

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

PRESENCAS E AUSÊNCIAS DA ARTE/EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Autora: Séfora Barros da Silvaⁱ

Coautora: Jussara Midlejⁱⁱ

Eixo temático: Arte, Educação e Contemporaneidade

RESUMO

Este artigo trata de um estudo relacionado à arte/educação e suas reverberações no desenvolvimento de alunos matriculados numa escola da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. Deu-se no sentido de averiguar em que medida as ações vinculadas a esta área poderiam contribuir para ampliar os níveis discentes de desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor; verificar de que modos estas poderiam contribuir para a melhoria do comportamento disciplinar de alunos em condições socioeconômicas precárias; analisar de que forma poderiam fortalecer a autoestima destes. A metodologia qualitativa efetivou-se no campo de estudos etnográficos, processando-se, com este estudo, uma reafirmação da importância da arte/educação para a formação integral de alunos e a necessidade premente de que esta seja incorporada efetiva e regularmente ao currículo escolar.

Palavras - chave: Arte/Educação. Organização Curricular. Formação Integral.

RESUMEN

Este artículo se trata de un estudio relacionado al arte/educación y sus reverberaciones en el desarrollo de alumnos matriculados en una escuela de la red municipal de Vitória da Conquista. Se dió en el sentido de averiguar en qué medida las acciones vinculadas a esta área podrían contribuir a mejorar los niveles discentes de desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor; verificar de qué modo éstas podrían contribuir en la mejora del comportamiento disciplinar de los alumnos en condiciones socioeconómicas precarias; analizar de qué forma podrían fortalecer la autoestima de los mismos. La metodología cualitativa se hizo efectiva en el campo de estudios etnográficos, procesándose, con este estudio, una reafirmación de la importancia del arte/educación en la formación integral de alumnos y la apremiante necesidad de que ésta sea incorporada efectiva y regularmente al currículo escolar.

Palabras clave: Arte/Educación. Organización Curricular. Formación Integral.

1 A legislação e a presença da arte/educação na instituição escolar

A arte, que sempre esteve presente na história da humanidade em inúmeras culturas, ingressou no ambiente escolar de forma mais sistematizada recentemente, coincidindo com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX. No Brasil, este componente curricular passou a ser obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) em todos os níveis da Educação Básica e teve as suas diretrizes curriculares devidamente trabalhadas e encaminhadas através dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Mais especificamente os PCN de Arte (BRASIL, 1997) relatam que na primeira metade do século XX, na chamada escola tradicional, o ensino desta área do conhecimento era voltado para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor a quem competia transmitir aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinha em comum a reprodução de modelos. Os PCN pontuam uma realidade que não mudou muito no decorrer do tempo: a disciplina “Desenho” era considerada mais pelo seu aspecto funcional do que uma experiência artística; as atividades relacionadas ao teatro e à dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares nas celebrações.

Em estudos desenvolvidos por Barbosa *et al.* (2005; 2003), constata-se o imenso potencial da arte e a importância de esta área ocorrer na interface com os processos de ensino e aprendizagem, no sentido de fortalecer o desenvolvimento integral do aluno. Nesse início do século XXI, ainda são muitos os problemas para que as linguagens artísticas se incorporem à organização curricular, embora a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) considere a arte como obrigatória na educação básica.

Muitos professores que trabalham com esta área não possuem formação específica, nem conhecimento em torno da dimensão enriquecedora desta para o currículo e para a produção do conhecimento. E essa ausência de conhecimento gera uma desvalorização intrínseca, que acaba por empobrecer as ações pedagógicas e não renovar as perspectivas no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. Ferreira (2001) afirma que muitos professores até acreditam nos diversos benefícios da inserção da arte no currículo; porém, não sabem argumentar o porquê desses benefícios, muito menos sabem como trabalhar para que estes, de fato, ocorram na prática pedagógica.

1.1 Mobilizações que criam possibilidades

Pensar a arte na educação de crianças, jovens e adultos requer efetuar alguns recortes conceituais nas representações que se possui para a arte e para a educação. O entendimento da arte, também como processo de cognição, que mobiliza tanto o intelecto como a intuição ou a afetividade da pessoa, desafia o paradigma positivista da modernidade a reconhecê-la na modalidade cultural de *pensament(o)ação* (BARBOSA, 1996; 1993). Neste contexto, a arte se refere às diferentes linguagens artísticas, a exemplo de artes plásticas, música, teatro e dança. A educação ao ser considerada como “o conjunto das influências do ambiente social e cultural sobre o sujeito” (COLE, M.; COLE S., 2004, p. 35) alarga as compreensões para além de sua abrangência pedagógica. Assim, pensar a educação com a arte para crianças, jovens, adultos e idosos não significa restringir-se a entendê-la circunscrita apenas ao âmbito da escolarização; ela, ao se encontrar presente na atividade humana, deve ser considerada como “a forma primária da atividade intelectual (como) pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação às novas condições, às situações mutantes do meio exterior.” (VYGOTSKY 2001, p. 39).

Desse modo, os contextos humanos particulares, mediatizados por alguém que busque utilizar-se de instrumentos simbólicos da cultura universal, tendem a produzir novas combinações criativas, possibilitando renovadas produções de conhecimento. Acionamos, novamente, Vygotsky (2001, p. 238) no sentido de compreender melhor como tal processo acontece:

A humanidade mantém, através da arte, uma experiência tão enorme e excepcional que, comparada com ela, toda experiência de criação doméstica e conquistas pessoais parece pobre e miserável. Por isso, quando se fala de educação estética dentro do sistema de formação geral, sempre se deve levar em conta, sobretudo, essa incorporação da criança à experiência estética da humanidade. A tarefa e o objetivo fundamentais são aproximar a criança da arte e, através dela, incorporar sua psiquê ao trabalho que a humanidade realizou no decorrer de milênios, sublimando seu psiquismo na arte.

Vê-se que, particularmente na infância, a arte retrata a relação entre subjetividade e objetividade, já que cria um leque de possibilidades em que a realidade pode ser transformada pela percepção singular imaginativa, revelando o impacto daquela sobre a formação da consciência de si e do outro. Desse modo, a arte contribui para o desenvolvimento afetivo-

emocional infantil quando favorece o trânsito entre a realidade e a fantasia, mediando a compreensão que a criança faz de seu contexto. A ação se dá num sentido intercultural.

Na sintonia com o citado autor, Ferraz e Fusari (1999) destacam particularmente três modalidades de criação artística, as quais movimentam a cognição, a afetividade e a psicomotricidade de maneira ativa: a arte como fazer/trabalhar/construir; a arte como conhecimento e como sentimento/expressão. Barbosa (1996; 1993) concebe-a como *pensament(o)ação* ao desvelá-la na condição de uma modalidade complexa de construção de conhecimento que articula a aprendizagem humana. Nesse sentido, ela é mediada por signos estéticos e sistemas semióticos e ocorre em ambientes educacionais formais e não-formais, através de atividades poéticas expressivas (literatura, música, artes plásticas e visuais, jogos recreativos, artes cênicas), as quais compõem a sua pedagogia. Assim, o *pensament(o)ação artístico* ocorre a partir da fusão do pensamento e da linguagem – mais especificamente por meio do pensamento verbal expresso através da linguagem intelectual; este, ao ressignificar o *pensament(o)ação artístico*, sobretudo em sua dimensão expressivo-comunicativa, confere-lhe uma sintaxe complexa por articular signos verbais, visuais, sonoros e corporais. (BARBOSA, 2003, 2005). Assim, a proposta metodológica triangular, formulada originalmente por Barbosa (1993, 1996, 2003, 2005) sinaliza para a relevância do trabalho educacional, realizado tanto em âmbitos da cultura escolar quanto da não-escolar, como atividade criadora artística. Compreende que este deve estar inserido na dimensão da complexidade na condição de uma rede de eventos, ações, interações e circunstâncias que constituem nosso mundo cotidiano e fenomênico. (BARBOSA, 2003). A comunicação artística, ou seja, a *inter-pensament(o)ação* é mediada por signos estéticos que se encontram organizados em três grandes sistemas semióticos: o *sistema discursivo visual-táctil*, o qual envolve a arquitetura, a literatura, as artes plásticas e visuais; o *sistema discursivo sonoro-auditivo* (música); o *sistema discursivo corporal-motor-olfativo*, as artes cênicas – circo, dança e teatro. Nestes, estão incluídos os eixos *fazer*, *apreciar* e *contextualizar* e se encontram interligados na proposta triangular para o ensino de arte. (BARBOSA, 2005).

1.2 Encantamento e provocações para um estudo

O interesse pela arte permeia-nos a vida. Esta temática, como um componente forte na nossa formação se reativou a partir de uma participação num seminário realizado na

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que contou com a apresentação de uma *performance* de alunos de determinada escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, todos vinculados a um projeto institucional denominado *Escola Mais*, vinculado à arte/educação. Eles compunham uma banda de percussão e, na ocasião, atuaram chamando a atenção do público pela beleza e harmonia. A decisão pela averiguação das possibilidades da arte/educação na organização curricular - a resvalar para as vidas de alunos em condições socioeconômicas precárias - ali se intensificou e propusemo-nos a realizá-la.

Tal intenção efetivou-se em 2011, através de um projeto de pesquisa relacionado a um trabalho monográfico; este se processou numa escola da rede municipal de ensino do citado município, escolhida por abrigar o referido projeto - instituído pela Prefeitura do citado município, desde 2009, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Verificou-se que as escolas municipais atendidas por este projeto fora criado para atender prioritariamente a alunos entre 6 e 10 anos, matriculados nos Ciclos I e II e que as escolas eram agraciadas com atividades envolvendo as diversas linguagens artísticas e jogos: a proposta incluía o envolvimento de discentes em atividades esportivas e culturais, enquanto os seus professores se reuniam para as atividades de planejamento, quinzenalmente. As ações, sempre relacionadas ao teatro, às artes visuais, à música e à dança, exploravam também modalidades culturais e esportivas, a exemplo da capoeira, do karatê, oficinas de xadrez e jogos lúdico-matemáticos. Todas as atividades eram exploradas e supervisionadas por monitores externos - denominados de *Facilitadores Mais* - contratados pela SMED e agrupados em equipes para atuarem quinzenalmente nas instituições municipais. O processo de seleção para atuar nesse projeto envolvia a apresentação de currículos, entrevistas e uma aula pública da respectiva habilidade a ser selecionada, não havia exigência de graduação em quaisquer das áreas específicas. Segundo a gestora deste projeto (vinculada à SMED), ele surgiu com o intuito de garantir aos professores da referida rede o direito ao planejamento semanal em conjunto com os pares e seu principal objetivo seria o resgate da cultura, além de proporcionar aos alunos experiências em múltiplas linguagens artísticas, atividades esportivas e jogos de cunho cognitivo, a exemplo do xadrez. Sua operacionalização deveria seguir, prioritariamente, estratégias que viabilizassem a composição de núcleos das diversas linguagens artísticas. Periodicamente eram promovidos encontros na SMED para discussões e socializações dos diversos planos colocados em ação, desde a logística de transporte de alunos aos espaços culturais da cidade até o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem

daqueles que participavam do projeto, em sua maioria crianças em situação de risco e com graves problemas socioeconômicos.

No citado contexto, este estudo desenvolveu-se vinculado aos seguintes objetivos: averiguar em que medida ações vinculadas à arte/educação poderiam contribuir para ampliar os níveis de desenvolvimentos cognitivo, afetivo e psicomotor de alunos que delas participassem; verificar de que modo estas poderiam ampliar perspectivas de melhoria dos níveis de comportamento disciplinar de alunos em condições socioeconômicas precárias; por fim, analisar de que forma poderiam auxiliar no fortalecimento da auto-estima dos educandos.

A pesquisa qualitativa foi a mais adequada para este objeto de estudo, pois além de dar uma visão mais ampla do problema a ser estudado, permite, como cita Triviños (1987), a interpretação dos resultados como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. O citado autor complementa que, por esse fator, este é um tipo de pesquisa “[...] coerente, lógica e consistente”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Essa abordagem correspondeu aos nossos anseios, no sentido em que proporcionou muitos e variados momentos de estada no campo específico do estudo, com olhares pautados para a coleta de dados, as descrições densas, os registros de impressões acerca do Projeto *Escola Mais* e dos sujeitos envolvidos neste contexto específico. Assim, pudemos acompanhar de perto as atividades específicas, participar de algumas reuniões de planejamento e avaliação as quais ofereceram chances de ouvir variados relatos acerca do que vinha sendo realizado, dos problemas e das expectativas dos facilitadores e das percepções que eles tinham dos alunos. Registramos que essa imersão foi fundamental para a compreensão do processo em geral, pois ela ofereceu inúmeras oportunidades de se observar, detidamente, o que era operacionalizado e realizar entrevistas semiestruturadas com os monitores, as professoras, alguns alunos e mães destes. A opção por tais entrevistas foi feita por compreendê-las como uma forma de interação social que valoriza o uso da palavra como símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que os cerca. (JOVECHLOVITCH; BAUER, 2002).

As observações, as coletas de dados, seguidas de descrição densa e interpretação de fenômenos e significados comportaram, portanto, o desvelamento das buscas de apreensão das particularidades deste objeto de estudo e, neste artigo, buscamos sintetizá-las e revelá-las, analisando-as. Ele traz, em si, as enunciações dos resultados colhidos e avaliados pelas óticas de uma recém-pesquisadora e, de outra, mais experiente na lida pesquisadora, na busca por

respostas sabendo-as, no entanto, inconclusas. Em seu cerne, reafirmamos a intenção de que ele possa contribuir para fortalecer o pólo de trabalho pedagógico com a arte/educação, em especial inserido na interface cotidiana do currículo escolar.

2 Dados e análises permeadas por presenças e ausências...

Foram sete as professoras entrevistadas, todas atuantes nos primeiros ciclos do ensino fundamental e com idades entre 35 e 45 anos. Destas, uma era graduada em agronomia, duas em pedagogia com pós-graduação em letramento e duas com o magistério (ensino médio, modalidade normal); outra estava cursando pedagogia. A coordenadora pedagógica, também desta área, estudou posteriormente psicopedagogia. Nas entrevistas, pudemos comprovar que as brechas da lei possibilitam poucas exigências ao profissional da educação que atua nesta faixa de escolaridade: dá margem, por exemplo, que este tenha apenas o ensino médio e/ou, de modo grave, formação em outra área; e, mais grave, sem noções de pedagogia, atuam em salas de aula com crianças. Essa questão reflete a compreensão dos docentes acerca da educação, suas problemáticas e as possibilidades de interfaces com a arte. Muitas vezes, por desconhecimentos conceituais, nem reconhecem os benefícios desta área na formação dos alunos.

Em se tratando da família dos alunos, quatro mães foram entrevistadas e estas se encontram numa faixa etária entre 30 e 56 anos. Os relatos dão conta de que seus filhos participavam do projeto desde o início; elas concordaram que este os ajudou positivamente na questão do comportamento. Ao serem questionadas se eles gostavam de tomar parte deste, todas afirmaram que gostavam muito. No contato com os alunos - três do sexo masculino e duas do sexo feminino - com faixa etária entre 6 e 10 anos, todos confirmaram gostar das ações desenvolvidas e três disseram que aprenderam muito com as atividades. Dos três facilitadores entrevistados, todos estão no projeto desde o início: dois são do sexo masculino com idade entre 38 e 44, respectivamente, e uma do sexo feminino com 31 anos. Um destes tem formação em pedagogia, é mestrando em EJA e cultura popular e trabalha com as artes visuais. Outro tem ensino médio, é autodidata em música popular e responsável pelo trabalho percussivo. A última é graduada em história, cantora regional e desenvolve um trabalho com música. Trago, a partir daqui, alguns recortes de entrevistas e observações, no sentido de

analisar o contexto deste estudo. Início com o relato do facilitador de artes visuais que fala da relação entre as atividades realizadas e a construção da autoestima pelos alunos:

[...] na minha modalidade, é muito comum eles compararem, ‘o meu trabalho tá bom’, ‘o meu tá ruim’, mas na medida em que você valoriza os trabalhos deles, já começam a se encontrar dentro do espaço, já fazem as releituras e passam a produzir melhor. Nós temos o cuidado de valorizar o que fazem e não valorizar a estética apenas, mas a aplicação do trabalho.

Esse facilitador ressalta a importância da posição do mediador diante dos olhares e criações dos alunos, do valor que o reconhecimento que a arte representa para eles culturalmente, entendendo sua ação mais como processo do que como produto. Sobre a formação da autoestima das crianças, Briggs (2000) afirma que esta não é formada unicamente em uma fase, mas eternamente construída e sujeita a mudanças e, nisso, a base familiar e escolar destas deve ser motivadora.

O facilitador de música, na modalidade de percussão, responde que o projeto Escola Mais dá mostras claras de beneficiar a construção da autoestima das crianças:

Sob todos os aspectos a criança gosta de tocar, não só porque sai da rotina: a escola tem um dia quinzenalmente dedicado à arte em geral não só na percussão, mas o karatê, o judô, o canto, a música, canto coral, aula de flauta, de violão. Você então entra na escola, você vê uma escola viva, respirando arte o dia todo.

Ele reconhece a importância da ação ao proporcionar alegria e entretenimento, mas aponta que este conhecimento estético é *podado* diariamente pelas *grades* curriculares, ainda fechadas e enfadonhas. Barbosa (2005) afirma que é preciso ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética dos alunos no sentido de que o trabalho escolar com a arte seja inserido no contexto curricular. Comungando com essa idéia afirmamos a relevância dessa interpenetração da arte/educação com as demais disciplinas na sala de aula, não apenas para ampliar a alegria de aprender, mas trazer, para este ambiente, crescentes possibilidades de o aluno exercitar sua criatividade e ampliar as condições de produzir conhecimento acerca de si e do mundo. Na entrevista com outra a facilitadora de música, colhemos outras revelações:

A criança é fascinada pelo mágico, pelo lúdico, pela forma descontraída de aprender e muitas vezes essa baixa auto-estima que ela carrega pela vida afora está relacionada diretamente com a forma como esses conhecimentos são transmitidos, ou seja, a falta de motivação. Um dos pontos positivos do projeto é a alegria que traz para a escola. Todo conhecimento passado na escola precisa estar direcionado para

fazer o aluno sorrir, se sentir acolhido na sua diferença, parte integrante e indispensável desta. Esse projeto não deveria existir apenas quinzenalmente, mas com uma frequência maior, porque, apesar dos alunos ficarem mais agitados com a nossa chegada, muitas vezes é ali que ele se encontra, que se sente aceito, que se sente mais gente, que recebe carinho e aprende. Não há baixa auto-estima que resista ao entusiasmo dos profissionais que fazem parte disso e que eu chamo de ação social desenvolvido pelo projeto Escola Mais. Pena que a rede municipal não reconheça o valor desses mesmos profissionais e o projeto em si apresente algumas deficiências estruturais e em sua prática.

Nas palavras dela, dá para perceber que o referido projeto representa muito na vida dos alunos, dando mostras de que estes, através da participação nas atividades que envolvem as linguagens artísticas, estão a ampliar suas perspectivas de conhecer sua cultura, respeitar as diversidades étnicas; isto parece viabilizar a construção de novos conhecimentos relacionados às suas vivências e, com isso, parece tomar consciência do poder da transformação social. Ela reconhece, entretanto, que a SMED necessita de uma reestruturação na valorização dos seus profissionais e a revisão de questões que dificultam a eficiência das ações.

Nas entrevistas com as professoras, houve um questionamento acerca das contribuições do projeto para a escola e o desenvolvimento integral dos alunos nos âmbitos cognitivo afetivo e psicomotor e de que forma podiam-se perceber essas possíveis melhorias. A professora A respondeu: “Eu acho que sim, até porque tem a oficina de xadrez que demonstra desenvolver o raciocínio deles, a arte desenvolve também...” A professora B afirma que “[...] sim, os níveis de leitura melhoraram bastante”. Por sua vez, a professora C complementa: “Modificou muita coisa: a concentração nas tarefas, o respeito às regras da sala de aula que muitas vezes eles não obedeciam...” A coordenadora pedagógica respondeu: “Sim. No momento em que a criança trabalha com atividades lúdicas, o cognitivo está sendo beneficiado, trabalhado e isto faz com que elas estejam melhores”. Como se pode ver, de modo geral, há um reconhecimento de que o aprendizado acontece melhor quando permeado com a arte, a ludicidade. Os registros de benefícios no âmbito cognitivo transpareceram principalmente vinculados às atividades relacionadas às leituras e releituras e não apenas de produções artísticas. Ressaltam também avanços na expressão corporal e na convivência entre os alunos, até de classes diferentes. Apesar das afirmações, constatamos que há muita desinformação por parte do professor acerca da importância de um trabalho com a arte/educação e isto nos leva a crer que se faz urgente um reforço na formação docente no sentido de viabilizar, aos professores, o (re)conhecimento das possibilidades que a arte, unida à educação, pode proporcionar à formação integral do aluno. Barbosa (2003) alerta que os

poderes públicos, além de garantirem a inserção da arte no currículo, deveriam se preocupar em como esta área está sendo trabalhada. Sem isto, dificilmente os professores desenvolverão suas condições de compreender, conceber e fruir a arte e, assim, propiciar meios para que esta componha de modo efetivo, as atividades curriculares regulares.

Nos encontros e entrevistas com os alunos, registramos que houve muita euforia para falar do projeto. Todos queriam relatar o que faziam e, quando questionados se gostavam de fazer parte das atividades de arte e dos jogos, unanimemente respondiam que sim. Questionados acerca do que havia mudado em suas vidas após o ingresso neste, eles afirmaram que aprenderam muitas coisas. Dois alunos foram enfáticos em suas respostas: “Eu achei legal, porque ele tem coisas boas pra a gente. Agora eu gosto mais de vir para a escola”. Outro respondeu: “Parei de fazer tarefa, um pouco e agora me divirto mais”. As respostas desses alunos demonstram que um dos objetivos do projeto foi alcançado - o de “redimensionar e valorizar o espaço escolar como um ambiente lúdico e promover a participação ativa das crianças nesse espaço”. As citadas falas deixam transparecer que a escola, antes sem muita motivação, agora se tornara mais interessante. A satisfação demonstrada por eles quanto ao desenvolvimento de suas atividades no projeto evidenciou que as atividades que envolveram a arte/educação atingiram os alunos de forma ampla, indo além de uma simples instrução. No entanto, a escola, nos meandros cotidianos, ainda está presa ao racionalismo, anulando, de algum modo, a formação humana que a arte/educação potencializa em forma de vivências prazerosas, sentimentos e expressões físicas e psíquicas. Em análise dos discursos das crianças, constatamos que, o que reflete e retrata o cotidiano escolar, ainda é uma rotina de tarefas que não os atraem, nem motivam para o aprendizado intencional e sistemático. Percebemos que, a cada questionamento sobre as atividades veiculadas pelo projeto, eram nítidas as empolgações dos alunos e isto não ocorria quando se expressavam sobre as rotinas vividas nas classes.

Questionados, os facilitadores disseram o que pensavam sobre o que realizavam. O facilitador de artes visuais respondeu que “[...] a proposta é muito interessante porque trabalha com a cidadania do aluno - não é só a arte pela arte - ele tem a oportunidade de ver novas formas de mundo, através de imagens, da literatura, da pintura.” O facilitador-articulador de percussão afirmou que o projeto é “fantástico, muito bom, traz inúmeras possibilidades de aprender”. Ele ressaltou a arte em seu papel social de educar e disse que ele buscava “promover o diálogo das linguagens artísticas com o universo do aluno, ampliando o seu

patrimônio cultural, além de provocar suas habilidades de sentir, perceber e pensar no seu cotidiano”. A facilitadora de música asseverou que “este é um projeto muito bonito porque tem a arte como principal motivador da aprendizagem, porém ainda é deficiente.” Esta resposta constituiu-se num diferencial, pois não foi comum a explanação de descontentamentos por parte dos facilitadores. Acreditamos que, por questões políticas, eles não exteriorizaram suas críticas, mas no contato direto com eles constatáramos *ecos* de insatisfação; em especial, diante da maneira como disseram ser recebidos nas escolas. Eles relataram que muitas vezes eram tratados *com desprezo, talvez por virem de fora* e que o grande estímulo era mesmo o contato com as crianças que os surpreendiam e falavam de expectativas de mudança de vida, além do desenvolvimento que demonstravam. Um dos facilitadores expôs que muitos de seus alunos confessavam que tinham nele um exemplo a seguir e uma esperança de vida melhor, diferente da realidade de marginalidade, drogas e muita violência em que estavam inseridos. Finalmente, questionamos como eles viam as ações do projeto na formação integral dos alunos: de modo geral afirmaram que este *somava* com a escola, despertava a criatividade, a sensibilidade e dava mostras de preparar para exercícios mais amplos de cidadania.

Considerações finais

Muito embora a LDBEN 9394/96 tenha tornado o ensino de arte obrigatório, este estudo verificou que a legislação ainda não está sendo cumprida em sua integralidade e com o rigor devido. Neste sentido, foi visto que a própria SMED de Vitória da Conquista demonstrou não estar envidando esforços para incorporar esta área, de modo regular, à organização curricular nas escolas sob sua jurisdição, ao desenvolver, à parte, o citado projeto. Viu-se que este, relacionado ao pólo da arte/educação, vem funcionando como um apêndice e com profissionais externos à realidade escolar. Assim, ficou patente que, embora positiva, em variados aspectos, esta realização não cumpria permanentemente, o papel dinamizador e enriquecedor das atividades escolares. cremos que isto se constitui em grave questão por ser a arte uma importante linguagem e acontecer como algo extraordinário ao contexto escolar, o que acaba por não cumprir a tarefa relevante vinculada ao funcionamento legal da escola. Em especial, se incorporada às atividades de classe, ela deveria enriquecer o pólo cultural e fortalecer o processo de ensino/ aprendizagem de modo interdisciplinar. Os

órgãos oficiais, que deveriam estar incrementando esta aglutinação acabam por reforçar uma dissociação desta área ao realizar projetos desta natureza e deixar de formar os professores para atuarem de modos adequados.

Em específico, no que diz respeito às evoluções do comportamento disciplinar dos alunos, pudemos verificar que, embora este projeto tenha se constituído como algo externo, deu mostras de contribuir na formação dos alunos. Os facilitadores, ao relatarem que os alunos apresentavam no início do trabalho atitudes agressivas, evidenciam, no decorrer do projeto, que houve transformações progressivas dos educandos. As mães, por sua vez, enfatizaram que o projeto cooperou não só na disciplina em casa, também na diminuição da timidez e que seus filhos pareceram aprender com mais prazer; além destes, nos depoimentos dos professores foram registrados avanços na questão do respeito às regras e melhoria na agitação em classe. Desse modo, houve indicativos de que o projeto, embora com os defeitos estruturais apontados, possibilitou o desenvolvimento de valores e práticas relacionadas à produção estética, à valorização da diversidade étnica e a crescente identificação com as culturas locais, regionais e nacionais. Confirmou, portanto, o poder da arte/educação na transformação de realidades de risco e no processo de emancipação cultural dos alunos. Quanto aos indicadores de melhorias cognitivas, eles observaram progressos na leitura e na matemática. A coordenadora se apoiou na união lúdico/cognitivo como forma de justificar e constatar tais avanços; os alunos disseram ter mais motivação para irem à escola e falaram de valorização: afirmaram gostar da atenção que recebiam dos facilitadores e das oportunidades de se expressarem livremente. Em suas falas, percebemos um encantamento semelhante ao que enxergamos nos olhos daquelas crianças que se apresentaram na UESB e nos motivaram a pesquisar a arte/educação na escola.

Os facilitadores, por sua vez, defenderam seus espaços de trabalho e presumimos, acriticamente, pois eles pareceram não querer enxergar que o projeto chegava de *paraquedas* na escola, que os órgãos responsáveis encaminhavam paliativos para os problemas desta na forma de atos externos às atividades rotineiras, respondendo, inclusive, às exigências da lei, desse modo. Os profissionais citados até explanaram um aspecto que dificultava a realização plena do projeto: a falta de valorização do facilitador na escola; com isso, constatamos o que foi percebido como um estranhamento por parte da comunidade escolar relacionada a eles. Também disseram haver encontrado algumas dificuldades na execução das ações, especialmente pela ausência de diálogos com a comunidade escolar e reivindicaram a

participação em encontros com os professores e gestores, pressupondo que isto abriria um espaço de trocas acerca do que ambas as partes estivessem a desenvolver.

Finalmente, este estudo reafirma e demonstra, embora de maneira simplificada, o quão importante são as contribuições da arte/educação na formação integral dos alunos da educação básica. Os dados deste estudo reforçaram as nossas percepções de que as atividades relacionadas a esta área necessitam ser incorporadas institucionalmente à organização curricular, como área específica, com seus conteúdos próprios e não mais apenas como atividades soltas e aleatórias, inclusive em cumprimento à lei em vigor. Nesse sentido, acreditamos que os órgãos institucionais deveriam promover formações mais adequadas para os seus professores ou até contratar profissionais especializados. Nesse caso, que estes pudessem atuar permanentemente nas instituições e em conjunto com os docentes das classes. Nesse sentido, que pudessem vivenciar de toda a rotina escolar – das aulas aos recreios e das reuniões docentes e de pais, a fim de atuarem em fina sintonia com os professores e gestores. A partir de tais providências cremos que se construiriam outras possibilidades de melhorar a contextualização cultural, a atuação docente, os níveis de disciplina e aprendizagem em classe, quiçá ampliando a articulação e a atuação, na escola e na sociedade, de pessoas ainda com sérias demandas sociais, cognitivas e afetivas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A.M. et al. *O ensino das artes nas universidades*. São Paulo: Edusp, 1993.
- _____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva. 1996.
- _____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Artes)*. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *A criança conhecendo a Arte*. In: _____. Metodologia do Ensino da Arte. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 53-82.

FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. São Paulo: Papirus, 2001.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In Bauer M.W. ; GASKELL G.(Org.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som*. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p.90-113

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED. *Projeto Escola Mais*. Vitória da Conquista, 2009.

TRIVIÑOS, A. B. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação (o positivismo, a fenomenologia, o marxismo)*. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ⁱ Séfora Barros da Silva – graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Email: seforabarros@yahoo.com.br

ⁱⁱ Jussara Midlej – pedagoga, especialista em Ludopedagogia e em Alfabetização. Mestre em Educação e Pesquisa pela Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta B da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos em Subjetivação e Narrativas Territoriais (GESTO). *Email:* jumidlej@hotmail.com