de repente alguma proposta da Secretaria, que vem atropelando as atividades da Escola, então, isso atrapalha muitas vezes o desenvolvimento dessas atividades aqui dentro, principalmente, por exemplo, o final do ano; a Secretaria desenvolve algumas ações que ela quer que a gente desenvolva, e a Escola de uma certa forma se envolve com outras atividades, que tem os mesmos objetivos, no encerramento do ano letivo, principalmente novembro, tem atividades que tem que ser desenvolvidas na “educação para a vida”, a semana do dia 20 de novembro, a Escola desenvolve, só que a Secretaria vem impondo prazo, e ela quer esse cumprimento, ao mesmo tempo a gente tem o encerramento do ano letivo também”.

3.3 Entrevista com a gestão anterior

Sávio, Professor de Biologia e Ciências, participou como representante da interdisciplinaridade nessas duas disciplinas do projeto “Direito à Informação”, ocorrido em 2019, uma vez que o projeto foi executado por Estudantes do nono ano (Ciências) até os Estudantes do terceiro ano (Biologia). Concomitantemente, ele exercia a função de vice-diretor. Assim como Cléo, esteve nessa função durante boa parte da execução dos projetos a partir da disciplina Arte, e tem bastante entendimento dos processos / trabalhos integrantes do cotidiano escolar, por meio de pontos de vista diferentes.

Repeti a pergunta que fiz à Cléo, “Qual a principal diferença entre os Projetos da ER (de iniciativa da Escola e dos Professores) e os advindos da SEE/SRE? Se há diferença, como você as percebe? E ele respondeu da seguinte forma: “As principais diferenças entre as duas perspectivas se dão, exclusivamente, pela falta de valorização das realidades locais e institucionais. É inegável que os projetos propostos pela SRE são bons e bem pensados, contudo, são pensados de maneira global para todo o estado. Cada Escola se ocupa de uma realidade própria, com desafios

inerentes à sua comunidade. Logo, projetos desenvolvidos pelo corpo docente institucional sempre foram mais efetivos e obtiveram maior engajamento dos discentes e comunidade escolar”.

Prossegui o questionamento: “Se afirmativa a resposta anterior, como você entende a diferença na execução dos mesmos? Cite alguns exemplos relevantes nas duas modalidades”. E ele complementou: “Projetos propostos pela SRE, como os projetos de consciência negra e prevenção à violência contra a mulher são consideravelmente importantes e pertinentes. Contudo, pouco efetivos e exequíveis na realidade escolar. Projetos desta natureza deveriam ser estímulos e recomendações, bem como fomentados. Valorizar a realidade local não é tão simples de ser abordada nas diferentes faixas atendidas na instituição”.

Ainda acerca do mesmo tema, perguntei: “Existe diferença na adesão dos Estudantes entre Projetos da ER e da SEE/SRE? Se afirmativa a resposta, cite alguns exemplos nas duas modalidades”. E Sávio respondeu: “Em geral, não! Os Estudantes são mais sensíveis às abordagens e interação pedagógica do que as diretrizes impostas. Justamente por este motivo, propostas nativas são mais efetivas”.

3.4 Disciplina Arte: incursões na realidade escolar

Na ER, no recorte de 2005 a 2019, a disciplina Arte fez a carga horária de uma hora-aula por semana na maioria dos anos em todas as séries do EF e do EM regular, distribuídas nos turnos da manhã e da tarde. Constata-se pela memória, e está documentado o período de 2011 a 2019 em quadros de horários de 2011 a 2019.

As disciplinas estabelecidas via o art. 31 da Resolução n. 2.197/2012 para o EF são: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, Inglês, História, Matemática, Português. E no art. 35, para o EM regular: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Inglês, História, Matemática, Português, Química e Sociologia. Ensino Religioso (EF), bem como Filosofia e Sociologia (EM) perfizeram também a carga horária de apenas uma hora-aula semanal (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

As disciplinas ministradas nesse recorte temporal não sofreram grandes modificações na distribuição de horas-aulas. A carga horária ao longo dos anos teve poucas alterações, exceto no EM, quando da implantação do REM em 2011, em nível estadual, e do NEM 2023, em nível nacional. Em moldes similares com as disciplinas

denominadas áreas de empregabilidade REM, e disciplinas em percursos formativos no NEM; em ambas ocasiões foram instituídos o sexto horário⁷.

Nesse intercurso, em 2011, o sexto horário não prevaleceu por muito tempo – sem adentrar as questões dos porquês, por extrapolarem a pesquisa. As disciplinas denominadas da área de empregabilidade foram reduzidas a duas, TI e Turismo, e integradas à grade horária comum. No supracitado período, houve, através de decisão colegiada, a alteração da grade horária das disciplinas. A disciplina Arte foi retirada do segundo e do terceiro anos. Inicialmente, foram colocadas duas aulas semanais nas turmas do primeiro ano e, posteriormente, reduzidas no ano seguinte para 1 h/a semanal. Essa situação se manteve até 2015, quando da revogação do REM, e a disciplina Arte foi reintroduzida no segundo e no terceiro anos do EM.

Conforme publicação do CBC Arte, (MINAS GERAIS, [s.d.]), em sua introdução se lê:

A presente proposta curricular do ensino de Arte (Artes visuais, dança, música e teatro) para o Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais foi elaborada de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte, guardando as características e a realidade educacional deste Estado. É fruto da contribuição de inúmeros Professores das Escolas da Rede Estadual de Ensino, que ao longo do ano de 2004 e 2005, discutiram suas bases e propuseram junto à equipe elaboradora, ajustes nas tarefas do Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP) e no fórum do Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). Os dados registrados foram analisados e foi considerada a carga horária obrigatória, definida pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para a disciplina Arte, no segundo segmento do Ensino fundamental, ou seja, 40 horas/aula em cada série, perfazendo 160 horas.

O que é passível de questionamento é o motivo da permanência na desigualdade de distribuição de horas-aulas entre as disciplinas escolares durante tantos anos, pois entre as várias mudanças impetradas pelos PCN, BNCC, REM e NEM, respectivamente, o que se observa, se não a diminuição da carga horária de Arte, entre outras disciplinas, é a permanência, por décadas, de 40 h/a.

Iduinia Mont'Alverne Chaves afirma a presença obsessiva desta marca da cultura escolar na pedagogia e na docência quando atesta: 'Na minha vivência nas instituições educacionais, percebi uma atenção especial ao burocrático, aos currículos, aos diários de classe devidamente preenchidos, aos horários, à ordem estabelecida, às filas, às normas, às leis. O Professor, de modo geral, permanecia subordinado e controlado por estatutos que

⁷ Pesquisa de quadro de horários expedidos pela ER no arquivo pessoal da pesquisadora de 2002 a 2019.

determinavam suas formas de ser e agir na instituição escolar' (MORICONI *et al.*, 2021, p. 31).

Essa distribuição produz uma hierarquia de importância das disciplinas, a qual é traduzida em número de horas-aulas, cujas consideradas supostamente mais importantes detêm um maior quantitativo. Essa situação reproduz, em certa feita, a mentalidade que promove a desigualdade do país, visto que, apesar de ocupar a mesma função, o Professor tem o mesmo piso salarial, mas com volume e tempo de trabalho distintos, majorado, para alguns, a depender do tipo de conhecimento com que lida.

Com 2/3 das 40 horas em sala de aula, os Professores lecionavam no máximo, 26,6 horas por semana. Considerando as grades curriculares vigentes nas redes de ensino brasileiras – com aulas de 50 minutos – os Professores de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que têm geralmente 5, 6 aulas por semana, teriam no máximo 5, 6 turmas. Trata-se de um número semelhante ao Japão e ao dos Estados Unidos, onde os Professores têm de 5 a 6, no máximo 7 turmas. No entanto, para aqueles que lecionam Ciências, História ou Geografia, com 3 a 4 aulas por semana, os números ultrapassam essa referência: os Professores passariam a ter de 8 a 10 turmas. Os de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira continuaram com as maiores quantidades, dado que as turmas têm de 2 a 3 aulas por semana: teriam entre 10 e 12 turmas (MORICONI *et al.*, 2021, p. 8).

Na ER, o cargo contempla 24 horas, sendo que 16 delas são cumpridas em sala e, o restante, em módulos de cumprimento na Escola e na casa de cada um dos Professores. Aparentemente, independentemente da disciplina ou do número de horas-aulas por semana, o cargo sugere uma medida igualitária de trabalho para todos, mas se pesquisado com maior rigor, observa-se que essa planificação é aparente e esconde uma desproporção de volume e tempo de trabalho.

Quando se opta pela extensão da carga horária, esse número é majorado tanto em aulas como em horas de módulos (escolar e doméstico). De acordo com o Decreto n. 46.125, de 4 de janeiro de 2013, Anexo I (a que se refere o parágrafo 1º do artigo 4º), conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Horas de trabalho e módulo da SEE

Número de horas na docência	Número de horas em outras atividades	Número de horas em outras atividades	Carga horária semanal	Carga horária mensal
	Em local definido	Em local de livre		

Número de horas na docência	Número de horas em outras atividades	Número de horas em outras atividades	Carga horária semanal	Carga horária mensal
	pela direção da Escola	escolha do Professor		
1 h	15 min	15 min	1 h 30 min	7 h
2 h	30 min	30 min	3 h	14 h
3 h	45 min	45 min	4 h 30 min	20 h
4 h	1 h	1 h	6 h	27 h
5 h	1 h 30 min	1 h 30 min	8 h	36 h
6 h	1 h 30 min	1 h 30 min	9 h	41 h
7 h	2 h	2 h	11 h	50 h
8 h	2 h	2 h	12 h	54 h
9 h	2 h 15 min	2 h 15 min	13 h 30 min	61 h
10 h	2 h 30 min	2 h 30 min	15 h	68 h
11 h	2 h 45 min	2 h 45 min	16 h 30 min	74 h
12 h	3 h	3 h	18 h	81 h
13 h	3 h 15 min	3 h 15 min	19 h 30 min	88 h
14 h	3 h 30 min	3 h 30 min	21 h	95 h
15 h	3 h 45 min	3 h 45 min	22 h 30 min	101 h
16 h	4 h	4 h	24 h	108 h
17 h	4 h 15 min	4 h 15 min	25 h 30 min	115 h
18 h	4 h 30 min	4 h 30 min	27 h	122 h
19 h	4 h 45 min	4 h 45 min	28 h 30 min	128 h
20 h	5 h	5 h	30 h	135 h
21 h	5 h 15 min	5 h 15 min	31 h 30 min	142 h
22 h	5 h 30 min	5 h 30 min	33 h	149 h
23 h	5 h 45 min	5 h 45 min	34 h 30 min	155 h
24 h	6 h	6 h	36 h	162 h
25 h	6 h 15 min	6 h 15 min	37 h 30 min	169 h
26 h	6 h 30 min	6 h 30 min	39 h	176 h
27 h	6 h 30 min	6 h 30 min	40 h	180 h

Fonte: Elaborado pela autora.

Quando consideramos a convivência cotidiana, há duas vertentes. Para as aulas de Arte, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia na ER, a convivência com todos os Estudantes de um turno e de parte de outro é fato, uma vez que sempre foram distribuídas a partir de 14 aulas, que correspondem ao número de salas de aula físicas, o que não gera turmas suficientes para o preenchimento de um cargo completo em um turno (16 h/a + 8 h de módulo). O cargo fica fracionado em dois turnos invariavelmente. Para esses profissionais, cuja legislação impõe 40 h/a anuais, ocorre

uma série de problemas, como quando se tem a chance de trabalhar em duas Escolas diferentes. Se a maioria dos Professores consegue obter o preenchimento do cargo em um turno, estão livres para trabalhar em outra Escola noutro turno, com maior facilidade de conciliação do quadro de horário que estiver disponível nas Escolas.

Para quem trabalha em cargo fracionado, conciliar duas Escolas se torna mais difícil, uma vez que o profissional tem que se adequar ao quadro de horários de ambas. Quando há disponibilização da movimentação (sistema *on-line* que permite a mudança de Escola dentro da rede a partir da vacância de cargos), fica claro nos sítios de orientação da SEE-MG a questão da atenção à adequação dos profissionais aos horários estabelecidos nas Escolas. Para o início de um ano letivo, no primeiro semestre há maior possibilidade pela instauração de quadro de horários renovados a cada ano consecutivamente, o que não ocorre no segundo semestre, já que os horários estão preestabelecidos. Para um cargo fechado em um turno, o acesso à mobilidade entre Escolas não carrega essa dificuldade específica. Essa é uma das várias consequências da divisão não equitativa entre as disciplinas.

Quadro 2 – Demonstrativo da divisão não equitativa de horas

Disciplina	Cargo h/a	Módulo	Nº de turmas	Seriação	Nº de salas	Turno manhã, tarde ou noite	Completar em outro turno
Português	16	8	4	3º ano	14	16	-
História	16	8	8	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	14	16	-
Geografia	16	8	8	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	14	16	-
Sociologia	16	8	16	1º, 2º anos e 3º ano	14	14	2
Filosofia	16	8	16	1º, 2º e 3º anos	14	14	2
Arte	16	8	16	9º, 1º, 2º e 3º anos	14	14	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão do trabalho gerado, instaura-se uma série de distorções além de majorar o número de Estudantes em contato nas aulas. O que fatalmente ocorre é a percepção minorada dos problemas dos Estudantes por parte dos Professores, pelo pouco contato, visto que a convivência não é diária, é semanal, o que, entre outras situações, prejudica a memorização do nome de cada um dos Estudantes.

Se tais recomendações forem adotadas de forma conjunta, além de representar uma mudança de paradigma em relação ao trabalho docente, observaremos efeitos sobre o número de turmas e o número total de alunos do Professor (MORICONI *et al.*, 2021, p. 8).

Segue quadro demonstrativo com uma média de 40 Estudantes, que foi a prevalência do período estudado na ER. Foram estudados quadros de horários de 2002 a 2019, baseando-se em um cargo básico, sem extensões de carga horária (24 horas semanais, divididas em 16 h/a e 8 h de módulo), sendo 4 horas cumpridas na Escola e 4 a serem definidas pelo Professor:

Quadro 3 – Relação número de Estudantes e um cargo de 16 horas-aulas

Disciplina	H/a por semana	Carga horária	Nº de turmas	Nº de Estudantes
Português / Matemática	4	16	4	160
Geografia / Biologia	2	16	8	320
Arte / Filosofia / Sociologia	1	16	16	640

Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, o que chama a atenção é a majoração da carga de trabalho referente ao módulo escolar / doméstico entre Professores com maior quantidade de turmas. Na ER, é convencionada a divisão de pontos entre tarefas dos Professores e projetos gerais da Escola. A composição das notas é partilhada e, em geral, seguem a média do período estudado, o padrão: distribuído para os Professores de cada disciplina em provas bimestrais obrigatórias, exercícios, tarefas e avaliação participativa do estudante e coletivas, como projetos gerais da Escola e simulado (são geradas tabelas de notas pelo “Professor padrinho”, ou seja, aquele que é o interlocutor direto da turma com a direção e os demais profissionais, eleito em votação pelos Estudantes de cada sala e disponibilizada para os demais Professores). Como exemplo do referido período, observa-se que as questões do simulado, de responsabilidade de elaboração pelos Professores, quase sempre foram de cinco por

disciplina. O que ocorreu foi o trabalho majorado para quem tem menos aulas por semana. Tomando-se como base um cargo de 24 h/a, sendo 16 horas de aulas e 8 de módulo, ressalta-se que esse número de horas trabalhadas de módulo será igual, independentemente do volume desigual de trabalho gerado.

Quadro 4 – Comparativo de número de questões de prova em relação à carga horária de um cargo em diferentes disciplinas

Disciplina	Cargo h/a	Nº turmas	H/a semanais	Seriação	Questões
Português / Matemática	16	4	4	3º anos	5
Geografia / Biologia	16	8	2	1º, 2º e 2º, 3º anos	10
Arte	16	16	1	9º, 1º, 2º, 3º anos	20

Fonte: Elaborado pela autora.

No recorte estudado, a prova bimestral denominada simulado, comum a todas as disciplinas, permaneceu durante anos com cinco questões por disciplina. No EF, com 9 disciplinas (Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte, Inglês e Ensino Religioso), totalizava 45 questões; no EM, com doze disciplinas (Filosofia, Sociologia, Química, Física, Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Arte e Inglês), totalizava 60 questões.

Excetuando-se os anos de 2018 e 2019, quando houve a remodelagem da prova do simulado em moldes similares ao do ENEM, visando à preparação desde os anos iniciais, é que se majorou o número de questões totais e, conseqüentemente, alterou-se a divisão por disciplina. No EF, foram agrupadas na quantidade dez e cinco, assim distribuídas: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia e Inglês, com dez questões), Educação Física, Arte e Ensino Religioso, com cinco questões, totalizando 75 questões. No EM, o simulado foi dividido em dois dias, da seguinte forma: primeiro dia, Português (vinte questões), História, Geografia, Filosofia e Sociologia (quinze questões cada), Arte (cinco questões); no segundo dia, Matemática (vinte questões), Química, Física, Biologia, Inglês (quinze questões cada) e Educação Física (dez questões).

Essa foi uma solução pensada para resolver parte do problema, mas que acabou criando outros, visto que aqueles conteúdos com menor tempo de aulas tinham que gerar a mesma proporção de questões, sendo que perfaziam menor tempo

de aulas expositivas e, por consequência, dispunham de menor tempo de exercícios preparatórios, entre outras atividades do ensino das disciplinas. Quando há feriados e recessos ou aplicação de provas externas, como SAEB, PROEB e SEE-MG/SRE, a quantidade de aulas é reduzida ainda mais. Há também datas comemorativas, onde são feitas atividades com todos os Estudantes no pátio, o que também ocasiona a diminuição do número de aulas de todas as disciplinas.

O quadro a seguir representa um bimestre com oito semanas exatas. No geral, como os meses variam de 28 a 31 dias, os bimestres variam em questão de número de aulas. Os simulados do EM a partir de 2018 e em 2019 demonstram tal situação:

Quadro 5 – Número de questões de simulado em relação à carga horária de um cargo em diferentes disciplinas

Disciplina	Cargo h/a	H/a semanal	H/a bimestral	Seriação – cargo	Hora comum	Nº de questões
Português	16	4	32	3º ano	30 h 40 m	20
História	16	2	16	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	14 h 40 m	15
Geografia	16	2	16	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	14 h 40 m	15
Sociologia	16	1	8	1º, 2º e 3º anos	6 h 40 m	15
Filosofia	16	1	8	1º, 2º e 3º anos	6 h 40 m	15
Arte	16	1	8	9º, 1º, 2º e 3º anos	6 h 40 m	5

Fonte: Elaborado pela autora.

No total de ações:

Quadro 6 – Número do total de ações do quadro anterior

Disciplina	Cargo h/a	H/a semanal	Nº turmas	Seriação – cargo	Nº de questões	Total
Português	16	4	4	3º ano	20	20
História	16	2	8	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	15	30
Geografia	16	2	8	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	15	30
Sociologia	16	1	16	1º, 2º e 3º anos	15	45
Filosofia	16	1	16	1º, 2º e 3º anos	15	45
Arte	16	1	16	9º, 1º, 2º e 3º anos	16	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora ultrapasse o período estudado, é importante ressaltar que somente em 2020, por meio de trabalho remoto devido à pandemia, adotou-se a proporcionalidade das questões por hora-aula de cada disciplina. Essa foi uma solução correta em termos de elaboração de questões que, ainda assim, não resolveu a questão de volume de trabalho. As disparidades permanecem em outras vertentes, como na geração e na inserção de notas.

Para inserir notas geradas, ainda que o diário eletrônico some automaticamente, se considerarmos como média o padrão supracitado da ER de cinco formas de avaliações obrigatórias para todas as disciplinas com fins de gerar a nota bimestral (que foi a regra durante o recorte estudado), fica clara a majoração de trabalho de digitação ao preencher o diário eletrônico para os discentes das disciplinas com menor número de aulas semanal. Observando que o módulo de trabalho extraclasse de aula tem a mesma quantidade de horas para todas as disciplinas, independentemente do serviço gerado pelo maior número de Estudantes para quem se leciona, isso permanece sendo um problema.

Quadro 7 – Comparativo do número de notas a inserir no diário eletrônico de algumas disciplinas

Disciplina	Cargo h/a	Horas de módulo	H/a semanal	Seriação	Nº turmas	Nº de Estudantes	Notas a inserir
Português	16	8	4	3º ano	4	160	800
História	16	8	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	1.600
Geografia	16	8	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	1.600
Sociologia	16	8	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	3.200
Filosofia	16	8	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	3.200
Arte	16	8	1	9º, 1º, 2º e 3º anos	16	640	3.200

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro problema que se instaura, seguindo esse entendimento, é o da correção de provas com questões abertas, bem como fechadas. Em um comparativo simples, em uma prova equitativamente mensurável (fechada, múltipla escolha, opções – a, b, c, d, e – com cinco questões), suponhamos que, para a correção dos gabaritos, tome-se como base um minuto por gabarito corrigido pelo Professor de cada estudante para o qual ministra aulas, o resultado hipotético seria:

Quadro 8 – Comparativo de tempo estimado para correção de questões fechadas entre algumas disciplinas

Disciplina	Cargo h/a	Módulo	H/a semanal	Seriação	Nº de turmas	Nº de Estudantes	Tempo de correção
Português	16	8	4	3º ano	4	160	2 h 40 min
História	16	8	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	4 h 40 min
Geografia	16	8	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	4 h 40 min
Sociologia	16	8	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	8 h 40 min
Filosofia	16	8	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	8 h 40 min
Arte	16	8	1	9º, 1º, 2º e 3º anos	16	640	8 h 40 min

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse é o quadro de uma prova de fácil correção. Percebe-se que, para o cargo cuja disciplina interposta por 1 h/a por semana – correspondente a 24 horas, já ultrapassa o tempo de módulo semanal. Em tese, poderia ser compensado no mensal, considerando-se um mês com quatro semanas, o que também não resolve a desproporção de tarefas a serem entregues com prazos previamente estipulados.

Poderia servir de argumento a utilização de aplicativos criados para tal fim, possíveis de serem baixados em lojas especializadas e usados para correções, desde que os gabaritos impressos tenham o formato necessário para que se tornem utilizáveis; mas esse não é um argumento simples, é complexo. Exige equipamento e treinamento, nem sempre disponíveis ou fáceis de se realizar. Se partirmos para questões abertas, em que a correção não é apenas do conteúdo de cada disciplina, mas da escrita, entre outros, utilizarmos o padrão de 1 h para correção de uma atividade ou avaliação de cada aluno e verificarmos a quantidade de Estudantes de

cada disciplina, o resultado prático é a desigualdade de volume de trabalho e tempo de correção individual em relação ao mesmo número de horas de módulo extraclasse.

Quadro 9 – Comparativo de tempo estimado para correção de questões abertas entre algumas disciplinas

Disciplina	Cargo h/a	Módulo semanal e mensal	H/a semanal	Seriação	Nº de turmas	Nº de Estudantes	Tempo de correção
Português	16	8 / 32	4	3º anos	4	160	160 h
História	16	8 / 32	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	320 h
Geografia	16	8 / 32	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	320 h
Sociologia	16	8 / 32	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	640 h
Filosofia	16	8 / 32	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	640 h
Arte	16	8 / 32	1	9º, 1º, 2º e 3º anos	16	640	640 h

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível inferir que o quantitativo de horas trabalhadas pelos Professores com 40 horas anuais é bem diferente dos demais com maior carga anual – o módulo de trabalho escolar e doméstico evocam ser mensurados pela quantidade de Estudantes com que cada Professor lida – deveriam respaldar a proporção correta por trabalho majorado na correção de provas e atividades, bem como a inserção da quantidade de notas, que é numericamente superior que a de quem leciona disciplinas com carga horária maior. Com quanto menos Estudantes se lida, menos notas se insere no sistema. Nesse caso específico, nem Professores com carga horária de quatro aulas semanais conseguiriam trabalhar no tempo estipulado para o módulo.

O mesmo se dá com a permanência em conselhos de classe. Apesar de não influenciarem no resultado dos Estudantes, a participação é obrigatória. Para quem tem menos turmas, também deveria ter menor tempo de permanência, *vide* quadro a seguir, hipoteticamente considerando-se uma hora por turma.

Quadro 10 – Comparativo de tempo estimado de permanência em conselho de classe entre diversas disciplinas

Disciplina	Carga h/a	Módulo semanal e mensal	H/a semanal	Seriação	Nº de turmas	Nº de Estudantes	Tempo de permanência no conselho de classe
Português	16	8 / 32	4	3º ano	4	160	4 h
História	16	8 / 32	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	8 h
Geografia	16	8 / 32	2	1º e 2º anos; 2º e 3º anos	8	320	8 h
Sociologia	16	8 / 32	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	16 h
Filosofia	16	8 / 32	1	1º, 2º e 3º anos	16	640	16 h
Arte	16	8 / 32	1	9º, 1º, 2º e 3º anos	16	640	16 h

Fonte: Elaborado pela autora.

Em certa feita, torna-se desalentador a extensão de carga horária além das 16 h/a pertinentes ao cargo-base da rede de ensino para Professores com carga horária de uma aula por semana. Se pensarmos em termos de resultados, mesmo sendo distribuída maior carga horária para as consideradas disciplinas fundamentais (Português e Matemática), o problema de interpretação de enunciados pelos Estudantes da ER nas avaliações, em geral, não tem melhorado, de acordo com o recorte estudado, e o IDEB permanece na média de quatro pontos nesse período, oscilando ora um pouco acima, ora um pouco abaixo.

Na prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2023, o Brasil ocupou a 53ª posição, o que sinaliza, em certa medida, que as disciplinas que detêm o privilégio de maior carga horária parecem não propiciar um melhor resultado em relação às outras, ao longo das décadas. Urge a revisão sobre a desproporção das cargas horárias entre as disciplinas. Evoca-se, aqui, o pensamento democrático em busca da equiparação, assim como da equanimidade entre os cidadãos, na equalização das disciplinas, para que tenham a mesma quantidade de tempo, a mesma possibilidade temporal de voz e de escuta.

A mudança na carga horária para o ano 2024 nas disciplinas Geografia, Física, Química e História para os primeiros anos do EM no CRMG foi balizada pela redução; nesse sentido, tornaram-se equânimes a disciplinas como Arte, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso. Nesse sentido, é necessário cuidado ao se evocar o conceito de equiparação, que foi alcançado numa equanimidade redutora. O que se pretende é uma carga horária majorada e o que deveria acontecer é o aumento das horas-aulas e não a redução delas; desse modo, foram equalizadas via minoração.

Entretanto, o contato com todos os Estudantes proporciona outra vertente: os Professores que ministram aulas com 40 h/a anuais tendem a ser conhecidos por todos os Estudantes de um turno e de parte de outro. Tornam-se uma espécie de figura de consenso; mais ainda, quando os alunos são acompanhados pelo mesmo profissional nos anos do EF II ao EM – sendo eles efetivos / concursados – fazem parte do quadro permanente da ER. Nesse caso específico, a convivência durante os anos, embora ocorra uma vez por semana, propicia uma estabilidade na questão de permanência. Ao invés de uma pessoa desconhecida, é uma figura com a qual já se lida há anos. Referindo-se particularmente à Arte, isso colabora para que a disciplina consiga abarcar projetos, uma vez que, especificamente, foi direcionada ao protagonismo e à cidadania a partir da Resolução SEE-MG n. 2.197/2012, tendo o cumprimento respaldado pela direção / supervisão e amparado no acolhimento das iniciativas não somente de Professores, mas também de Estudantes. Nesse sentido, aglutinando ao currículo convencional conhecimento estudantis, o que se tornou uma prática possível de ingresso da cultura local (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2012).

3.4.1 Projetos em Arte

As orientações dos mandatários externos, como PCN, BNCC, CRMG, além de definirem diretrizes e condutas limítrofes, têm inegável valor na busca de um grupo básico de conhecimentos fundamentais acessíveis a qualquer estudante do país, considerando a extensão territorial e a diversidade de suas regiões. No PCN (1997), houve um enorme avanço nas diretrizes propostas, sendo elas culturais, humanitárias, inclusivas, dentre outras.

A Arte como objeto de conhecimento

O universo da Arte caracteriza um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz a partir das perguntas fundamentais, que desde sempre se fez com relação ao seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico, técnico ou filosófico o seu caráter de criação e inovação. Essencialmente o ato criador, em qualquer das formas de conhecimento, estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, num constante processo de transformação do homem e da realidade circundante. O produto da ação criadora, a inovação é resultante do acréscimo de novos elementos estruturais ou da modificação de outros. Regido pela necessidade básica de ordenação, o espírito humano cria, continuamente, sua consciência de existir por meio de manifestações diversas. O ser humano sempre organizou e classificou os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros do céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo. Tanto a ciência quanto a Arte respondem a essa necessidade mediante à construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e éticos, formam um conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e Arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. [...] Os dinamismos do homem que apreende a realidade de forma poética e os do homem que a pensa cientificamente são vias peculiares e irredutíveis de acesso ao conhecimento; mas, ao mesmo tempo, são dois aspectos da unidade psíquica. Há uma tendência cada vez mais acentuada nas investigações contemporâneas no sentido de dimensionar a complementaridade entre Arte e Ciência, precisando a distinção entre elas e, ao mesmo tempo, integrando-as numa nova compreensão do ser humano (PCN ARTE, 1997, p. 33-34).

Na BNCC, da mesma forma, é possível rever em algumas passagens de avanço similar, apontando para o viés tecnológico atual.

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente com novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas, e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar características da vida escolar (BRASIL, 2017, p. 57).

O CRMG, em alguma medida, representa um avanço, uma mudança de paradigma quanto ao NEM. Disciplinas como o “Projeto de Vida” e o programa “Se Liga na Educação – Mundo digital”, dentre outros, não apenas nas Escolas, mas disponíveis em aulas na Rede Minas, no YouTube e em aplicativos, representam uma possibilidade de discussão, ainda que incipiente, para que o estudante possa visualizar e pensar em termos não apenas do agora, mas também de sequência da própria vida e, assim, gerir seu futuro, educar-se, decidir em ação cidadã os rumos de seu percurso e em potência direcionar para a autogestão dos povos.

Considerar que há *juventudes* implica organizar uma Escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos Estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus *projetos de vida*, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilo de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017. p. 463, grifos do autor).

Embora as orientações e os descritores da BNCC possam estar bem articulados e densos, tempo é algo que não se dispõe quando se ministra aulas na condição de 1 h/a por semana. No sentido da exiguidade da relação Professor / Estudante, bem como para exploração dos temas propostos, esse período torna-se insuficiente. A busca qualitativa é o objetivo (ideal), principalmente porque vem acompanhada de quantitativo de procedimentos / conteúdos, inviáveis na aplicação em 40 h/a.

Precede a discussão dessas orientações – se agregam algum valor ou não para a melhoria do ensino de Arte – um olhar sobre a incoerência das três esferas que legislam / regem a disciplina, nos âmbitos federal, estadual e municipal. Nesse sentido, cabe deslocar a discussão sobre descritores da BNCC e das orientações do CRMG para o estudo aprofundado do modo como os mandatários das três esferas têm definido e redefinido a disciplina ao longo da história da educação. A constante fragilização da condição de instauração e permanência da disciplina Arte, mudança após mudança, traz consequências factíveis para quem ministra a Arte. Moreira (2017, p. 160-161) aponta para essa necessidade:

Assim, findada a AC, se tomados somente os textos (desconsiderando por hora os seus contextos) de algumas normas analisadas, podem-se destacar algumas observações, tanto da legislação federal quanto da estadual que serão enumeradas conforme a ordem seguinte:

1. Incoerência da Resolução CNE/CEB n. 2/98 (norma federal) em relação à Lei n. 9.394/96 (LDBEN/96) no que diz respeito ao termo (à nomenclatura) que faz referência ao ensino de Arte – onde neste já constava 'Arte', naquele ainda 'educação artística';
2. Espécie de 'lacuna', conforme elucidado anteriormente, acerca da redação da Lei n. 13.278 de 2016 (norma federal), na qual especifica as linguagens do componente curricular Arte, mas cuja redação legal não traz os termos 'conteúdos obrigatórios', conforme constava no texto do PL, onde se originara a referida reforma;
3. Disparidade da Resolução SEE n. 666 de 2005 (norma estadual), na qual em seu Anexo 1, no CBC de Arte, consta um trecho em que afirma a definição de carga horária mínima obrigatória para o ensino de Arte – fato que não encontra respaldo em legislação vigente correlata (tanto na esfera federal, quanto na própria esfera estadual);

4. Incoerência da Resolução SEE n. 2.197 de 2012 (norma estadual) para com o próprio texto e disparidade para com algumas normas federais. Em alguns artigos (três artigos anteriormente destacados) da própria resolução, há fundamentação da importância, funções e objetivos do ensino de Arte, e que sintonizam com o disposto nas normas federais vigentes, mas que em seu artigo 80, para fins de avaliação, a norma estadual reduz os objetivos do ensino de Arte às ênfases nos domínios afetivos e psicomotores no intuito de se evitar a retenção do aluno em Arte (MOREIRA, 2017, p. 160-161).

Santana (2019, p. 151-154-156) também verifica as contradições, e é possível pensar que essa fragilização se concretiza densamente nas condições de trabalho dos Professores da disciplina Arte; tornando o trabalho contraditório, vulnerável às interferências constantes de esferas diversas e cotidianas, principalmente da hierarquia imediata.

No entanto, defender essa tese que versa sobre o papel de currículo de Artes da educação básica pública brasileira do século XX como elemento que corroborou para a manutenção da desigualdade social não foi nada simples. No percurso, me dei conta da complexidade do objeto e percebi que o mesmo se assemelha a um rizoma, entrelaçado com diferentes concepções, tais quais: currículo, educação, poder, sociedade, capital, ideologia e hegemonia, entre outras. E, assim, brotaram das minhas mãos os elementos para o constructo da tese, carregados da questão: por onde começar? Para respondê-la, iniciei a escrita fazendo um grande mapeamento. [...] A quem interessa esse conteúdo e não aquele? [...] Esse mecanismo desconhece a cultura da classe popular no currículo, impõe a sua, e assim faz manter a reprodução que vai corroborar a desigualdade social, uma vez que a sociedade popular não tem familiaridade com a cultura dominante e acaba em desvantagem. Outro crítico da tradição é Paulo Freire que, por meio de sua pedagogia, nos mostra a necessidade de uma educação democrática, politicamente emancipadora. [...] Essa estrutura, como se vê, não faz referência direta a todos os componentes curriculares, como o ensino de Arte, por exemplo, 'apenas prevê a oferta de variados itinerários formativos' (BNCC, p. 468). Diante dessa proposta e com a falta de recursos generalizados que a Escola pública convive, vem a questão básica: a Escola oferecerá todos os itinerários formativos, com a qualidade devida, para o aluno escolher? Longe de ser pessimista, porém não sendo ingenuamente otimista, minha hipótese, nesse sentido, é que não. A Escola não oferecerá todos os itinerários e sim aqueles que puder. Essa perspectiva se comprova com a aprovação da Emenda Constitucional n. 95, de dezembro de 2016, que limita por 20 anos os gastos públicos, e a educação está incluída nisso. Sintetizando, a BNCC fortalecerá a manutenção da desigualdade social para os próximos anos. E o ensino de Arte, para sobreviver no Ensino Médio, necessitará, mais uma vez, de mobilização de seus Professores, no sentido de continuar a luta pela valorização dessa área de conhecimento. Área essa que é também geradora de impulso econômico, embora a elite do poder público insista em não valorizá-la.

Dentre as oito Constituições que o país já teve, a educação é tratada nos textos constitucionais de forma a sugerir interpretações e leis complementares que relegam ao não atendimento da maioria da população. Em detrimento da leitura minuciosa dos

textos dessas cartas constitucionais e de leis adjacentes, a prática de vida brasileira nos mostra isso.

O porquê da escolha de um conteúdo ou outro, como nos lembra Santana (2019), também permeia parte da produção artística em seu significado simbólico e sua relação de influência, conforme Carvalho (2019):

No período colonial, a luta contra os holandeses deu forte identidade aos pernambucanos, embora não aos brasileiros. Só mais tarde, durante a guerra do Paraguai, os pintores oficiais do Império dedicaram grandes quadros às principais batalhas contra os holandeses, tentando transformá-las em símbolos da luta contra a independência da pátria. Mas tratava-se aí de manipulação simbólica, talvez eficiente, mas muito posterior aos fatos (CARVALHO, 2019, p. 83).

Do ponto de vista econômico, seria discutível a relevância da produção artística no Produto Interno Bruto (PIB). *Games*, cinema, teatro, música e Artes visuais são indústrias economicamente significativas, além do turismo cultural. Seria interessante, em termos de áreas de ensino, verificar como todas essas áreas contribuem para a formação do PIB. Se a comunicação seria inviável sem o ensino do Português e a Matemática é imprescindível para o cálculo, quais são os papéis das outras disciplinas? Se a hierarquização perpassa a economia, reside aí outra questão que sequer é mencionada, independentemente da discordância da eleição dos critérios e métodos que criaram tal realidade.

É possível inferir que tempo, conceito que se torna cada vez mais complexo, agregado à digitalização e aos valores monetários, é algo que não se dispõe na contemporaneidade, principalmente para aqueles inseridos no mercado de trabalho. As percepções sobre espaço, tempo e distância vêm se modificando. O uso das novas ferramentas de comunicação e tecnologias transforma os costumes, criando novas realidades. Para Professores, cada vez mais, protocolos eletrônicos surgem para as avaliações, mídias e aplicativos para elaboração de aulas e redes sociais para comunicação além da sala de aula, além das salas de aulas virtuais, numa intrincada busca por novas formas de convivência.

O tempo para desfrutar das coisas tornou-se muito reduzido, porque estamos todos com pressa. Há muito o que fazer para documentar, para transmitir. Hoje há uma febre documental muito evidente que parece colocar o foco no lugar errado: as experiências começam a ser documentadas não de modo que o sujeito envolvido nelas possa aprender, mas para que elas possam ser mostradas para o maior número de pessoas. O esvaziamento do significado

da experiência vem com a ilusão de seu maior alcance (MEIRA *et al.*, 2016, p. 50).⁸

Uma gama de projetos foi feita e incorporada à disciplina Arte, com temas concernentes a ela, conforme mandatários externos, bem como atinentes à prática e ao conhecimento esperado de Professores de Arte. Isso propiciou que uma maior quantidade de aulas fosse direcionada aos assuntos definidos nos projetos, uma vez que as aulas são repartidas pelas diversas orientações externas em temas diversos, como exemplo os planos de curso CRMG de 2021 do Professor da SEE-MG/SRE⁹, que direciona poucas aulas para cada tema, o que não permite uma abordagem minimamente adequada para a compreensão do tema. É possível ver, no plano supracitado, a distribuição de aulas para as abordagens dos temas previstos a quantidade de 50 h/a, embora a carga anual seja de 40 h/a, conforme já explicitado.

As orientações externas para a abordagem dos assuntos concernentes à disciplina no quesito divisões por horas-aulas nas séries, em todo o recorte estudado, não difere muito das prescrições presentes; daí surge a necessidade de direcionar um maior número de aulas, a fim de proporcionar o mínimo de continuidade para o repasse das técnicas e teorias.

Conforme CBC Arte,

O ideal é que o horário obrigatório seja usado para que os conteúdos e as habilidades específicos de uma determinada área de expressão sejam privilegiados e sejam utilizados em outros horários curriculares para o desenvolvimento de outras expressões artísticas e a criação de grupos. Dependendo das condições, num primeiro momento, podem ser escolhidas áreas artísticas a serem trabalhadas na Escola. É bom lembrar que é preferível que o aluno tenha um ensino consistente em duas ou três áreas de expressão que um ensino deficitário em todas (MINAS GERAIS, s/d, p. 21).

As decisões tomadas acerca da inserção de projetos constantes dentro da própria disciplina tiveram como meta a garantia do aprendizado de determinados temas de forma minimamente exequível pedagogicamente, conciliando os interesses surgidos dos Estudantes, de acordo com a época.

⁸ Citação de Rosângela Renó em entrevista à Luiza Duarte. PEDROSA, A. DUARTE, L. ABC. **Arte brasileira contemporânea**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

⁹ O plano mencionado pode ser acessado por meio do seguinte endereço: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>, seguindo-se o caminho > 2021 - Ensino Fundamental Anos Iniciais > Arte > EF1 1º ANO ARTE PLANO DE CURSO 2021 - EF - Documentos Google.

A necessidade de direcionar mais aulas a fim de proporcionar o mínimo de continuidade para o repasse da técnica possibilitou a eficácia do aprendizado. Quadrinhos, animação, teatro e musicalização, ao longo do tempo, no recorte estudado, foram transformados em projetos sequentes para direcionar uma maior quantidade de aulas para cada assunto trabalhado, uma vez que as aulas são repartidas pelas diversas orientações externas em temas diversos com a carga horária sempre fixa de 40 h/a anuais.

Conforme os quadros de distribuição das aulas supracitados, ocupar um cargo de Arte na ER propiciou a visão de um percurso em um fluxo da quinta série (posteriormente denominado sexto ano) à terceira série (denominada posteriormente de terceiro ano), possibilitando o direcionamento dos temas ao longo dos anos, perpassando cada série pelos temas diversos distribuídos, mas direcionando-os, a cada ano, a uma maior quantidade de aulas para temas específicos em cada série. Dessa forma, foram trabalhados música, dança, teatro e Artes visuais (os temas previstos), agregando o conhecimento pelas técnicas exequíveis somente com um maior número de aulas direcionadas para tal fim.

Projetos próprios da disciplina

Quadrinhos: com tipologia de personagens, pelas formas gerais dos rostos, olhos, bocas, orelhas, narizes, corpos e recursos possíveis para sugestão de movimento. Onomatopeias, balões, recursos gráficos para implementação de sonorização, elipses de tempo e deslocamento, bem como sequências e narrativas. Tipologia de letras. O conhecimento estudantil entra aqui com o Mangá, técnica de desenho que adentrou o país via revistinhas, muito difundida à época. Os Estudantes que dominavam a técnica a repassavam aos demais, utilizando o quadro e atendendo às dificuldades e respondendo às questões de seus colegas. Ao final, eram criadas histórias em quadrinhos com capa e contracapa similares a uma edição (com simulação de *copyright*) de histórias em quadrinhos (HQs) de grande circulação. Direcionado à quinta série, denominação à época do que se chama atualmente de sexto ano.

Musicalização: leitura coletiva da escala tonal básica em clave de sol e rítmica e dos compassos 2/4, 3/4 e 4/4 em conjunto, no início com regência da Professora e, posteriormente, de um estudante escolhido pela turma para tal função. A prova era

coletiva, a pauta e/ou o ritmo eram escritos no quadro e treinado pela turma, sem a Professora, que, nesse momento, ficava próxima da sala de aula, permanecendo no corredor, passando pela porta em momentos alternados para indicar que estavam sendo supervisionados e, ao final da aula, ocorria a leitura coletiva pela turma. O/A maestro/maestrina escolhido/a determinava o momento da prova; ou seja, quando o treino coletivo de leitura estava a contento, a Professora era convidada a assisti-los.

A avaliação, como qualquer outra, era feita pelos acertos e erros da leitura coletiva. Os trechos em que erravam a leitura eram corrigidos e refeitos na hora com a Professora. A nota era proferida na hora. O melhor dessas aulas era a busca da boa prática. Como era algo divertido e inusitado para os Estudantes, sempre havia uma certa “bagunça” e “avacalhação” por parte de alguns. Sendo a nota coletiva – uns encarregavam-se de convencer os outros a participar – o que sempre proporcionou um bom resultado e uma integração das turmas. Feito com as sextas séries, atual sétimo ano.

Animação: desenhos a lápis (preto ou colorido) em bloquinhos de papel, com movimentação da Arte sequencial básica – 24 fotogramas por segundo. Ao final, eram feitas exposições dentro de cada sala, propiciando a visualização das animações criadas entre os colegas de cada turma. Feito com as sétimas séries à época, o que se chama atualmente de oitavo ano.

Dança: passos básicos baseados nos compassos supracitados, para compreenderem ritmos básicos. Passadas comuns, apenas como marcação rítmica. As coreografias ficavam ao encargo dos Estudantes, que eram agrupados, faziam as apresentações performáticas diante da turma, e os passos mais inusitados eram repassados pelos próprios discentes às turmas. Feito com as turmas da oitava série, do nono ano e do primeiro ano.

Teatro: prioridade para as técnicas teatrais básicas, a partir da marcação não direcional, com interação, respeito ao colega (conceito de abuso cênico), movimento no espaço com objetos disponíveis para fazer o cenário (cadeiras, mesas e latas de lixo). Das recomendações, destacam-se não virar de costas para o público, aprender a se colocar diante da plateia de colegas, projetar a voz e aprender a ser público (respeitar as regras de como frequentar um espaço de espetáculos da cidade – teatros, *shows*, *performances*, etc). Direcionado especificamente à oitava série, atualmente denominada nono ano.

3.5 Projetos em parceria com os Estudantes

Uma das dificuldades encontradas para inserir o conhecimento dos Estudantes no currículo oficial ofertado é a questão legal. Além do cuidado que envolve trabalhar com menores de idade – seguindo as orientações e diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para tal – são as questões da legalidade ao adentrar a sala para o efetivo exercício do ensinar, bem como a avaliação do conhecimento que será posto na docência pelo discente. Para ambos, o projeto “Amigos da Escola” foi um ponto de apoio.

3.5.1 O Projeto Grafitando

Foi feito nos anos de 2004 e 2005, devido ao interesse dos Estudantes pelo assunto e, também, pela preocupação com as pichações constantes que eram feitas na Escola. Limpar e pintar por sobre as pichações já não surtia efeito, o trabalho de manutenção não era suficiente. Após retirar as pichações das paredes, dos muros e das salas, imediatamente eram feitos outros. A Escola era considerada, por esses pichadores, uma tela para tais ações. Nesse ínterim, em contato com o estudante Cauã, cujos trabalhos artísticos em sala chamavam a atenção dos colegas e com quem aprendi que pichador não pichava em cima de grafite, percebemos, juntos, uma possibilidade de intervir na Escola e direcionar os demais Estudantes para uma forma de expressão que utilizasse a Escola como tela; mas, dessa vez, para um trabalho artístico.

Segundo Cauã, “Conteúdo que foi passado para os Estudantes, né? ... os alunos da oficina foi a explicação porque o grafite existia, porque não adianta só ir lá e ensinar ao menino que ele iria fazer isso, tinha que grafitar, tinha que saber o porquê do grafite, então a explicação seria ... eu explicava a cultura do porquê que o grafite veio a existir, e existe até hoje, explicava para eles, para eles o grafite foi o modo de manifestação contra as drogas, contra o crime, contra a violência, né? E o grafite fazia parte do *hip-hop*, que é uma cultura mundial, foi isso, eu explicava para eles sobre tudo, porque o grafite existia, da onde ele veio e quando ele foi desenvolvido”.

À época, o projeto foi elaborado com o sexto ano (hoje denominada sétima série), com a participação do estudante em sala, a presença da docente, que ministrava aulas durante dois anos com a média de uma vez por mês; nos outros

horários, Cauã permanecia nos espaços abertos da Escola com folhas e lápis de cor, atendendo os Estudantes individualmente ou em pequenos grupos.

“Participei de um projeto da ... com a Professora Júnia, não lembro a data certa, mas o projeto funcionava da seguinte forma: eu estudava de manhã na Escola, eu já era interventor de grafite pelo Marista, e a Professora me fez a proposta de dar a oficina na Escola, aí a gente fez o projeto. Todo dia à tarde tinha a oficina, a direção comprou o material pros meninos, e tivemos as etapas, fazer o trabalho em folha, aí, logo depois a gente fez trabalho nos muros também, tudo com esse ... junção da Escola, direção da Professora Lee na época, que sempre me deu muito apoio, e foi isso, foi um projeto que durou bastante tempo, os alunos que participaram gostaram muito, e uns até hoje estão seguindo esse mesmo caminho, viraram grafiteiros, e eu também continuo fazendo grafite”.

Ao final de cada ano, cada turma grafitou uma parte dos muros da Escola nas partes interna e externa.

“Sobre a oficina e o impacto que ela promoveu nos alunos, Estudantes, teve um impacto muito positivo, porque eu tinha bastante meninos que na época estavam indo para o lado da pichação, estavam fazendo coisas erradas, e eles viram ali a oficina de grafite como um meio de não fazer nada de errado, então teve um ótimo impacto, né? ... porque às vezes eles, como eu expliquei para eles a diferença do grafite para a pichação, que o grafite é uma cultura, né? ... que vem há muitos anos, como aquilo ali impactou na vida deles, eles colocaram aquilo como exemplo, ao invés de pichar, eles iriam grafitar, então pra eles, às vezes quando ficasse nervoso, essas coisas a gente também poderia fazer um grafite que aliviaria ali, ajudaria bastante, até num momento de raiva mesmo, a gente cuidava mesmo do desenho, né? ... o grafite era uma forma de distração”.

3.5.2 Projeto Grupo de Teatro

O grupo se efetivou principalmente em decorrência do interesse demonstrado pelos Estudantes à época, durante as aulas de teatro para o oitavo ano (hoje denominado nono ano). As pequenas peças escritas por eles, junto às apresentações em sala, mobilizaram as turmas, de modo que alguns deles sugeriram a criação de um grupo de teatro da ER. Agripa vinha conduzindo projetos relevantes na ER, como o de Alfabetização e Reforço de Matemática e, além de se destacar com seu grupo

em sala, demonstrou interesse em participar. Dessa forma, fiz o convite para que fosse o condutor do processo.

“O projeto do qual participei foi o “Amigos da Escola” (da Rede Globo), que foi implementado na Escola Estadual Dom Cabral pela direção pedagógica, e se deu a partir de 2002, momento em que eu estava no sexto ano do Ensino Fundamental II”.

“Esse processo de monitoria foi muito bem visto e bem quisto pelo corpo docente e discente, tanto que passei a receber apoio de vários Professores; estes me permitiam, inclusive, fazer algumas intervenções nos seus respectivos horários de aula. Esse apoio foi crucial para o sucesso do projeto e, por conta disso, me sinto no dever de homenagear três Professoras que contribuíram muito para que eu alcançasse o meu objetivo: Professora A, de Língua Portuguesa (hoje falecida), Professora B, de Matemática, e Professora Júnia, de Educação Artística, sendo a última a principal colaboradora no que diz respeito à disseminação e à ampliação das intervenções (esta dissertação comprova isso)”.

O Grupo de teatro foi formado e funcionou de agosto de 2005 a agosto de 2007, inicialmente, os encontros aconteciam às terças e quintas-feiras, de 11 h 40 min as 12 h 30 min; com os Estudantes do turno da manhã, em contraturno, duas vezes por semana, com duração de 50 minutos. Posteriormente, no início de 2007 foi acrescido mais um dia, sexta-feira. Os textos das peças eram escritos em conjunto pelos Estudantes, a partir de um texto-base apresentado por Agripa, coordenador do processo. Ao final de cada ano, foram feitas apresentações pelo grupo na ER, para as salas do oitavo ano, as quais foram recebidas com muito entusiasmo.

3.6 Projetos transversais em Arte

Presente o inusitado nos temas incidentais, que perpassaram a disciplina via Projetos Transversais, onde foram integrados novos saberes, práticas e conhecimento aos temas preconizados por mandatários externos. Esses Projetos se mostraram com a possibilidade de incorporar técnicas artísticas contemporâneas e assuntos não atinentes à disciplina e aglutinados a ela, devido à característica recursal maleável. Os temas incidentais surgem da própria necessidade de os Estudantes debaterem, vivenciarem e conhecerem temas que estão presentes no cotidiano; mas que, geralmente, não fazem parte do currículo ofertado.

O princípio é o reconhecimento do saber / conhecimento estudantil, o qual já estava presente nos projetos anteriores e incorporava, de forma imediata, os saberes na prática diária da aula. A diferença está no avançar do patamar de entendimento: ação, face determinante, que representa a vontade de o estudante dividir o que se sabe com os demais. Apenas com esse quesito se torna possível dar sequência a qualquer projeto, principalmente pela demanda de mais horas de estudo e de preparação para execução, além das horas já comprometidas com tarefas cotidianas escolares convencionais. Esse é o diferencial que faz com que projetos inusitados perfaçam um caminho diferente, com roteiros e resultados não planejados, culminando em conhecimentos não ofertados pelo currículo comum. É desta forma que concretizam a adesão em massa dos aprendizes: estudante ensinando estudante. Nesse sentido, assemelha-se à ação cidadã de um adulto, e reside nesse momento o despertar da cidadania, pois é o momento em que se aprende que é possível intervir na realidade. Ensinar, debater e, principalmente, auferir resultados práticos dessa intervenção, por criar um futuro diferente do ofertado. A possibilidade de ver não apenas Professores, influenciadores da internet como conhecedores, mas também, em condição equânime, Estudantes ministrando aulas.

Arte e os temas transversais: A área de Arte, dada a própria natureza de seu objeto de conhecimento, apresenta-se como campo privilegiado para o tratamento dos temas transversais propostos nestes Parâmetros Curriculares Nacionais. [...] Muitos trabalhos de Arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, de medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. Nesse sentido, podem contribuir para uma reflexão sobre temas como os que são enunciados transversalmente, propiciando uma aprendizagem alicerçada pelo testemunho vivo de seres humanos que transformam tais produtos em Arte (PCN, 1997, p. 113-114).

3.6.1 Assédio escolar / *bullying*

A partir de 2012, passou a ser feito anualmente por meio do teatro com as turmas de nono ano. Explicitar ao que se destina o teatro na Escola foi necessário, uma vez que, na adolescência, podem predominar o pensamento mágico e as ilusões, que, combinadas com a falta de conhecimento e informações distorcidas, podem ocasionar um entendimento errôneo com relação às possibilidades do teatro em sala de aula. A marcação da diferença entre teatro didático e teatro profissional foi amplamente trabalhada para não criar expectativas de alcance de seguidores nas

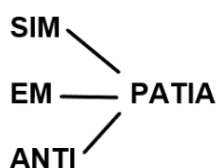
redes sociais, entre outros. Independentemente do meio de comunicação (TV, rede www, cinema e o próprio teatro), o teatro profissional é voltado para a formação de atores, ou seja, profissionais que atuarão na área de forma remunerada; o teatro didático, por sua vez, tem o objetivo de promover a expansão / afirmação da personalidade adolescente e, também, busca o desenvolvimento de bom relacionamento interpessoal.

Para que esse trabalho se tornasse possível, foi preciso incorporar um modo linguístico à parte do conhecimento adquirido anteriormente e, assim, a simplicidade foi fundamental para que conceitos complexos fossem compreendidos.

Os sociólogos são, algumas vezes, acusados de escrever longos livros que simplesmente expressam ideias comuns numa linguagem exótica, e não posso jurar que isto nunca acontece. [...] Mas a elaboração em demasia de conceitos pode conduzir a um beco sem saída (MARSHALL, 1967, p. 25).

Lançamos mão da empatia para tratar do conceito “assédio escolar”¹⁰ e do *bullying*, que pareceu mais familiar aos Estudantes. Importantes foram os cursos na área feitos por esta pesquisadora que, embora não tivesse carga horária extensa, fundamentaram a discussão e o entendimento do assunto, à época ainda abordado, com discussões incipientes e cercado de tabus entre os educadores.

A fim de se evitar a complexidade teórica do tema, tratou-se de forma bem simples, com termos de fácil associação vivencial pelo prefixo das palavras relacionadas:



Da mesma forma, foram inseridos dois conceitos de suma importância para a compreensão da possível origem do comportamento corriqueiro nas Escolas ocidentais: ciclo de abusos e o tripé: agressor – espectador – vítima. Como forma de vivência, procuramos sentido, explicações e, principalmente, tentamos compreender o porquê de comportamentos tão sofríveis, tão repetidos. Isso foi fundamental para conseguir a adesão dos Estudantes. O engajamento veio junto à busca de solução entre os próprios alunos, a partir de seus relatos, suas ações e reflexões, com objetivo

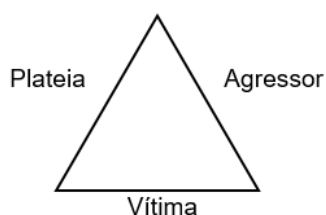
¹⁰ Conceito cunhado em vista de criar um termo de mais fácil compreensão em português, baseado no conceito de Assédio Moral de Marie-France Hirigoyen).

de melhorar a convivência diária. O alerta fundamental foi feito com o objetivo de explicitar que os Estudantes passam boa parte do tempo, diariamente, na Escola; portanto, é melhor que tenham um bom relacionamento com os colegas, Professores, entre outros.

Para o conceito “ciclo de abusos”, também foi feita uma simplificação, através de um percurso de tempo parental, para demonstrar que, por vezes, não sabemos ao certo o motivo de nossas próprias ações; então, é provável que também não saibamos o motivo das escolhas daqueles com quem convivemos intimamente, sejam parentes ou não. Assim como a boa culinária mineira e de outros estados e países, que carregam o saber e o fazer de várias gerações, com o comportamento pode se dar da mesma forma, mantendo-se uma convivência saudável ou não:

Ciclo Parental
Tetra avô e avó
Triz avô e avó
Bisavô e bisavó
Avô e avó
Pai e mãe
Filho e filha
Neto e neta
Bisneto e bisneta
Triz neto e triz neta
Tetra neto e tetra neta

Para o tripé em que se sustenta todo o assédio – agressor / espectador / vítima, foi feito um triângulo. A visão dessa figura propiciou o entendimento de que o bullying se perpetua nos espaços escolares, porque há ativa participação dos espectadores. Como no teatro, que depende da plateia.



Nesse sentido, foram feitos diversos alertas para a Escola, de 2012 a 2019, sem cartazes e dizeres; mas com atitudes, conversas, *performances* e palestras com formatos diferentes a cada ano. O objetivo era dissuadir o agressor, no sentido de entendê-lo como uma pessoa que passa por problemas e tem um comportamento social repetitivo, e incentivar a vítima a reagir, não no sentido de devolver ao agressor a agressão sofrida, mas de tomar as providências cabíveis dentro do ambiente escolar, ou seja, pedir ajuda para um colega em quem confia e para os responsáveis legais dentro do âmbito escolar.

Dentre os trabalhos, destacaram-se *performances* em que os Estudantes usaram o próprio corpo como tela – escreviam pequenas frases, desenhos com caneta hidrográfica, batom ou similares (fáceis de retirar), e circulavam pela Escola sem comentar sobre o que estavam fazendo. Invariavelmente, na hora do recreio, os Estudantes de outras turmas acabavam por perguntar o que estava acontecendo na Escola e, só então os Estudantes performáticos explicavam aos outros a ação, conforme o combinado entre eles. Outro momento marcante aconteceu quando um grupo de quatro Estudantes de diferentes turmas do nono ano se tornaram palestrantes para as demais séries dos turnos da manhã e da tarde. Eles falaram sobre o *bullying* e responderam aos questionamentos e às dúvidas dos Estudantes.

Todo o trabalho realizado nesse período teve o intuito de propiciar que cada um se percebesse e tentasse se posicionar no lugar do outro, desde o primeiro exercício feito com os Estudantes, no qual foi fundamental relembrar uma experiência em que cada um havia sofrido *bullying*. Preferencialmente, os Estudantes deveriam escrever suas experiências no caderno – não para ser entregue, mas para eles mesmos – e, ao findar a atividade, poderiam decidir o que fazer com o relato: guardar ou rasgar e jogar fora.

Na sequência, foi sugerida uma atividade para que tentassem se lembrar de algum dia em que agiram como agressor ou praticaram *bullying*. Para essa parte do exercício, em geral, era necessário um maior tempo, dada a dificuldade de os Estudantes relembrarem tais vivências. Ao longo dos anos, essas experiências remeteram, constantemente, a relatos de vítimas do Regime Ditatorial, iniciado em 1964 no país. Relatos de vítimas demonstram que é mais fácil se esquecer do passado quando se está na posição de quem agride; já para o torturado, essa construção da memória não se dá da mesma forma. De alguma maneira, no passar

dos anos, era essa a sensação. Em sala, durante um semestre, as encenações permearam esse tema.

Entrevista com Félix

“E durante o período fui aluno da Professora Júnia, no qual ... é ... me chamou para um projeto onde eu e outros Estudantes fizemos apresentações tanto no nosso colégio quanto em outros colégios a respeito de vários assuntos, a maioria envolvendo a internet, envolvendo *cyberbullying* e a conscientização sobre esses assuntos ... é ... eu fiquei por muito tempo responsável de falar sobre os perigos da luz azul e eu tinha alguns colegas que falavam sobre o bitcoin, na época, coisa que sequer era mencionado, que ninguém conhecia, é ... a gente falava muito sobre o perigo da internet, sobre o *cyberbullying* e fotos vazadas, a questão de memes, a questão de perseguição na internet, hoje, essa cultura do cancelamento que é muito presente, e nós há quase 10 anos atrás, já estávamos estudando e apresentando sobre esse assunto, antes mesmo desse “boom” da internet ... é eu mesmo na época junto de uma colega minha, no qual participava desse projeto, nós pesquisamos muito a respeito sobre o *cyberbullying*, porque foi uma época que o celular, o WhatsApp começou a se popularizar muito, então começou a acontecer muito de ter fotos de garotas menores de idade sendo vazadas e tudo isso vinha com constrangimento, é ... vinha com um *bullying* em cima das garotas, toda a questão do machismo que vinha em cima disso, porque não era algo que tinha o mesmo peso, né? Para o homem, e ... a gente estudou sobre isso, a gente pesquisou sobre isso, a gente foi vendo o impacto que isso foi tendo sobre a sociedade, o impacto que tem até hoje, eu acredito que hoje, a gente até normalizou isso, antigamente eram assuntos assim, que a gente não tocava muito neles, era um tabu, essa questão de fotos, de vídeos e tudo mais, você pode ver que hoje em dia as pessoas até comercializam isso, sem precisar serem exploradas, com seus próprios aplicativos, com suas próprias redes de fãs e tudo mais, mas, há sete anos atrás, oito anos atrás, era completamente diferente, é ... uma foto vazada às vezes, de um estudante, de uma mulher, o que seja, às vezes era o fim do mundo para a pessoa, é ... gerava assim, questões pessoais na pessoa, de transtorno psicológico, a querer sair da Escola, ter depressão, e ... durante nossas apresentações a gente tentava conscientizar os alunos a respeito desses perigos, e passar a visão daquilo que a gente estava estudando para eles, para que eles

pudessem entender um pouco melhor sobre o assunto, sobre os perigos, sobre a responsabilidade que você precisa ter na hora de falar do colega, ou na hora de compartilhar uma foto, no caso é um crime, hoje em dia é considerado um crime, na época ainda era algo que, como eu disse, pouco era falado, mas assim, foi um projeto extraordinário, que eu fiz no final da minha fase escolar, durante meu Ensino Médio, eu tive oportunidade de participar e ... tenho muito a agradecer à Professora Júnia, aos colegas, que participaram desse projeto, e basicamente é isso que eu tenho a falar sobre tudo o que foi essa experiência para mim”.

3.7 Projetos transversais e interdisciplinaridade em Arte

Os Professores condutores / participantes de projetos transversais, por vezes, encontram-se diante de alguns desafios, quais sejam: como avaliar se o conhecimento será posto em curso pelos Estudantes quando não se tem conhecimento do assunto? Como respaldar os Estudantes, uma vez que não são detentores do saber, da prática ou do conhecimento que os alunos têm? E, ainda, mediante o ECA, de que modo trabalhar com menores de idade, com trabalho não remunerado, de forma a oficializar a participação e o ingresso do conhecimento nas aulas da grade horária e além dela?

Para alguns projetos, a interdisciplinaridade pode ser o ponto de apoio para quando não se domina o assunto a ser tratado, aliando-se a quem tem condições de fazê-lo.

O trabalho individual, característico de nossas monografias de nossos programas de pós-graduação e o trabalho como pesquisadores inscritos em grupos de pesquisa – em especial em grupos emergentes – que se “aventurem” na busca de um pensamento complexo de natureza interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar. [...] Dessa forma, ao considerarmos as discussões teóricas e metodológicas acerca da interdisciplinaridade, torna-se necessário relacioná-las ao conceito de disciplina, multi, pluri e transdisciplinaridade, que se apresentam na literatura especializada, tradicionalmente referidas, de forma conjunta, em suas especificidades – que apontam para o grau ou nível de complexidade que abarcam e suas relações (PHILIPPI JUNIOR *et al.*, 2015, p. 41).

Embora possa ocorrer no compêndio acadêmico um diferente entendimento dos conceitos supracitados sobre o trabalho que envolve duas áreas específicas de conhecimento ou mais, é possível aferir uma diretriz que vem permeando a questão do conhecimento em geral.

Mas como ainda não existe um modelo a ser seguido pelas universidades brasileiras de cursos e programas para a construção de programas dentro do novo paradigma, a interdisciplinaridade não pode ser um fim alcançado a qualquer preço e de qualquer maneira, mas, sim, como afirma Paviani (2008, p. 18), 'uma estratégia, uma razão instrumental, uma mediação entre a unidade e multiplicidade, entre as partes e o todo, respeitando diferentes maneiras de vivenciá-las e diferentes caminhos a processar. O que não se pode fazer é fechar a interdisciplinaridade' (PHILIPPI JUNIOR *et al.*, 2015, p. 285).

Dessa feita, é possível ver que uma premissa pode ser relacionada a outra:

Trabalho por projetos

Uma das modalidades de orientação didática em Arte é o trabalho por projetos. Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro). O projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Um projeto caracteriza-se por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia. Em um projeto, Professores e alunos elegem os produtos a serem realizados que se relacionam aos conteúdos objetivos de cada ciclo. [...] Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade (PCN, 1997, p. 117-118).

Nesse momento, é preciso se associar a uma ou mais disciplinas e/ou conhecimentos que os colegas tenham além do esperado em sua própria disciplina. O pensamento capaz de associar, interconectar conceitos, saberes e práticas que necessitam de um maior tempo para serem geridos e explanados para compreensão pode ser abordado com eficácia, se fundamentado em parâmetros limítrofes de cada disciplina, o que resultará numa rede de conceitos complementares, formando uma rede de entendimento e, conseqüentemente, um sistema de conhecimento, não apenas absorvendo novas informações, mas também tornando-as conhecimento e capacidade no lidar com a complexidade da vida atual, no sentido de aprimorar os assuntos abordados / estudados.

Via interdisciplinaridade, criam-se pontes entre as disciplinas e suas áreas limítrofes de atuação estabelecidas pelas diretrizes oficiais de ensino. Desse modo, as fronteiras ficam esmaecidas por favorecer uma visão mais abrangente do conhecimento. Portanto, propicia que Professores compartilhem suas perspectivas e abordagens do tema selecionado. Assim sendo, à medida que os Estudantes

ultrapassam os limites das disciplinas por seu próprio entendimento, percebem outros pontos de vista possíveis. Ao trabalhar de forma integrativa novos conhecimentos e percepções – o que uma abordagem única não possibilita, torna-se possível promover a junção formal e informal, conectar saberes e, principalmente, criar significados para o que se aprende quando se define e contextualiza o que é fundamental em termos de conhecimento naquele momento específico da realidade em que se vive.

3.7.1 Violência contra a mulher – turmas do primeiro ano

Esse tema incidental teve sua base na capacitação, em todas as séries, para lidar com as imagens no cotidiano provocadas pelo “bombardeio” de propagandas de TV e *outdoors* e, posteriormente, por imagens da internet. Foi trabalhado primeiro o entendimento de qualquer imagem e sua idealização, tanto na composição quanto na técnica. Compreender os modelos sociais inatingíveis, as inverdades, as associações indevidas, como uma marca de cigarros atrelada a imagens de esportes via patrocínio, entre outras.

Não houve palestra de Estudantes nem campanhas com dizeres e cartazes. Foi trabalhada a imagem dos corpos feminino e masculino. Os modelos de proporções idealizadas advindos da cultura greco-romanas, os modelos de beleza contemporâneos, com a magreza para o feminino e a musculatura exacerbada para o masculino. A padronização que excluía a diversidade étnica dos corpos e os reduzia a duas tipologias – masculina e feminina, ignorando todas as outras possibilidades.

A desconstrução desses padrões era tema de trabalho prático, como desenho, colagens, vídeos, entre outros. Foi relevante revisitar, nas aulas de História da Arte, os padrões greco-romanos e visualizá-los junto às imagens de corpos contemporâneos, de etnias diversas, de orientações diversificadas.

Após os estudos, a violência contra a mulher passou a ser entendida na idealização do corpo, do cerceamento da nutrição e de exercícios contra a flacidez. A condução do feminino para uma imagem de um corpo leve e frágil, em contrapartida ao masculino, conduzido para a alimentação em excesso, ao trabalho físico, com formação de uma imagem de concretude e força. Para o feminino, o eterno regime, o cerceamento do prazer de comer e, para o masculino, o suplemento e os exercícios pesados. Para esses temas, eram pesquisados os regimes da moda, dietas inovadoras que prometiam a perda de peso em tempo recorde e a ingestão de

anabolizantes para obtenção de massa muscular exacerbada junto a exercícios físicos; ao final, eram apresentadas as consequências provocadas pela adesão a esses procedimentos.

A disparidade na formação das imagens dos corpos era visível, assim como era entendida a desproporção da força dos corpos, com o predomínio da força do masculino comparativamente ao feminino. Posto isso, promoveu-se o entendimento da apropriação dos corpos, não apenas na cultura ocidental, mas na asiática, africana, entre outras, via imagens.

Ao final de todo esse processo, eram feitas duas aulas de debates – em trabalho interdisciplinar com a disciplina Filosofia, nas quais os Estudantes apresentavam o tema de trabalho proposto e debatiam sobre ele em grupos. Alguns temas abordados eram: violência doméstica, assédio sexual, perseguição (termo popularizado *stalking*), delegacia da mulher, Lei Maria da Penha, canais de denúncia, mecanismos de proteção, casas de passagem, abuso infantil, entre outros; e, como já mencionado, dietas e anabolizantes.

Entrevista com Luana

Pergunta: O que você lembra das aulas de Artes?

Resposta: “Lembro que era uma das minhas aulas favoritas, adquiri bastante conhecimento e compreensão do mundo, da história e até de mim mesma. A maneira com a qual era ensinada me fez lembrar dessas aulas até hoje, tenho guardado trabalhos e lembro de informações que acreditava que iria esquecer. Como, por exemplo, um trabalho que fiz sobre as cores, que acabou se tornando também um trabalho sobre respeito, sobre o mundo e sobre ser um ser. Eu não teria aprendido tanto se não houvesse essa abertura e essa confiança que, consequentemente, desenvolvi através de seus métodos”.

3.7.2 Direito à informação – turmas do nono, primeiro, segundo e terceiro anos

A velocidade das transformações a que fomos expostos pela informatização talvez seja, de alguma forma, comparável ao impacto no cotidiano das pessoas ao que causou o processo de industrialização mundial. Os costumes diários foram modificados a partir do desenvolvimento das novas técnicas de produção industriais.

Pela crescente e inexorável informatização pela qual passa a sociedade, no âmbito escolar e, de forma geral, o impacto em processos de gerenciamento tem sido gradualmente modificado pela digitalização dos processos. Ano após ano, protocolos, expedição de documentos, comunicação interna e externa, uso de rede, implantação de diário eletrônico, entre outros, passam por atualizações.

À época, o mais preocupante em relação a essas novas tecnologias veio a partir do uso das chamadas *lan houses* e, posteriormente, pelo uso de celulares pelos Estudantes. A questão da segurança dos dados, da privacidade, de ataques anônimos e do uso de telas em excesso não foi tema tratado por projetos da SEE-MG/SRE e, por esse motivo, tomamos a decisão de fazê-lo.

A partir de temas trabalhados de forma interdisciplinar entre Artes, Filosofia e História, como as espionagens internacionais feitas pelos EUA, incluindo no Brasil, com denúncias feitas pelo WikiLeaks, no filme *Condon* (2013), e por Edward Snowden (2016), a discussão sobre a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que na época era apenas um Projeto de Lei, a venda de dados pessoais, o uso de câmeras e demais recursos e o perigo desses recursos se mal utilizados, foram abordados. Por iniciativa de Suzano, que se interessava pelos temas e tinha um conhecimento significativo em informática, demos início ao projeto. Ele começou com um ciclo de palestras para as turmas do nono, primeiro, segundo e terceiro anos, nas aulas de Arte, uma vez que, como explicitado anteriormente, a ocupação de um cargo abrange várias turmas com o mesmo Professor.

Na semana de “Educação para a vida”, durante os anos de 2015 e 2016, foram montadas instalações artísticas simulando uma entrada pelos caminhos da “*deep web*”. Nessas instalações, Estudantes explicavam sobre a diferença da navegação da internet comum e da *deep web* (também chamada de *dark web*). Utilizando como analogia a imagem de um *iceberg*, em que a *surface* (superfície) simbolizava a internet de uso diário pela população mundial e, abaixo da superfície, como no mar, podia-se ver a parte imersa do *iceberg*, onde se localizavam as diversas camadas (ou níveis de navegação), com suas especificidades, linguagem de programação avançada e os perigos de acesso por questões de segurança (PEDRON, 2017). O que ficou claro durante o projeto é que vários Estudantes da ER acessavam a rede sem nenhum critério e que boa parte do corpo docente e dos responsáveis sequer sabiam da existência dessa outra face.

O projeto seguiu durante os anos de 2014 a 2016, com um intervalo; em 2017, caminhos inusitados foram tomados e o projeto se desdobrou em um Curso Básico de Programação. Posteriormente, foi retomado, em 2019 e, dessa vez, de modo interdisciplinar com Ciências / Biologia, até ser interrompido pela pandemia.

Para garantir a sequência do projeto, o trabalho interdisciplinar foi essencial; uma vez que, para a expansão e o aprimoramento dos temas, demandava-se conhecimento em informática e domínio do assunto, o que foi essencial para o andamento do projeto e também para a própria Escola, por meio do conhecimento de base dos Professores de História e Biologia.

3.7.2.1 Entrevista com o Professor Ádrio

Pergunta: Quando foi criada a sala de informática?

Resposta: “Fui lotado na Escola em 2015 e, ao procurar a sala de informática, descobri que ela era nada mais que um depósito de computadores amontoados e uma outra infinidade de ‘cacarecos’, formalmente ela existia, mas não sei precisar quando foi criada. No ano de 2016, a nova gestão se empenhou em colocá-la em funcionamento, contudo, tínhamos uma limitação orçamentária e espacial. Para adequá-la minimamente e colocá-la em funcionamento o primeiro passo foi limpar o espaço (a sala ficava fechada, cheia de mofo e poeira) e verificar o estado das máquinas.

A Escola contratou uma empresa para montar mesas e dispor os computadores, mas a mesma não conseguiu colocar todas as máquinas em funcionamento, eles não foram capazes de colocar os multiterminais do Pregão 83/2008 em funcionamento. Nessa parte eu participei mais ativamente, tirando peças de umas máquinas e recuperando outras, além disso, tomei a decisão de interromper o uso de multiterminais e os transformei em monoterminais, instalando o Linux Educacional 5.0, um pouco pesado para aquele *hardware*, mas que supria a necessidade. Além de doze máquinas do Pregão 83/2008, também tínhamos onze máquinas no Pregão Proinfo/2010 que eram mais satisfatórios. Nem sempre todas funcionavam. A conexão oferecida pelo Programa Banda Larga na Escola (PBLE) já não era suficiente, se não me engano eram 5 mbs de velocidade, isso em 2016 já não era adequado para uma navegação doméstica individual. A Escola conseguiu contratar um serviço melhor, mas que oscilava muito. Ao longo dos anos foram feitas

melhorias na rede, reformas na sala, que inclusive foi transferida para uma sala mais adequada”.

Pergunta: Houve alguma mudança desde a disponibilização para os Estudantes?

Resposta: “Sim, houve aquisição de máquinas, contratação de empresa para manutenção recorrente, melhoria na rede física e contratação de um melhor plano de dados”.

Pergunta: Em termos de tecnologia, como você avalia a eficácia dos equipamentos eletrônicos para 2016?

Resposta: “Nós superamos obstáculos significativos e alcançamos resultados positivos a partir de recursos limitados ou desfavoráveis, em outras palavras e com o perdão da expressão popular, ‘tiramos leite de pedra’. Os equipamentos eram precários e não tínhamos um computador por aluno. Com certeza esse foi um dos fatores que desmotivaram os alunos a participarem do projeto, as máquinas sempre davam problema, por mais que eu tentasse recuperá-las ou que a Escola recorresse à empresa de manutenção ou de plano de dados da época. O suporte do Estado através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTEs) era ínfimo, muito provavelmente pela alta demanda do setor e escassez de concurso público para o setor”.

Pergunta: E para os dias atuais? Houve alguma mudança?

Resposta: “Sim, apesar de não estar em conformidade com o que é necessário (ainda não temos um computador por aluno), está melhor. A maioria dos computadores são de no máximo dois anos, com um sistema operacional adequado, rede, ventilação da sala, *data show* e cadeiras confortáveis. Hoje, podemos dizer que temos uma sala razoável ou minimamente adequada, então, houve mudanças significativas. Inclusive, a sala é ‘disputada’ pelos Professores atualmente. Em 2016 no máximo três Professores faziam uso dela, provavelmente porque exigia um conhecimento mínimo de resolução de problemas e pelas condições físicas da sala (circulação de ar, luz e conforto ergonômico)”.

Pergunta: O que foi significativo em relação ao conhecimento?

Resposta: “O conhecimento adquirido pelos alunos durante o projeto ‘Direito à Informação’ foi significativo em vários aspectos. Eles exploraram temas complexos e relevantes que pude dialogar com os temas que tratava em meu conteúdo. Os temas não só complementaram o currículo regular, mas também equiparam os alunos com habilidades importantes para navegar no mundo digital”.

Pergunta: Como você percebeu a participação dos Estudantes?

Resposta: “A participação dos alunos, no geral, foi efetiva. Eles demonstraram entusiasmo e comprometimento ao explorar os temas complexos e relevantes do projeto. O impacto positivo do projeto no engajamento dos alunos e na qualidade das discussões em sala de aula foi claramente visível”.

Pergunta: Você se lembra dos temas abordados na época? Se sim, qual a relevância deles para os Estudantes?

Resposta: “Sim, me lembro dos temas abordados na época. Os temas como ‘segurança na rede’, ‘uso saudável em redes sociais’, ‘*deep* e *dark web*’ e ‘a luz azul em dispositivos’ (esse último, se não me engano, foi antes de os aparelhos virem com a ferramenta de luz noturna) eram extremamente relevantes para os alunos. Eles não só enriqueceram as discussões em sala de aula, mas também se tornaram tópicos recorrentes no cotidiano, especialmente após a criação da Lei Geral de Proteção de Dados e durante a pandemia de covid-19, quando passamos a utilizar ainda mais as redes e ferramentas digitais em geral”.

Pergunta: Você se lembra em quais anos foram realizados esse projeto?

Resposta: “Se não me engano foi em 2016, mas me recorro de ter sido realizado pelo menos em mais um ou dois anos”.

Pergunta: Projeto de Programação Básica para Estudantes – composto de nove aulas, realizado na sala de informática e ministrado de forma voluntária pelo estudante egresso Suzano. Como você avalia o conhecimento do voluntário?

Resposta: “O conhecimento do voluntário Suzano foi impressionante. Ele não só dominava o assunto, mas também sabia como transmitir esse conhecimento de maneira eficaz para os alunos. Sua capacidade de ensinar e inspirar os alunos foi um dos principais fatores de sucesso do projeto. Contudo, não sou favorável à não remuneração por serviço prestado, independentemente do *status* profissional à época.

Suzano prestou um serviço e deveria ser remunerado por ele. Sou contrário, inclusive, aos estágios obrigatórios em cursos de graduação que não provêm remuneração. Se estamos em um sistema que remunera pelo tempo dispendido em uma tarefa, vejo que pagar o profissional é o mínimo a ser feito. Por isso, defendo sempre que projetos como esse deveriam ser no mínimo considerados como iniciação científica júnior ou ser contemplados financeiramente como um projeto de extensão”.

Pergunta: Como você avalia a relevância do projeto para os Estudantes participantes à época?

Resposta: “O projeto foi extremamente relevante para os alunos na época. Ele não só complementou o currículo regular, mas também equipou os alunos com habilidades práticas e conhecimentos que são cada vez mais importantes no mundo digital de hoje”.

Pergunta: Como você percebeu a impossibilidade de sequência do projeto?

Resposta: “Se não me engano, Suzano precisou se dedicar mais ao trabalho e foi necessário encerrar sua participação (ele não recebia financeiramente) e, como não tínhamos outro voluntário com os mesmos conhecimentos, o projeto foi encerrado. O fim do projeto foi lamentável, os alunos estavam realmente interessados. Mesmo sabendo que há bastante desistência ao longo do percurso, foi uma atividade motivadora para alguns.

Imagino que para a permanência do projeto no futuro deveríamos ter: a) remuneração para o ministrante; b) formação constante e incentivo aos alunos para se tornarem ministrantes, ou seja, a cada nova turma poderíamos formar novos tutores / ministrantes (preceito de gestão horizontal e retroalimentação).

Uma saída, que não estava disponível à época, pode ser o Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) da Secretaria de Estado de Educação. Contudo, não há previsão de que esse programa seja recorrente”.

Pergunta: Você se lembra em que ano foi realizado esse projeto?

Resposta: “Se não me engano foi em 2016, mesmo ano de implementação do laboratório de informática, mas pode ter sido em 2017”.

3.7.2.2 Entrevista com o Professor Sávio

Pergunta: Quando foi criada a sala de informática?

Resposta: “Não me recordo com exatidão”.

Pergunta: Você participou da estruturação da mesma?

Resposta: “Minha participação sempre foi no sentido de configuração das máquinas e disponibilização da estrutura”.

Pergunta: Houve alguma mudança desde a disponibilização para os Estudantes?

Resposta: “Sim! Em 2022 foi realizada a modernização da estrutura, graças a investimento realizado pelo governo estadual no desenvolvimento de um parque tecnológico nas instituições de ensino do estado”.

Pergunta: Em termos de tecnologia, como você avalia a eficácia dos equipamentos eletrônicos para 2016?

Resposta: “Insuficientes e mal distribuídos”.

Pergunta: E para os dias atuais? Houve alguma mudança?

Resposta: “Sim! Houve a modernização das máquinas e distribuição de aparelhos individuais para os Professores”.

O supracitado projeto consistia em uma série de palestras por Estudantes nas salas do nono ao terceiro anos. Em 2015, os Estudantes foram convidados, por Professora egressa da ER, a fazer palestras em outra Escola pública.

3.7.2.3 Entrevista com a Professora Sol

Pergunta: De forma livre, descreva como foi sua participação no supracitado projeto.

Resposta: “Me chamo Sol, sou Professora de História na rede municipal de educação e trabalhei com a Professora Júnia na ER, por oito anos. Em 2015, quando saí da ER e fui para a M. A., fizemos uma parceria e os Estudantes do Ensino Médio apresentaram a pesquisa realizada sobre *deep web* para os Estudantes do oitavo ano.

A apresentação foi muito produtiva, pois permitiu a interação entre as Escolas. Possibilitou que os Estudantes se apropriassem de um conhecimento que não tinham e dialogassem com os colegas do Ensino Médio. Eu preparei os Estudantes da M. A. para receberem os Estudantes da ER e acompanhei, junto com a Professora Júnia, a apresentação nas turmas”.

Pergunta: Porque você decidiu convidar os Estudantes da ER para fazerem palestras em forma de aulas na Escola M. A.?

Resposta: “Por conhecer o projeto e a seriedade da Professora Júnia, para fomentar o intercâmbio entre as Escolas, para valorizar o trabalho dos Estudantes da ER e incentivar os Estudantes do oitavo ano a aprimorarem sua oralidade e para debatermos o direito à informação”.

Pergunta: Você se lembra em que ano foi realizado esse projeto na Escola M. A?

Resposta: “2015”.

Pergunta: O que foi significativo em relação ao conhecimento?

Resposta: “Os Estudantes da ER debateram temas sobre a informação, desconhecidos para os Estudantes da M. A. e demonstraram a possibilidade de adolescentes apresentarem temas complexos de forma simples e objetiva.

Pergunta: Como você percebeu a participação dos Estudantes da ER?

Resposta: “Estavam muito envolvidos com a temática e demonstraram conhecimento e segurança durante a apresentação”.

Pergunta: Como você percebeu a participação dos Estudantes do oitavo ano?

Resposta: “Eles foram atentos e respeitosos”.

Pergunta: Você se lembra dos temas abordados na época? Se sim, qual a relevância dos mesmos para os Estudantes?

Resposta: “Me lembro de eles debaterem sobre *deep web* e o direito à informação, creio que o tema é essencial para debatermos o funcionamento dos meios de comunicação e, em especial, da internet e das redes sociais”.

3.7.2.4 Entrevista com Suzano

“Tá ‘vamo lá’ ... o que que eu lembro ... acho que o projeto começou com um trabalho escolar, então eu lembro que no grupo eu fui o responsável por falar sobre o tema da *deep web*, e aí a apresentação que a gente fez foi tão legal, que a gente decidiu passar isso por... pela Escola inteira, então ... falando o que era *deep web* e também depois a gente expandiu sobre mais tópicos relacionados à segurança da informação, então, cuidados que você tem que ter na internet, o que você pode fazer para se prevenir, para se proteger, é... outras coisas relacionadas, também, em... ah... eu lembro que teve uma palestra que a gente fez sobre luz azul, o perigo de usar no celular por muito tempo, pela luz que ele emite, ahnn... eu lembro que a gente passou por todas as salas da Escola, a gente tinha um pequeno grupo, e aí cada pessoa era responsável por um tema, eu falava sobre a *deep web*, se eu me lembro bem o Felipe e a Jeniffer falavam sobre luz azul e segurança, e exposição, né?... na internet, acho que Mateus falava sobre luz azul, ou segurança da informação, é isso, e também, além de passar por todas as salas da Escola, a gente também foi lá na M. A. para

falar sobre esse mesmo tema e conversar com as turmas de lá, acho que um pouquinho mais, talvez, passado de tempo, a gente também fez uma palestra sobre educação financeira aqui na Escola, e a gente fez dentro do pátio da Escola, né? Onde reuniu várias turmas, e aí, por lá, eu falei como a gente deve ter cuidado com nosso dinheiro, como que a gente pode é... rentabilizar ele, como que a gente deve realmente entender as nossas finanças para que a gente consiga um futuro mais controlado, aí, depois disso, eu lembro que a gente, quando a Escola, montou o laboratório de computadores, a gente organizou uma turma, e eu dei aula como voluntário, sobre, é... para quem quisesse participar, sobre lógica de programação, e aí, é... nesse sentido, a gente, eu dei uma aula, e na verdade, a gente teve...é... eu estou embolado... mas, 'vamo lá' ... é... eu defini uma série de aulas e tal, que eu queria abordar com essa turma sobre lógica de programação, e a gente foi seguindo, cada aula um tópico, e aí no final, eu acho que os alunos saíram de lá com um entendimento, pelo menos básico de como fazer as coisas, como a gente desenvolve um computador, acho que é isso”.

3.7.2.5 *Entrevista com Félix*

“E quando se iniciou o projeto, aí foi quando nós tivemos assim, um impacto muito grande em cima desses Estudantes porque como eu disse, eu já conhecia muitas pessoas, mas os assuntos no qual nós levamos para as pessoas são assuntos que muitos não conheciam, então alguns começaram ter uma visão de mim assim como um ... assim, modéstia à parte, claro, né? Como um Professor, porque a gente apresentou muita coisa ali pros alunos que eles sequer sabiam, sabe, então, o que era um bitcoin, qual era o perigo da internet, eu mesmo que falava sobre a luz azul, era algo que quase ninguém sabia a respeito, a gente ia em todas as salas, ninguém sabia disso, assim ... qual era o perigo da luz azul, então ... após o projeto ... eu sentia muito ... como eu posso especificar ... eu acho que o pessoal sentia muita admiração, sempre vinham me fazer perguntas, sempre vinham querer tirar dúvidas, tanto comigo quanto com os outros alunos (do projeto), porque a gente ali não estava só apresentando para eles um assunto diferente e legal, a gente estava apresentando algo novo, e que mal eles sabiam que já estavam usando, que já estava presente na vida deles, que causava impacto na vida deles, então, assim que a gente foi apresentando o projeto, foi passando isso para eles, sempre passava um *feedback*

para gente, assim ... ‘nó’ que legal, que bacana, gostei muito, queria que você me falasse mais a respeito disso, gostaria de conhecer mais a respeito disso, achei muito interessante o que você falou, vou me prevenir quanto a isso, então assim, foi uma experiência espetacular, porque eu já me dava muito bem com a maioria dos alunos, mas esse período pós-apresentação foi fantástico, porque eu me senti como um mentor para aqueles alunos, sabe, eu sei que despertou em mim a vontade de um dia ser um Professor, por exemplo, porque era extraordinário você estudar sobre um assunto e passar essa informação adiante pros alunos, sabe, porque a profissão de Professor é isso, né? ... eu acho extraordinário você vivenciar um pouco disso, né? ... pelo mínimo que seja, né? ...foi assim, uma experiência extraordinária, espetacular mesmo de coração”.

3.7.2.6 *Entrevista com Luana*

“Lembro vagamente de termos falado sobre a tecnologia, seus avanços e seus danos na sociedade, em meio a isso foi colocado em pauta a *deep web* e seus riscos. Acredito ser sobre os avanços da tecnologia, como robôs, celulares e como viramos escravos das máquinas”.

4 CIDADANIA E LIMITES DA REALIDADE

Nas Escolas, em geral, pode haver inúmeras outras questões sobre o problema além do aqui posto, como alta rotatividade de Professores nas Escolas, ausência de política remuneratória e de educação continuada, adoecimento dos profissionais, parca infraestrutura, falta de material didático básico, violência, falta de segurança, ausência de metas / atividades a longo prazo, problemas com o uso de drogas. Assim sendo, ainda que as diretrizes básicas contemplem amplas possibilidades do fazer artístico em sala, talvez a realidade das Escolas seja restrigente. Dificuldades existem e a solução pode ocorrer ao longo do tempo, com políticas públicas voltadas para a educação.

Paralelamente à crise interna, a Escola reflete a sociedade, os fenômenos exteriores a ela, mas interferem diretamente em seu cotidiano, tais como a exclusão social, o desemprego, a violência, entre outros. Assim, a Escola torna-se objeto de críticas e acusações, passando a ser percebida como causa, consequência e espelho de problemas aos quais, muitas vezes, não consegue responder nem solucionar (ABRAMOVAY; GARCIA, 2005, p. 90).

4.1 Pontos de vista – ouvir – características dos Estudantes da ER

Os meios de comunicação atuais permitem a fala e o discurso numa abrangência nunca antes experimentados pela humanidade. Propiciam visibilidade e multiplicidade de vozes, o que é necessário. No entanto, por vezes a capacidade oitiva parece estar em decréscimo. Indissociáveis da fala: ouvir, perceber, ver, interagir, entre outros.

Percepções orientam, mas são discutíveis. Ao ensinar, é preciso estar atento a várias possibilidades de entendimento da realidade.

Entre os humanos, a maioria dos 'brancos' não são tão brancos como a neve recém caída (nem mesmo a geladeira branca); a maioria dos 'negros' não são tão negros como o veludo preto. Os termos são vagos, desorientadores. A fração de luz incidente que a pele humana reflete (a reflexividade) varia muito de indivíduo para indivíduo. A pigmentação da pele é produzida principalmente por uma molécula orgânica chamada melanina, que o corpo produz da tirosina, um aminoácido comum nas proteínas. [...] Os povos vindos do norte da Europa e os povos provenientes da África central são igualmente negros na ultravioleta e na infravermelha, quando quase todas as moléculas orgânicas, e não apenas a melanina, absorvem a luz. Só na luz visível, quando muitas moléculas são transparentes, é que a anomalia da pele branca se torna até possível. Na maior parte dos espectros, todos humanos são negros (SAGAN, 1998, p. 52).

As perguntas dirigidas aos Estudantes egressos foram: como você descreveria os Estudantes da época em que estudou? Como era o relacionamento com eles?

4.1.1 Entrevista com Suzano

Resposta: “Tá..., pensando em como descrever os alunos da época, acho que eu posso, é ... pensar em como que eu era, porque acho que a gente pensava tanto dos outros, acho que naquela época talvez eu não tinha noção do quanto que o estudo valia a pena, então, é ... não sei ...se lá naquela época tinha uma perspectiva de futuro tão clara assim quanto a que eu tenho hoje, e eu acho que isso pode ser extrapolado por todos os alunos, então acho que assim, boa parte dos alunos lá naquela época, não sabiam das coisas que não sabiam, isso é complicado, porque, enfim, como você vai descobrir as coisas que você nem sabe que você não sabe, então acho que era basicamente isso, talvez os alunos da época não tinham tanta visão de futuro, perspectiva, acho que muitos talvez não davam valor pro estudo, então, é ... acho que

sobre como que eu era, antes do projeto, era um menino muito tímido, quieto, que, acho que não gostava de ser visto, nem falar com as pessoas, acho que tinha poucos amigos naquela época, então, eu devia conversar com umas duas ou três pessoas no máximo, da sala e da Escola, e basicamente isso, muito quieto tímido e depois do projeto isso mudou um pouco, então, acho que por exemplo me forçou a falar em público conhecer novas pessoas, fazer novos amigos, inclusive depois do projeto, depois que eu comecei a apresentar, é ... fazer as palestras e, mais, eu conheci muitas outras pessoas que, enfim, são meus amigos até hoje, então a mudança mais significativa foi como que eu me exponho a coisas novas e como eu lido com essas novas situações”.

4.1.2 Luana

Resposta: “Eram inseguros, em sua maioria. Temiam o futuro e fingiam ignorá-lo. Na verdade, eram tão pressionados para decidir o rumo de sua vida de uma só vez, como se não tivessem a oportunidade de decidir ao decorrer do tempo. Amavam participar dos trabalhos e fingiam não se importar. Para ser mais específica, eram jovens perdidos buscando orientação e compreensão, mas sem saber como buscar.

Minha relação com os Estudantes era bastante agradável, apesar de discutir com eles em todos os trabalhos (eu era muito exigente), mas nos tratávamos com respeito e sempre procurei o melhor deles. Éramos colegas com admiração mútua e bom convívio, tive alguns amigos dessa época que tenho contato até hoje”.

4.1.3 Félix

Resposta: “Então, assim, no colégio eu sempre tive muito contato com a maioria dos Estudantes ... é ... sempre conversei com muitos deles ...é ... sempre tive muitos amigos, muitos colegas ... é ... sempre fui muito comunicativo, sempre, sempre tive oportunidade de fazer muitas amizades, por mais que o tempo da Escola nem sempre para todos é uma época boa, para mim foi excelente, sempre fiz assim, me dei muito bem com meus colegas na Escola, pessoas que frequentavam a Escola, e ... poder ter a oportunidade de apresentar esse projeto mudou um pouco da visão do que as pessoas tinham de mim”.

4.1.4. Agripa

Resposta: “A análise diagnóstica da heterogeneidade da turma veio logo quando cheguei à ER para cursar o sexto ano. Naquela oportunidade, pude notar que boa parte da turma na qual eu estava inserido ainda não havia tido acesso aos conhecimentos mais básicos e essenciais para cursar aquele novo ciclo escolar”.

4.1.5 Cauã

Resposta: “Na minha época, eu acho que o pessoal era mais esforçado a estudar, eles tinham mais disciplina que os de hoje em dia, essa é a palavra certa, né? ... eram mais, não só os Estudantes, mas a Escola antigamente também, ela atraía mais os Estudantes, os Estudantes ficavam porque gostavam de ir mais na Escola e hoje em dia eu não vejo tanto esse mesmo interesse”.

Há muito se sabe que o aprendizado no ensino básico não é apenas de formação intelectual, mas também fundamentalmente relacional. É na Escola que se “ensaia” para relacionamentos futuros. Muito além de um “conteúdo” para a formação curricular, há necessidade de se aprender a prática dos relacionamentos interpessoais. É na vivência que se consolida essa habilidade.

Descrever a vida escolar dentro ou fora da sala de aula e no seu entorno, observando como os dias foram vividos a partir do encontro propiciado pela Escola, pode revelar ocorrências não veiculadas na história oficial dos estabelecimentos escolares.

Redes de relações se dão no ambiente escolar. Na maioria das Escolas, tanto quanto entre Professores e Estudantes, além de uma gama enorme de trabalhadores de diversas áreas, desde a administração à manutenção, todos provavelmente com histórias de vida e valores diversos, que convivem no mesmo espaço. Responsáveis e órgãos gestores da educação com seus representantes também participam do cotidiano ali vivenciado, direcionando e interferindo direta ou indiretamente.

Acontecimentos silenciados podem surgir, por estarem presentes na memória afetiva de encontros com outros profissionais que não os Professores, supervisores e diretores, relatos de Estudantes egressos de diferentes estabelecimentos escolares referem-se, por vezes, a esses momentos.

Entre os 7 e 17 anos, eu tinha urgência em estudar o caminho mais curto para ser amada. A Escola era como um país estrangeiro. Pela primeira vez eu não estava em casa e nem em segurança. Tinha que aprender como fazer amizades e mantê-las, como demonstrar emoções sem me fragilizar, como enfrentar agressões sem cair em prantos, como explicar as minhas ideias sem me contradizer, como ser franca e, ao mesmo tempo, não ofender os colegas, e nisso gastei infindáveis manhãs e tardes prestando atenção em mim e nos outros – pouco nas lições. Havia um pátio, um bar, havia um portão fechado, havia os banheiros e a biblioteca, e tudo era desafiador. Eu tinha que descobrir em mim a coragem para quebrar certas regras, fumar escondido, namorar. Ficava muito atenta às diferenças entre sabedoria e hierarquia: não era possível que os Professores estivessem sempre certos e os alunos errados. E as matérias me pareciam tão inúteis... Matemática, Química e Física me eram desnecessárias, eu queria saber sobre teatro, Música, Filosofia, Psicologia, sexo, paixão, eu queria entender o que me fazia ficar zangada ou em êxtase, eu queria aprender mais sobre melancolia, desespero, solidão, eu tinha especial atração pelas guerras familiares e pelas mentiras que sustentam a sociedade, eu queria ter conhecimento sobre ironia, ter domínio sobre o pensamento, entender por que alguns gostavam de mim e outros me esnobavam, lutar contra o que me angustiava. Inocente, queria saber como se fazia para ter certezas. Eu, que tirava nota máxima em bom comportamento, precisava urgentemente que me explicassem o que fazer com o resto de mim, com aquilo que eu não usufruía, a parte errada do meu ser (MEDEIROS, 2019, p. 91).

Narrativas têm sido resgatadas, agregando outros significados às Escolas, além da formação acadêmica, como revela a entrevista intitulada “Confidências de uma ex-aluna, agora engenheira, residindo em Brasília”:

Meu coração de adolescente doía tanto que parecia que ia parar dentro do peito. Comecei a perambular pelos corredores (também não teríamos aula) e sem sentir (será?) fui parar na porta da sala da TIA – assim mesmo com letras maiúsculas e sem outro nome, porque assim mesmo ela era conhecida. Não sabia o que fazer. Não sabia a quem recorrer... Sempre fui tímida e o resultado é que a adolescente, lutando para ser reconhecida em sua condição de adulto, acabou encarapitada nos joelhos da Tia, as lágrimas abundantes escorrendo, mas recebendo seus primeiros conselhos e afagos para aprender a lidar com suas decepções amorosas (SANTOS, 2011, p. 86).

Na convivência diária com os alunos fora das salas de aula, foi possível ter outra percepção, além de resultados, os quais sempre associados aos Estudantes, mensurados pelas provas internas e externas, pelos Professores na convivência. Outro ponto de vista que engloba percepções que escapam ao crivo acadêmico, nem sempre reconhecidos na hierarquia laboral cotidiana como fundamentais para os Estudantes e para o próprio funcionamento das Escolas. Ao contrário, à semelhança dos povos originários, afrodescendentes e população periférica, que têm suas histórias de contribuição à educação apagadas. E, embora o serviço prestado

objetivamente seja denominado por força de contrato, limpeza e alimentação, cotidianamente continua sendo verbalmente reduzido a isso. Cabe pensar sobre como seria a vida escolar sem esses serviços.

Ultrapassando esse repertório contratual sobre o trabalho das ASBs, foram feitas perguntas dirigidas às servidoras que convivem e interagem continuamente em outros espaços com os Estudantes, lidando com as necessidades corriqueiras, nem sempre lembradas, como problemas de saúde, problemas pessoais, tais quais falta de acesso à alimentação em casa, violência doméstica, entre outros. As questões feitas foram: como você descreveria os Estudantes da ER? Quais são as principais dificuldades?

4.1.6. Eli (ASB)

Resposta: “Como descrever os alunos da ER? Os alunos do ER são alunos que estão bem despreparados, eu vejo eles despreparados para a vida, eu descreveria pessoas despreparadas totalmente para vida, para as emoções, eles não têm preparo para muita coisa, no entanto, são meninos de muita... muitas qualidades, que não conseguem aproveitar, eles são alunos, ou seja, pessoas que não sabem colher o melhor de si mesmos. Eu descreveria eles como pessoas que necessitam de uma ajuda maior, mais constante, de presença familiar, são alunos bons, são jovens bons, porém, é.... despreparados, totalmente despreparados”.

Resposta: “Em média, eu vejo que os Estudantes precisam muito de alguém orientando eles. Hoje eles não têm muita orientação para onde ir, onde seguir, o que é bom, o que é melhor; eu vejo que os Estudantes, eles procuram sempre alguém... para se apoiar, porque eles não têm muito apoio, então o problema maior que eu vejo neles agora é a falta de interesse, por não serem orientados, isso eu vejo neles”.

4.1.7 Maria João (ASB)

Resposta: “Os alunos da ER, alguns são bem compenetrados, gostam de vir estudar, outros tem uns que não gostam, mas a maior parte, toda gosta, assim, eles são muito educados, em todos os lugares tem aqueles ‘levação’ que não gostam, tem outros que gostam, mas eles são, quando eles querem, são bem, eles fazem as

coisas, gostam, têm boa vontade, mas também tem uns que nem “tão” aí para a Escola, isso aí já é geral, quase todos os alunos de hoje, das Escolas do mundo, que são bem compenetrados, mas tem outros que não, mas ultimamente isso é normal, mas aqui na ER eles são bem, assim..., são bem compenetrados nas suas... quando eles fazem uns projetos aqui, bem feitinho, eles são muito bem compenetrados”.

Resposta: “Aqui..., a Escola é muito compenetrada nos meninos... disciplina, aqui tem muitos meninos que têm... a disciplina deles é meio difícil, a gente tenta resolver, mas tem hora que os próprios pais não ajudam, a comunidade... então falta aquela união dos pais com a Escola, mas a Escola tenta, manda bilhete, avisa, chama os pais, tem uns que vêm outros não vêm, porque tem menino difícil, tem outros meninos muito bons, alguns difíceis, a gente tenta fazer de tudo, ajudar eles, os pais, convida os pais para vir, mas tem pai que acha que a Escola é responsável por tudo, nem aparece, aí fica bem difícil, mas isso aí, os pais tinham que ajudar, é só isso que eu acho mais difícil às vezes na disciplina, porque tem pais que não cooperam, certo?”

4.1.8. Selene (ASB)

Resposta: “Eu vou começar por meu nome. Meu nome é Selene, eu trabalho na Escola ER já tem mais ou menos 10 anos, mexo com alunos do ensino fundamental, e o que eu acho dos alunos, em geral, é que eles são meninos bons, muito bons em algumas coisas, e ruins em outras, e vejo também que a maioria quando é rebelde demais, é falta de acompanhamento dos pais, de cobrança dos pais, muita liberdade. A situação tá muito complicada, que são gerações que já sabem questionar, são a geração que já sabe ter muita maldade, e a maioria das vezes é por causa de pais mesmo, de educação, porque, é ... não se dão ao respeito, não cobram mais em geral, são alguns que são assim, mas tem uns que são meninos muito educados, muito responsáveis, e são meninos que questionam, muito questionador, geração que é questionadora, e ... é ... são meninos que a gente vê assim, que alguns precisam de mais um pouco de atenção, tem uns que a gente até acompanha, até pela necessidade de escutar eles falando, então a gente tá para poder acolher eles, mas a visão geral que eu vejo é que a maioria dos alunos que tem problemas, que tem... tanto depressivo, mas é falta de responsável que olhe por eles, que procura entendê-los, tempo, porque a maioria dos pais não tem tempo, e a gente tem muitos problemas também relacionados com rede social, porque tem meninos que deixaram

de conversar, de ter conversa com pai, com mãe, com núcleo familiar por causa de telefone celular. É o que a gente observa muito no meio onde a gente está, e isso aí vem substituindo a educação, por uma educação que precisa de seguidores para poder ter, não tão formado ainda opinião, estão se formando através de redes sociais, através de coisas, pelo fato de não ter limite, responsabilidade, cobrança, né? Mas assim... tem menino também que tem esse lado, mas tem o lado de menino muito bom, tem menino que tem uma educação, tem menino que é muito carinhoso, respeita a gente muito, muito respeitador, existe a minoria e existe a maioria, é ... mas na visão geral do que eu vejo, eu acho que eles estão perdidos por falta de cobrança, falta de olhar, né? ... você olhar a criança, porque são seres humanos diferentes um do outro, com a vida pessoal diferente, né? ... pessoal e familiar diferente um do outro, com certas dificuldades. Tem meninos que a gente sabe que tem dificuldade em entendimento, de compreender falas curtas, é... mas tirando isso, tem meninos que são agressivos, que isso tudo é por falta de acompanhamento mesmo. Mas, é ... geral do que eu vejo, hoje em dia, é que são meninos que estão precisando de abraçar, ter carinho, ter compreensão, ter com quem falar, com quem ser escutado, né? ... que eu falo que é ser escutado e a gente, a gente que trabalha em Escola dá um pouco do carinho, do amor para poder acolher eles, e tirar deles o melhor, né? ... que eles têm para poder dar tanto como ser humano, eu acho que a função que a gente que trabalha nessa função é essa, de acolher, de entender, de conversar, de... de... dar um exemplo bacana para eles, é complicado, mas eu acho que é válido tentar. Antes você tentar, do que você não fazer nada e só criticar, então é ... eu acho que é uma geração que é válida, a gente não sabe aonde que eles vão chegar, mas saber que você tentou fazer o seu melhor a cada um deles, né? ... de uma forma que a gente pode fazer, eu acho que é esperançoso, né? ... são esperanças, daqui a dez, quinze anos, você encontra meninos, né? ... se permitirmos viver até dez, quinze anos depois que eles saírem do Ensino Fundamental, você vai achar profissionais de qualquer forma e lembra da gente, eles lembram, vão lembrar da gente, né? ... então eu acho que é isso que eu vejo. Eu acho que tá faltando muito acolhimento, de lado de pai e de mãe, isso reflete na vida deles em Escola, né? ... que não é a maioria... eu falei, mas reflete na vida escolar deles, e ... tanto escolar quanto na convivência com amigos, é ... tanto na convivência com outras pessoas fora do núcleo, tá meio complicado pra eles poderem resolver, a gente resolve aquilo que a gente entende, e eles não tão entendendo a proporção da responsabilidade que eles tão tendo que

gerenciar, eles tão meio perdidos. Eu falo que essa geração é uma geração com muita informação e muito perdida de informação sobre eles mesmos, e a gente fazendo força para poder que eles sigam um bom caminho, fazendo a nossa parte”.

4.1.9 Cléo (diretora)

Percepção essencial de quem trabalhou como Professora e vice-diretora, esse percurso trilhado proporciona uma compreensão mais acurada da trajetória dos Estudantes da ER, por ter posições hierárquicas distintas.

Resposta: “Os Estudantes da ER, turno da manhã e turno da tarde, primeiro que o turno da manhã é composto pelo Ensino Médio, a gente tem alunos só no Ensino Médio. À tarde nós ainda temos os anos finais do Ensino Fundamental e nós estamos com duas turmas do Ensino Médio, o que se percebe atualmente na Escola, é que o Ensino Fundamental, os nossos alunos que nós recebemos, é que nós recebemos alunos do Fundamental com uma deficiência de aprendizagem muito baixa, nós recebemos alunos que não estão totalmente alfabetizados, assim, que não alcançaram várias competências, que estão com competências ainda de alfabetização a serem vencidas, a gente, nós atualmente percebemos que a gente está recebendo um número de alunos bem alto que tem um certo problema de questões familiares, a gente tem muitos problemas com questões familiares, desde a questão emocional, com problemas mais emocionais e também a questão financeira, muitos alunos carentes na Escola atualmente, e nós percebemos que quando eles chegam ao ensino Fundamental, a maioria desses alunos que tem esse tipo de problema, eles partem para o mercado de trabalho, eles tentam buscar o mercado de trabalho por uma necessidade de ajudar a sua família, isso faz com que esse aluno, que na maioria das vezes iria para o turno da manhã, ele busca uma vaga no noturno, e aí ele vai trabalhar durante o dia, estudar durante a noite, buscando ajudar a família.

Hoje eu posso falar assim, que uma média de 60% dos nossos alunos tem esse perfil, e eu tenho também muitos alunos que ficam no turno da manhã, são alunos que têm uma estrutura familiar, eu tenho uma média de 30% dos alunos que tem essa estrutura familiar, onde a família ainda é presente, onde você vê que esse menino vai terminar o Ensino Médio, e ele vai buscar o nível superior, e ele vai fazer uma faculdade. Isso nos deixa muito satisfeitos e felizes, mas infelizmente a gente também

tem alunos que terminam o Ensino Médio já no mercado de trabalho, eles já chegam ao terceiro ano da manhã e já têm um outro emprego no outro turno durante o dia, e muitos desses, por causa da questão do cansaço do trabalho, não ingressam numa faculdade; às vezes, eles retornam à Escola anos depois procurando a documentação, porque eles viram a exigência do mercado de trabalho em estar buscando um ensino superior para melhorar a questão da vida profissional deles, porque eles chegaram numa maturidade que eles perceberam que precisam de um curso superior para dar uma melhorada na sua vida financeira. Então a gente vê essa busca de documentação na Escola para esses ex-alunos que não continuaram os estudos e, anos depois, retornam buscando esses documentos.

A gente tem, basicamente, eu enxergo o perfil atual da ER, com alunos trabalhadores. A maior parte deles ingressa no Ensino Fundamental vinda de famílias carentes. Quando eles atingem certa idade, eles buscam o mercado de trabalho para ajudar a família e para eles terem uma renda financeira. Uma outra visão de características desses nossos alunos, é que eles são muito educados. A gente não tem problema de indisciplina aqui dentro da Escola igual a gente ouve em outras Escolas. Os alunos têm essa formação de caráter, muito grande, são alunos carinhosos, atenciosos e educados; então, apesar de todas as dificuldades que eles enfrentam financeiramente, a estrutura familiar, eles são alunos que têm esse perfil, se comparado com outras Escolas, e por comentários de colegas de outras Escolas, eu ainda vejo esse perfil muito presente aqui entre os alunos da Escola.

4.2 Indicadores de ações cidadãs

Percebe-se, aqui, indicadores de ações voltadas para a cidadania como vivência. A palavra cidadania não foi explicitada, apenas abordada a motivação da atitude de querer participar e repartir o conhecimento. Nesse sentido, a sensação de pertencimento à Escola parece ser a motivação do trabalho dos entrevistados.

Parece, pois, que a racionalidade da justiça e o sentimento de pertença a uma comunidade concreta têm de andar juntos, se desejarmos assegurar cidadãos plenos e, ao mesmo tempo, uma democracia sustentável. É por esse motivo que, na década de 1990, tornou-se atual um velho e novo conceito: o de *cidadania*. A cidadania é conceito mediador porque integra exigências de justiça e, ao mesmo tempo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença. [...] Se é certo que nos últimos tempos – como

comentamos – proliferam os trabalhos em torno do conceito de ‘cidadania’, não é menos certo que se deparam com grandes dificuldades em precisá-lo (CORTINA, 2005, p. 27, p. 51).

4.2.1 Grafite: Entrevista Com Cauã

Resposta: “A motivação para dar a oficina é passar para o próximo uma coisa boa, no caso o grafite, que vem como modo de manifesto, que é uma cultura que vem do *hip-hop*, que contém quatro elementos: é *break*, *rap*, grafite e o DJ; são quatro elementos que fazem parte do *hip-hop*, é ... é a vantagem, né? ... os benefícios de ensinar aos meninos, e o porquê que eu fazia aquilo e qual o benefício que ele trazia não só para nós, mas para comunidade”.

4.2.2 Teatro: Entrevista com Agripa

Resposta: “A motivação, como descrita anteriormente, veio da constatação da necessidade de contribuir com os meus colegas de sala que possuíam alguma dificuldade, lacuna de aprendizagem ou falta de acesso ao conhecimento de Língua Portuguesa (principalmente nos campos da caligrafia e ortografia) e Matemática (com ênfase nas operações básicas e na interpretação de problemas).

Por sinal, muito desse meu interesse pela alfabetização veio da minha mãe, que antes mesmo de me inserir na educação regular, já havia me alfabetizado por meio de fichas com sílabas isoladas e junção de sílabas para formar palavras, bem como no estudo das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão aplicadas ao cotidiano.

No projeto, eu explorei exatamente as mesmas estratégias ensinadas pela minha mãe em casa. Sendo assim, creio que o grande sucesso que tenho na minha profissão hoje em dia eu devo à minha mãe e aos meus Professores, que me mostraram, por meio de suas práticas e condutas profissionais, qual era o melhor caminho e as formas mais positivas de alcançar os alunos”.

4.2.3 Direito à informação / Curso Básico de Programação: Entrevista com Suzano

Resposta: “O que me motivou a participar do projeto, acho que foi porque eu gostava do tema, é ... eu lembro que, se não me engano, a data certa, o projeto começou com o trabalho da *deep web*, e aí eu lembro que meu grupo foi responsável

por apresentar esse tema, e eu chamei todo mundo lá em casa para a gente entrar um pouquinho e ver como que as coisas funcionavam por lá. Então, acho que o que mais me motivou foi isso. Acho que eu gostava do tema, acho que eu sempre gostei de passar o conteúdo e ensinar; então, acho que é a junção dessas duas coisas”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que as atividades didáticas que envolvem projetos com Professores e Estudantes abrem possibilidades para a formação na Escola e além dela. Projetos atinentes à disciplina podem propiciar aprofundamento em alguns temas por direcionarem uma maior carga horária para tal, o que é fundamental, pois é ineficaz abordar uma miríade de temas mostrando a vastidão das Artes sem fundamentá-los; assim como apontar a variedade, mas sem o aprendizado suficiente.

Os projetos interdisciplinares podem ampliar o conhecimento, e é fundamental a interação entre Professores; pois, juntos, podem propiciar abordagens de um mesmo tema, mas com pontos de vista diversos, mostrando que há várias formas de se lidar com o conhecimento. A avaliação conjunta proporciona melhor aferição das situações que se apresentam, assim como as soluções mais adequadas para essas questões.

Projetos, quando aplicados com a participação de Estudantes, contribuem para que a cultura escolar e do entorno seja valorizada, principalmente por fazer adentrar o conhecimento pertinente à época em que se vive e, invariavelmente, por Estudantes falarem e demonstrarem para Estudantes. Além da identificação, a forma de comunicação é mais eficaz, por ser um linguajar entre pares. Assim, tem-se o entendimento de que o conhecimento é de constituição coletiva e, quando posto em prática na realidade escolar ao partilhar, com base na horizontalidade das relações, torna possível adentrar em aulas o conhecimento / saber dos alunos, concretizado o aprendizado para os demais frequentes à instituição pública de ensino.

No entanto, há que ser dito que talvez os projetos escolares que agregam conhecimento estudantil tenham que ser pontuais e específicos de cada época, devido à dinâmica que a informação adquiriu na sociedade atual. Processos de informatização modificaram radicalmente a questão da produção de conhecimento. A obsolescência, que antes era programada, tornou-se um padrão. Boa parte das instituições acompanha essas inovações e mudanças, mas não com o mesmo ritmo ou agilidade suficiente para abarcar todas as transformações decorrentes.

Ao adentrar o espaço para realizar este estudo, tive a impressão de estar em outro lugar, que não o Brasil que conheço, na convivência pessoal, de trabalho, viagens, espetáculos, feiras, entre outras.

Ao realizar este estudo, confirmei o desconhecimento dos gestores e mandatários externos da educação acerca da realidade escolar e, especificamente, com a disciplina Arte. Muitos deles provenientes do meio acadêmico, das universidades públicas e privadas, com carreiras relevantes nesses espaços. Com relação às pesquisas feitas na área, é estarrecedor terem financiamento público e resultados quase nulos para a educação brasileira em termos das avaliações que essas entidades propõem ou seguem em acordos mundiais. Por esse motivo, não aceitei financiamento nenhum, apesar do meu salário como Professora de Arte de Escola pública, e por não ter certeza se esse trabalho será de contribuição relevante para modificar essa situação.

Foi inesquecível, durante a pandemia, ver especialistas acadêmicos em educação renomados, que há décadas são entrevistados pela mídia tradicional por suas posições em favor do ensino público, defendendo a volta dos Professores para a sala de aula, isso de dentro de suas confortáveis residências (bem diferente da maioria dos trabalhadores brasileiros, incluindo os Professores de EM e EF), parecendo desconhecer as condições de higiene das Escolas. Para Minas Gerais, posição correta teve o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUte-MG) que, junto à categoria, conseguiu acertadamente adiar o retorno e garantir o mínimo de segurança na volta para Estudantes, Professores e demais trabalhadores da realidade escolar.

Os Estudantes egressos entrevistados, hoje cidadãos de fato e de direito, seguiram suas vidas na ação cotidiana adulta, com capacidade de imaginar, criar, propor e efetivar futuros não ofertados. No que diz respeito à cidadania político-partidária, Agripa se tornou candidato a vereador em 2020, embora não tenha sido eleito.

O despertar da cidadania pela vivência na ER, por Estudantes que ali passaram, de alguma forma, contribui para que as instituições sejam repensadas, redimensionadas, redirecionadas e fortalecidas a partir do ingresso e percurso interveniente de cada um.

O interesse inicial foi o de descrever e analisar os supracitados projetos; no entanto, no decorrer da pesquisa, com a análise dos métodos e da teoria interdisciplinar, avançou-se para um campo inusitado, até então desconhecido. As experiências relatadas pelos Estudantes Suzano e Félix e pelos Professores Ádrio, Sávio e Sol, no desenvolvimento dos Projetos Direito à Informação e Curso Básico de

Programação, evidenciaram a importância da interdisciplinaridade no processo educacional, como meio para o aprofundamento de temas nem sempre abarcados pelo currículo tradicional, mas que fazem falta para lidar com a realidade que se apresenta.

Assim, foi possível perceber que essa experiência mostrou resultados positivos de aprendizagem e, ao longo do tempo, evidenciou o quanto os participantes contribuíram positivamente com seus relatos de ações voltadas para a cidadania na Escola e para além dela.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; GARCIA CASTRO, Mary. **Drogas nas Escolas – Versão Resumida**. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, 2005.

AMARAL, Aracy. **A Arte para quê?** 2. ed. São Paulo: Nobel, 1987.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARBOSA, Ana M. **Arte / Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARROS, José M. **As mediações da cultura: Arte, processo e cidadania**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2009.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa, Portugal: Martins Fontes, 1987.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

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

BRASIL (2017). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 11.988, de 27 de julho de 2009**. Cria a Semana de Educação para a Vida, nas Escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/580211#:~:text=Cria%20a%20Semana%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o,Pa%C3%ADs%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.&text=AUTOR%3A%20DEPUTADO%20ENIO%20BACCI%20D%20PLC%20112%20DE%202008.&text=COMEMORA%C3%87%C3%83O%20>. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

CARVALHO, José M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

O QUINTO Poder. Direção: Bill Condon. EUA / Bélgica / Índia: Anonymous Content, 2013.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo: para uma teoria da cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

COUTINHO, I. de J.; ALVES, L. R. G. Avaliação de jogos digitais com finalidade educativa: contribuição aos Professores. **Revista Hipertextus**, digital, v. 15, 2016. Disponível em: <http://arquivohipertextus.epizy.com/volume15/vol15artigo11.pdf?i=1>. Acesso em: 17 abr. 2024.

DENVIR, Bernard. **O impressionismo**. Tradução de Leila Souto de Castro Longo. Barcelona: Editorial Labor S.A., 1976.

FEYNMAN, Richard P. **Física em seis lições**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLEISER, Marcelo. **O caldeirão azul: o universo, homem e seu espírito**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da Arte Contemporânea: do cubismo ao neoconcretismo**. São Paulo: Nobel, 1985.

HIRIGOYEN, Marie-France, **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

O TEMPO NÃO PARA. (Compositores e intérprete): Cazuza, Romero, Nilo, Neves, Ezequiel. Rio de Janeiro: Philips, 1988 / Universal, 1999. LP, CD. Faixa 12.

INSTITUTO INHOTIM. **Sonic Pavilion**. [Doug Aitken, 2009]. Brumadinho/MG: Instituto Inhotim, [s.d].

KLINK, Amyr. **Não há tempo a perder**. Rio de Janeiro: Foz/Tordesilhas, 2017.

MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antônio Simão; LEME, Luciana França. Volume de trabalho dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão [livro eletrônico]. Fundação Carlos Chagas. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: D3E, 2021. (Relatório de políticas educacionais) PDF.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, Martha. **O meu melhor: 100 crônicas de sucesso + 4 inéditas**. São Paulo: Planeta, 2019.

MEIRA, Béa *et al.* **Percursos da Arte**: volume único: Ensino Médio. São Paulo: Scipione, 2017.

MEIRA, Béa *et al.* **Projeto Mosaico Arte – 8º ano**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

MINAS GERAIS. **Lei n. 16.514, de 22 de dezembro de 2006**. Altera o art. 1º da Lei nº 12.615, de 23 de setembro de 1997, que institui a Semana Estadual de

Prevenção às Drogas. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/16514/2006/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei n. 16.636, de 3 de janeiro de 2007**. Institui o Dia Estadual contra a Homofobia. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/16636/2007/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Lei nº 22.413, de 16 de dezembro de 2016**. Institui a Semana Estadual das Juventudes. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/22413/2016/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MINAS GERAIS. **Proposta Curricular**. ARTE CBC – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. [s.d.]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19iWqY0Rds7AHngaxMVVCwljZHn9yf-s8/view>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOREIRA, Fabiano H. F. **Arte no Ensino Fundamental do sistema estadual de educação de Minas Gerais**: uma análise de sua legislação. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5014620. Acesso em: 17 abr. 2014.

ONQOTÔ. Grupo Corpo. (Compositor): Caetano Veloso; José Miguel Wisnik. (Coreografia): Rodrigo Pederneiras. (Figurino): Freusa Zechmeister. (Cenografia e iluminação): Paulo Pedernieras. 2005. Espetáculo de dança.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PEDRON, Vagner; CAVALHEIRO, Alberi Flores; MAASS, Guilherme Pahim. *Deep Web*: A utilização da rede anônima de internet como meio de quebrar as barreiras jornalísticas impostas pelos países que reprimem a informação. *In*: 4º CONGRESSO DE DIREITO E CONTEMPORANEIDADE: mídias e direitos da sociedade em rede. **Anais...** Santa Maria (RS). Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2017. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/563/2019/09/3-7-2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

PEIXOTO, Adão José, **Interações entre Fenomenologia e Educação**. Campinas: Alínea Editora, 2000.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; FERNANDES, Valdir; ALVARENGA, Augusta Thereza de; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Práticas da interdisciplinaridade no ensino e pesquisa**. Barueri: Manole, 2015.

PONDÉ, Luiz, F. **Espiritualidade para corajosos**: a busca de sentido no mundo de hoje. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

SAGAN, Carl. **Bilhões e bilhões**: reflexões sobre vida e morte na virada do milênio. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTANA, Pio S. **A trajetória do currículo do ensino de Artes na educação básica brasileira durante o século XX**: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à educação escolar. São Paulo: UNESP, 2019.

SANTOS, Edelweiss P, **Instituto de Educação de Minas Gerais, Pequena biografia de uma grande história**. Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução n. 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://srenovaera.educacao.mg.gov.br/46-divae/275-resolucao-n-2197-de-26-de-outubro-de-2012>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 2.197/2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: www.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 17 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.058, de 21 de dezembro de 2018**. Altera o art. 70 da Resolução SEE n. 2197, de 26 de outubro de 2012. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/212542?paginaCorrente=001&posicaoPagCorrente=212418&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=156&paginaDestino=125&indice=0>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.692, de 29 de dezembro de 2021** Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.692,%20DE%2029%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202021.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE n. 4.908, de 11 de setembro de 2023**. Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-908-2023/>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SNOWDEN: herói ou traidor. Direção: Oliver Stone. Open Road Filmes. 9 de setembro de 2016. England. 30 de novembro de 2016. Brasil.

SOUZA, César. **O jeito de ser Magalu**. Lições de quem se transformou numa potência no mundo dos negócios. Rio de Janeiro: Rocco, 2021.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e memórias da Educação no Brasil**, v. III, século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THE MATRIX (Matrix), Direção e roteiro: Andy Wachowski e Larry Wachowski, produção Joel Silver, Distribuição: Warner Bros. EUA, 1999.

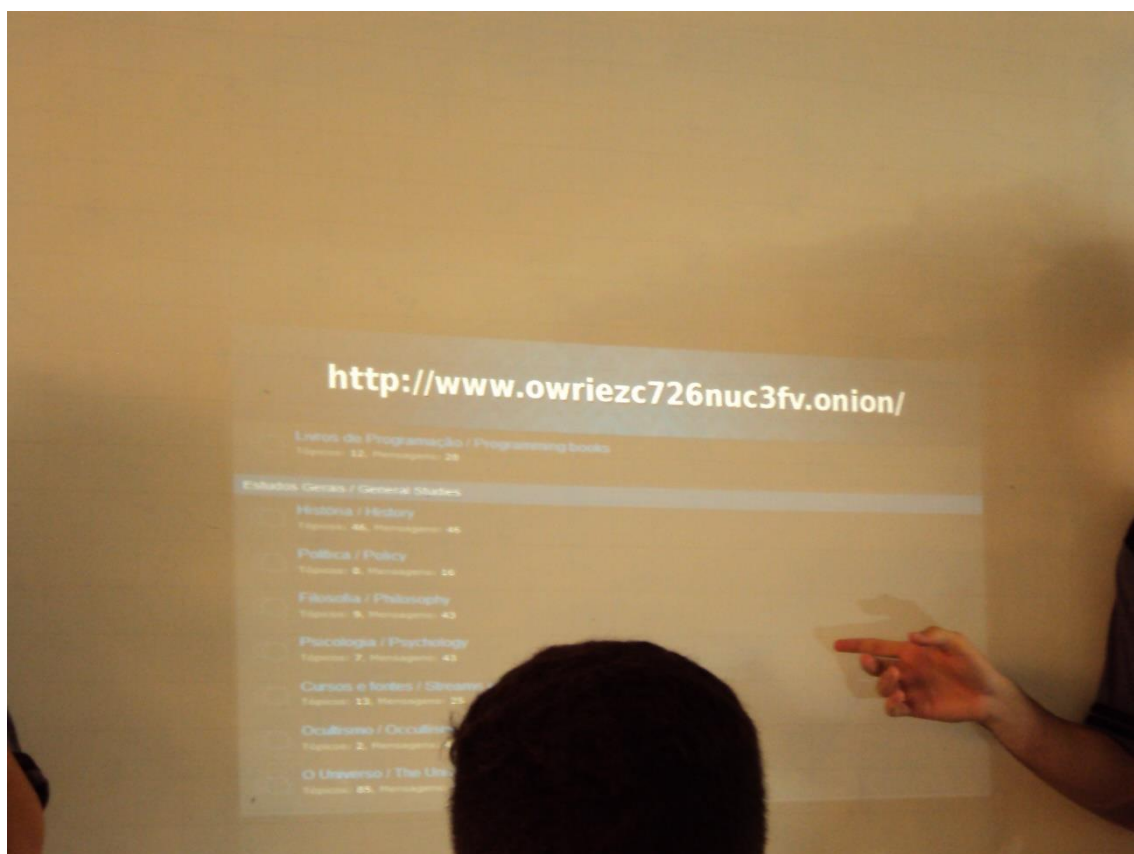
TUDO AZUL. Intérprete: Lulu Santos. **Certas coisas**. Rio de Janeiro. Transamérica. WEA. Brasil. CD, LP e Cassete. 1984. faixa 2.

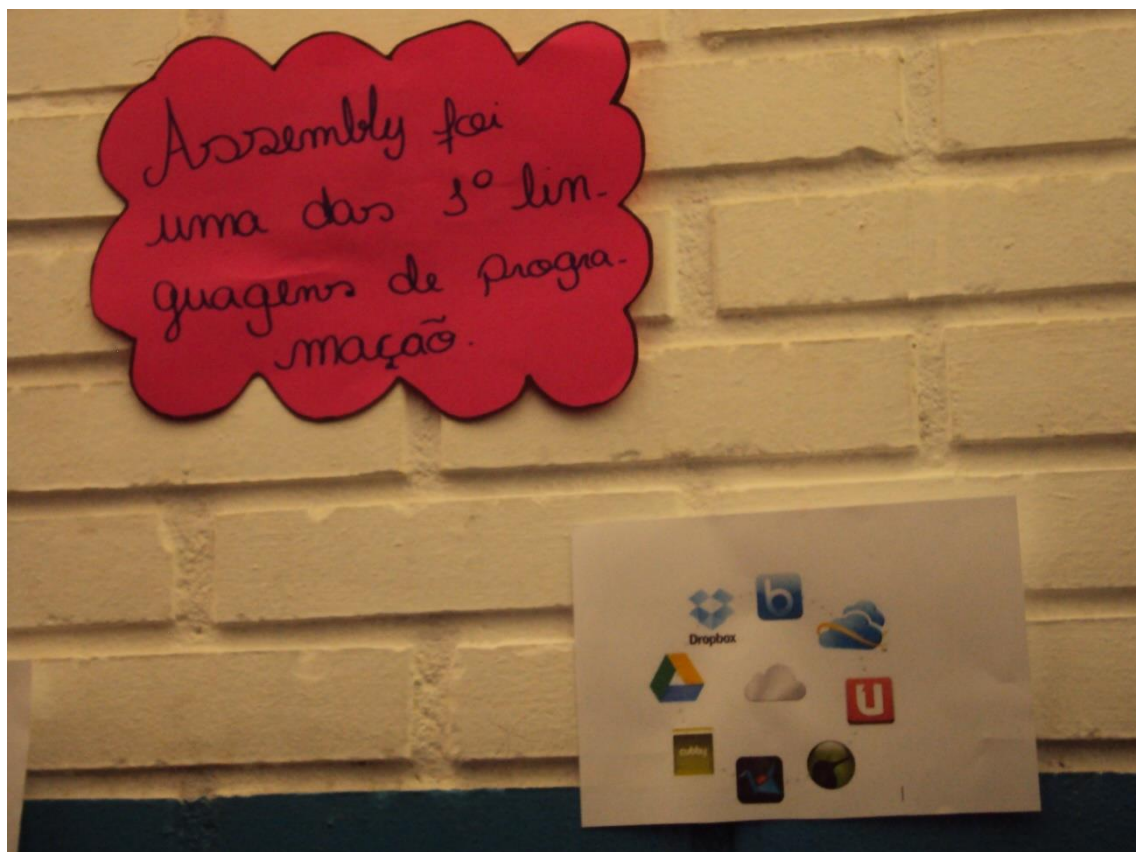
VARGAS, Nairo de Souza. Tornar-se si mesmo. **Revista Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 2, p. 78, 2004.

VASQUES, Edgar. **O melhor do Rango**. Circo Sampa. São Paulo: Parma Gráfica e Editora, 1991.

VIRILIO, Paul. **Guerra e cinema**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.

WAINER, João. **Junho, o mês que abalou o Brasil**. TV Folha. São Paulo. 2014.

ANEXO I – FOTOS DA MONTAGEM DA *DEEP WEB* – 2016







ANEXO II – CHARGES



Fonte: (Vasques, 1991).



Fonte: (Vasques, 1991).

Imprescindíveis neste trabalho, são esses quadrinhos, cuja aparente simplicidade explicitam situações que vivem os Estudantes em formação e os dilemas humanamente enfrentados no cotidiano. Considero-os o que designo *filosofartes*, um neologismo a partir das palavras Filosofia e Artes.