

**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**SUELI HELOISA DORIGUETTO FERREIRA**

**POÉTICAS VISUAIS NOS PORTFÓLIOS DE ALUNOS DA**  
**EDUCAÇÃO BÁSICA**

**UBERABA, MG**

**2014**

**SUELI HELOISA DORIGUETTO FERREIRA**

**POÉTICAS VISUAIS NOS PORTFÓLIOS DE ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Área de concentração: Educação

**Uberaba, MG  
2014**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Ferreira, Sueli Heloisa Doriguetto.

F413p Poéticas visuais nos portfólios de alunos da educação básica /

Sueli Heloisa Doriguetto Ferreira. – Uberaba, 2014.

167 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba.  
Programa de Mestrado em Educação, 2014.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sueli Teresinha de Abreu  
Bernardes

1. Arte e educação. 2. Conhecimento e aprendizagem. 3. Educação  
de criança. 4. Portfólios em educação. 5. Abordagem interdisciplinar do

**Sueli Heloisa Doriguetto Ferreira**

**POÉTICAS VISUAIS NOS PORTFÓLIOS DE ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 28/03/2014

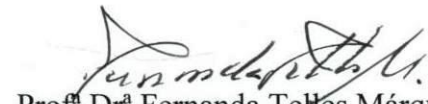
BANCA EXAMINADORA



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Sueli Teresinha de Abreu  
Bernardes (Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Martha Maria Prata Linhares  
UFTM – Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro



Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Fernanda Telles Márques  
UNIUBE - Universidade de Uberaba

## AGRADECIMENTOS

À minha família, que compartilhou deste sonho e esteve ao meu lado, entendendo minha ausência no convívio familiar. Em especial, a minha querida mãe Albertina, *in memoriam*, que me ensinou os primeiros caminhos e possibilidade de sonhar.

À Professora Doutora Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, minha orientadora, pelos ensinamentos, pela amizade, pelo incentivo, partilhando a paixão pela arte, possibilitando-me conhecimentos e vivências que ficarão para sempre em minha caminhada.

Ao Colégio Ricardo Misson, em especial à diretora Professora Elizabete Rodrigues da Cunha, que me acolheu para que pudesse realizar essa pesquisa, fornecendo-me os documentos solicitados, e aos professores e alunos que me emprestaram seus portfólios.

Aos professores e funcionários do Curso de Mestrado em Educação da UNIUBE que me ofereceram ensinamentos e apoio nos estudos.

Às Professoras Doutora Martha Maria Prata-Linhares e Doutora Fernanda Telles Márques pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos colegas de trabalho que acompanharam minha caminhada e me apoiaram quando me sentia frágil. Em especial à gestora do curso de Pedagogia Professora Denise Rodovalho Scussel.

Às Professoras Mônica de Oliveira Cruz e Janete Aparecida Pereira Melo pela contribuição na revisão técnica desta dissertação.

Aos meus colegas da turma 9 do Mestrado em Educação, pelos diálogos, pela troca de experiência e amor à arte.

Por que motivo às crianças, de modo geral, são poetas  
e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Carlos Drummond de Andrade, 2011.

## RESUMO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa “Cultura e processos educativos” e é um subprojeto do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular, financiado pela CAPES, Programa OBEDUC. Nesta dissertação, definiram-se como objeto, os portfólios criados no período escolar pelos alunos do Colégio Ricardo Misson, de Uberaba, MG, escola que oferece Educação Infantil e os anos iniciais de Ensino Fundamental até o quinto ano. Distanciando-se de uma concepção de arte como adorno, como um campo separado e distinto da formação do aluno, parte-se da questão: como se expressam as poéticas visuais nos portfólios escolares dos alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental de uma determinada escola? Por poéticas visuais entendem-se as linguagens artísticas — desenho, colagem, pintura, escultura, fotografia, representação de poemas - utilizadas pelos alunos em seus portfólios, as quais se integram ao texto verbal. Como objetivo geral, busca-se analisar as poéticas visuais desses portfólios em relação ao conteúdo estudado e explicitado nos trabalhos. Nos objetivos específicos, descrevem-se o sentido de portfólio expresso no material construído pelos alunos; os aspectos da proposta pedagógica da escola que interagem arte e educação e as linguagens artísticas utilizadas nos trabalhos; apontam-se, também os conteúdos estudados e que foram expressos em linguagem artística. Para alcançá-los, em uma abordagem qualitativa e aproximando-se do método fenomenológico bachelardiano, realizam-se estudos bibliográficos; análise documental do projeto pedagógico da escola investigada e dos portfólios docentes; e análise de unidades de significado dos portfólios, com aporte em Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2000). Esses estudos interdisciplinares, que se realizam no contexto das interações arte e educação, têm como referencial teórico obras de João Francisco Duarte Jr (2000) que reflete sobre a dimensão do sensível como pressuposto fundamental para se chegar ao conhecimento pela arte; Ana Mae Barbosa (1991, 2002, 2011), que discute a arte como conhecimento e as interações arte e educação; Werner Jaeger (2011), que aborda o sentido da formação integral do homem grego e Fernando Hernández (2000), que questiona os métodos tradicionais de educação e propõe como mudança educativa o ensino por projetos de trabalho e cultura visual. As análises documentais apontam um contexto pedagógico em que a arte é eixo de construção de um conhecimento interdisciplinar, e as leituras dos portfólios possibilitam a interpretação de que as aprendizagens dos alunos se expressam de modo coerente, além da linguagem verbal, em pinturas, desenhos, colagens, poemas que constituem poéticas visuais e anunciam um conhecimento construído.

Palavras-chave: Arte e educação. Saber sensível. Portfólio. Educação básica. Interdisciplinaridade.

## ABSTRACT

This paper is inserted in the research line “Culture and educative process” and it is a subproject from the “Observatory of Education - Interdisciplinary in the basic education: studies by the means of art and popular culture”, financed by CAPES, OBEDUC program. It was defined as an object of this subproject, the portfolios created during the school period by the students of the school named Ricardo Misson from Uberaba, MG, a school that offers education from the toddlers years to the fifth year of the fundamental teaching. To withdraw of the art conception as a garnishment, as a separate and distinct field of the pupil formation, it departs from the question: How the visual poetics are expressed in the school portfolios from the infantile education level to the fifth year of the fundamental teaching of a specific school? Visual poetics are understood as artistic languages — drawings, collage, paintings, sculpture, photograph, representation of poems – used by the students in their portfolios, the ones that are integrated to the verbal text. As the general aim, the paper searches for analyzing the visual poetics of these portfolios in relation to the studied and explicated contents at the papers. As the specific aims, the paper describes the sense of the portfolio expressed in the material built by the students; the aspects of the pedagogic proposal of the school that interact art education and the artistic languages used in the assignments; also, the paper points to the studied contents and to the ones which were expressed using artistic language. In order to reach them, a qualitative approach getting closer to the bachelardian phenomenological method, bibliographical studies are accomplished, as well as a documental analyzes from the Pedagogical Project of the investigated school and the portfolios and the analyze of the content units of the portfolios, relying on Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2000). These interdisciplinary studies which were accomplished in the context of art education, have as a referential the master piece of João Francisco Duarte Jr (2000) who makes reflections about the dimension of the sensible as fundamental pretext to acquire the knowledge by the means of art; Ana Mae Barbosa (1991, 2002, 2011), who states art as knowledge and the interactions art and education; Werner Jaeger (2011), who approaches the sense of integral formation of the greek man; Fernando Hernández (2000), who questions the traditional methods of education and propose as educative change the teaching by the means of work projects and visual culture. The analyses points to a pedagogical context in which the art is the axis of the construction of an interdisciplinary knowledge, and the readings of the portfolios enable the interpretation that the student learning are coherently expressed, besides verbal language, in paintings, drawings, collagens, poems that constitute visual poetics, and announce knowledge constructed.

Key words: Art education. Sensible knowledge. Portfolio. Basic Education. Interdisciplinarity.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A religiosidade refletida na arte .....	43
Figura 2 – Romeu e Julieta .....	46
Figura 3 – Arte renascentista – Michelângelo .....	47
Figura 4 – Colégio Ricardo Misson.....	84
Figura 5 – Oficina relativa aos personagens de histórias e lendas do folclore brasileiro.....	87
Figura 6 – Releitura de Portinari .....	89
Figura 7 – A rede de um projeto.....	90
Figura 8 – Releitura de uma tela de Tarsila Amaral.....	91
Figura 9 – Desenho de um ninho.....	92
Figura 10 – Brincadeira de Férias. ....	93
Figura 11 – Desenho a partir da história de Pinóquio. ....	94
Figura 12 – Autorretrato.....	97
Figura 13 – Quem sou eu.....	99
Figura 14 – Releitura da tela Abaporu.....	100
Figura 15 – Representação da família. ....	101
Figura 16 – Releitura da tela Retrato de Duque de Osuna e seus filhos.....	103
Figura 17 – O Menino de Papel.....	106
Figura 18 – O Menino Maluquinho.....	107
Figura 19 – Brincadeiras e amizades.....	108
Figura 20 – Banda de Roque. ....	109
Figura 21 – Casa do poema de Vinícius de Moraes. ....	110
Figura 22– A rua idealizada.....	111
Figura 23 – O Cerrado.....	113
Figura 24 – Arca de Noé.....	114
Figura 25– Os Dinossauros. ....	115
Figura 26 – Saci Pererê.....	116
Figura 27 – Poéticas despertando valores na escola com o artista Cláudio Souza Pinto. ....	117
Figura 28 – Planeta Terra. ....	119
Figura 29 – Um mundo delicado.....	120
Figura 30 – “Consciência Planetária, Terra e gente pedem ação urgente”.....	121
Figura 31 – Brincadeiras nas Olimpíadas da Primavera.....	125
Figura 32 – Quatro vilões das histórias infantis dos contos de fada. ....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COPAZ	Copa do Mundo da Paz
CRM	Colégio Ricardo Misson
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DBAE	<i>Disciplined-based-art-education</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MEA	Movimentos das Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
MALBA	Museu de Arte Latinoamericana de Buenos Aires
MG	Minas Gerais
OBEDUC	Observatório da Educação Interdisciplinar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRODIARTE	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação
REDECENTRO	Rede de Pesquisadores sobre Professores (as) do Centro-Oeste
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNB	Universidade de Brasília
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O SABER COGNITIVO E O SABER SENSÍVEL EM MOMENTOS DO PENSAMENTO OCIDENTAL .....	30
1.1. O saber sensível e o saber inteligível .....	30
1.2. Pré-modernidade: a ênfase no conhecimento sensível .....	34
1.3. Modernidade: o conhecimento inteligível sobrepõe ao conhecimento sensível.....	44
1.4. Pós-Modernidade ou Hipermodernidade: a crise dos sentidos.....	56
2. O PORTFÓLIO, A ARTE E O CONTEXTO ESCOLAR.....	63
2.1. Conceito de portfólio como avaliação formativa .....	63
2.2. Arte como conhecimento e sensibilidade .....	71
2.3. Arte e educação da sensibilidade.....	76
2.4 Descrição do contexto escolar de criação dos portfólios.....	82
3. A ANÁLISE DAS POÉTICAS VISUAIS .....	95
3.1 Análise das unidades de significado .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	128
REFERÊNCIAS .....	132
APÊNDICE A - Identificação dos portfólios .....	138
APÊNDICE B - Unidade de significado e categorias dos portfólios de alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental .....	139
ANEXO A - Rede do projeto “onde podemos encontrar a arte”, portfólio docente .....	146
ANEXO B - Rede do projeto “Vamos conhecer os diversos ambientes através das telas de Tarsila do Amaral?” portfólio docente .....	147

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se na linha de pesquisa “Cultura e processos educativos” e é um subprojeto do Observatório da Educação Interdisciplinar, financiado pela CAPES, Programa OBEDUC. Esse Observatório, em seu projeto temático de pesquisa, propõe por objeto “a interdisciplinaridade na educação básica na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”. Seu objetivo é realizar ações que façam interagir os conceitos científicos, a arte e a cultura popular para criar um conhecimento interdisciplinar para o aluno do Ensino Fundamental, e, para isso, propõe uma pesquisa-ação colaborativa e crítica junto a professores e alunos dessa etapa da educação básica de duas escolas da rede municipal de ensino. Como referencial teórico, fundamenta-se em obras de autores como Fazenda (2003), Pimenta (2005) e Bachelard (1996), entre outros. O desenvolvimento dos estudos, envolve uma Universidade, um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia, duas escolas de educação básica e três cursos de Licenciatura. A esse projeto temático integram-se como subprojetos oito dissertações de mestrado e três planos de trabalho de iniciação científica. Esperam-se como resultados contribuir para a melhoria no processo ensino aprendizagem, com utilização de metodologias de ensino oriundas de uma concepção de educação que propõe a construção do conhecimento de forma interdisciplinar, e, ainda, colaborar para o alcance de metas propostas pelo IDEB.

Esta dissertação agrega-se a essa proposta ao investigar as relações arte e educação em uma escola de Ensino Fundamental, as quais se expressam em portfólios construídos por seus discentes e docentes. Como metodologia específica de análise documental e de significado, descrevemos e analisamos as poéticas visuais nos trabalhos dos alunos, tema desta investigação.

Por poéticas visuais estamos denominando as linguagens artísticas - desenho, colagem, pintura, escultura, fotografia, representação de poemas - utilizadas pelos alunos em seus portfólios, as quais se integram ao texto verbal. Para compreendermos essa forma de expressão dos estudantes, pensamos em uma relação arte e educação.

Nosso primeiro movimento é apresentar-nos nesta pesquisa, pois antes de apresentá-la propriamente dita, pensamos que se faz necessário elencar alguns fatos que instigaram a pesquisadora na escolha do *corpus* em estudo.

Encontrar as palavras certas para apresentar a trajetória de descobertas, estudos, desafios e sonhos até chegar à pesquisa que deu origem a esta dissertação não foi fácil. Reporto-me à infância quando ouvia as histórias lidas ou contadas pela minha mãe e

professora de uma escola rural do interior de Ubá - MG, as quais sempre terminavam com um "felizes para sempre", inserindo-me como coparticipante da história<sup>1</sup>. Como gostava da sexta-feira porque era dia de histórias! Nas brincadeiras, inventava personagens desenhando, criando bonecos com sabugos de milho, com argila, chuchu e outros elementos encontrados no próprio quintal de casa. Gostava, também, de me sentir presente nas dramatizações, como a criança que sonha e imagina um mundo a partir de suas vivências.

Aos 11 anos de idade fui estudar na cidade, outro contexto, onde criar não era necessário e sim reproduzir o que era proposto. Meu imaginário era construído com base nas leituras que realizava. Esse prazer adquirido na infância permaneceu adormecido, tolhido pela pedagogia vigente.

Formei-me para professora das séries iniciais e sempre procurava desenvolver com meus alunos formas variadas de expressão, dentro do limite possível que a escola me propiciava. O trabalho com literatura, a expressão representada por meio de trabalhos com sucata, desenhos, dramatização e música eram constantes, mas, mesmo assim, sentia que faltava algo que eu não conseguia compreender. Faltava-me embasamento teórico.

Casei-me e vim morar em Uberaba. Comecei a lecionar no Colégio Marista Diocesano e, nas diferentes oportunidades de estudo que a instituição proporcionava aos educadores, houve uma oficina sobre o ensino da arte que me fez percebê-la de forma diferente. Então, procurei aprofundar meus conhecimentos e modificar a prática pedagógica em sala de aula.

Cursei Licenciatura em Pedagogia, fiz diferentes especializações sempre voltadas para o contexto da sala de aula. Comecei a lecionar para o curso de professores de Magistério e posteriormente para o curso de Pedagogia e, dessa forma, fui percebendo a dificuldade que a maioria dos alunos apresentava quando o assunto era criar, expressar-se.

Observava em sala de aula que, na maioria das vezes, quando solicitava aos discentes que realizassem uma atividade com poucas palavras, mas com desenhos e expressões, a primeira reação era dizer que não sabiam, e como alternativa, propunham escrever. Essa dificuldade é ainda encontrada no curso de Pedagogia, nas turmas em que ministro aulas há vários anos. Somente os alunos que apresentam habilidades artísticas não reclamam das atividades propostas, realizadas com a utilização de diferentes linguagens. Tais alunos, por terem talentos artísticos expressivos, são admirados pelos colegas.

Por outro lado, naqueles que apresentam mais dificuldades, percebo certa resistência através dos gestos, ao declamar um poema, enfim, em todo fazer artístico, como se a

---

<sup>1</sup> O relato da trajetória sobre como cheguei a esta pesquisa é escrito na primeira pessoa do singular por considerar a forma mais adequada para expressar minha subjetividade.

expressão criadora fosse algo restrito a apresentações esporádicas da escola para a comunidade, como na comemoração do dia das mães, dia do folclore, festas juninas, entre outros.

Reflexões como essas levaram-me a buscar compreender o ensino a partir da arte, e, por isso iniciei o curso de Mestrado em Educação. Para realizar a pesquisa, escolhi uma escola de educação básica que vivencia a arte de forma diferente das demais, pois nela a criação artística é o eixo de um trabalho interdisciplinar de formação do aluno.

#### *Um recorte histórico sobre o estudo da arte no Brasil*

As primeiras reflexões na pós-graduação permitiram-nos saber que, por meio da arte, o ser humano sempre retratou a sua história em diferentes momentos, contextos e significados. Tanto na oratória, na dramaturgia, na literatura, no artesanato, quanto nas artes visuais e plásticas foram deixadas marcas da construção humana. Dessa forma, o artista, ao expressar seus sentimentos pelos homens, pela natureza ou pela sociedade - num determinado contexto histórico e social-, vai deixando sua marca: seja nas pinturas rupestres desde o período pré-histórico, nas construções urbanas, ou nas mais diferentes realidades por ele construídas. Enfim, representando em todas elas as mais diversas manifestações culturais. Segundo Duarte Júnior (2000, p. 13), a capacidade humana de atribuir significados decorre de sua dimensão simbólica. O homem, ao utilizar símbolos, transcende a simples esfera física e biológica, tornando o mundo e a si próprio objeto de compreensão.

Com esse estudo, foi-nos possível compreender que a história do estudo da Arte no Brasil teve início no século XVI, por volta de 1550, pelos jesuítas que utilizavam como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas da arte Barroca europeia. De acordo com Lelis (2004, p. 17), os artistas brasileiros, de maneira informal, criaram em oficinas, por meio do trabalho orientado pelos jesuítas, o barroco brasileiro. No entanto, prevalecia também a arte indígena, representando elementos estéticos, valores, crenças, enfim, a identidade desse povo nativo.

O ensino jesuíta tinha como princípio a separação entre a retórica e o trabalho manual. Sobre esse assunto, Lelis (2004, p. 17), expressa a desvalorização da arte enquanto trabalho manual, artesanato, habilidade ou técnica, advinda da produção artística indígena e da mão de obra escrava, considerada sem grande valor enquanto o conhecimento (retórica) era tido como um saber universal que contemplava apenas uma pequena elite intelectual. Concepção que hoje, em pleno século XXI, ainda está presente em nossa cultura.

Com a expulsão dos jesuítas por volta de 1800, a educação na colônia passou a ser ministrada por leigos nas chamadas Aulas Régias. Após uma década (1800-1810), iniciou-se a reconstrução de uma nova organização escolar, cuja reforma metodológica contemplava as ciências, as artes manuais e a técnica.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, como consequência da invasão do exército de Napoleão Bonaparte em Portugal, foi necessária a construção de diferentes obras para acomodar a família real na nova terra. Devido à escassez de mão de obra qualificada para suprir as transformações que iniciavam no país, mudanças significativas na política educacional brasileira começaram a acontecer. Portanto, escolas com a finalidade de ensinar a técnica de ofícios artísticos e mecânicos, foram criadas com o intuito de suprir essas necessidades naquele momento. Para ensinar aos brasileiros esses novos ofícios, em 1816 chegou ao Brasil a Missão Francesa com o objetivo de construir a Academia Imperial de Belas Artes.

Os integrantes da Missão Francesa que aqui chegaram em 1816 eram membros do Instituto de França que havia sido aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa. Sob a supervisão e a influência de Jacques Louis David<sup>1</sup> (1748-1825), o mestre do Neoclássico, o Instituto de França logo alcançou reputação superior à École des Beaux-Arts e influenciou as escolas de toda a Europa por ser metodologicamente a instituição mais moderna de seu tempo. Portanto, o Neoclássico, através do qual se expressavam os artistas da Missão Francesa quando para cá vieram organizar a nossa primeira escola de arte, era o estilo de vanguarda naquele tempo na Europa. (BARBOSA e COUTINHO, 2011. p. 6).

Os artistas franceses ensinavam técnicas de pintura, desenho, escultura no modelo europeu. Eles trouxeram para o Brasil Colônia o modelo neoclássico de estilo artístico, utilizando padrões da arte clássica greco-romana. Encontraram aqui, no interior das igrejas, a arte popular Barroca, com esculturas em madeira, bronze, mármore e pedra realizada pelos artesãos brasileiros. Obras que segundo Lelis (2004, p. 30), “contemplavam a expressividade e a sensualidade do mestiço brasileiro e, sendo autêntica, conquistava a alma do artista mais pelo sentimento e emoção do que pela reflexão intelectual - atividades artísticas ensinadas em ateliês/oficinas de artesãos”. Esses trabalhos artísticos eram considerados de pouco valor, como artesanato pelos portugueses.

A construção da academia demorou uma década. Periodicamente, os franceses ensinavam técnicas de desenho com gravuras, pinturas e construção de edifícios aos brasileiros. Atividades longas e repetitivas que demandavam tempo e que, segundo Lelis

(2004, p. 30), apontavam para “uma arte como prática/técnica reprodutivista e autoritária”.

Em 1826, sendo inaugurada a Academia Imperial de Belas Artes, começou oficialmente o ensino da Arte no país, distanciando-se de seu objetivo inicial. O nome da Academia Imperial de Belas Artes foi trocado para Escola Imperial das Belas-Artes, passando a ser direcionada aos interesses da corte, perdendo sua identidade como acontecia na Europa. Segundo Barbosa e Coutinho (2011. p. 7), "a missão francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista", influenciando a arte em todos os contextos culturais a partir desta época. Ainda nos afirma as autoras:

A Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira, isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica (BARBOSA e COUTINHO, 2011. p. 7).

Dessa forma, ao término de sua construção, não mudou apenas o nome da escola, mas a identidade e a clientela. Inicialmente, tinha como objetivo ser uma escola de ciências, arte e ofício, com estudo do desenho industrial preparando para o trabalho, ou seja, uma educação popular. Mas, estudar na academia passou a ser aspiração aristocrática, símbolo de ascensão social. Começou aí o preconceito contra o estudo da arte. Até hoje muitas pessoas acreditam que arte é um luxo do interesse de poucos, portanto sem necessidade de ser estudada.

No período 1870-1914, transformações políticas, econômicas e sociais como a libertação dos escravos (1888) e Proclamação da República (1889), intensificaram o início da industrialização. Percebeu-se a necessidade da arte como estudo do desenho nas diferentes categorias: gráfico, artístico, industrial, decorativo, devido à necessidade de profissionais para a construção das ferrovias e indústrias do ferro batido e da construção civil, “valorizadas como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém- libertos” (BARBOSA, 2002, p. 30).

Como preparação para o trabalho, propunham-se, segundo Barbosa (2010, p. 13), "pintura de gregas e de frisas decorativas, ornatos sobrepostos como rosáceas e vitrais, além de lhes ensinar métodos de ampliação de figuras para que trabalhassem na construção civil, portanto assimilando-os nas mais baixas classes sociais".

Rui Barbosa, em 1890, fez a primeira tentativa de introdução do ensino do desenho nos cursos primários e secundários pela reforma denominada "Reforma Benjamin Constant" (aprovada em 22 de novembro de 1890 pelo Decreto-Lei nº 1.075). Ele foi o maior defensor da introdução do ensino do desenho geométrico na educação escolar. Essa forma de ensinar



arte, ainda hoje, aparece com grande relevância no contexto educacional.

Nessa natureza de acontecimentos, foi introduzido o desenho como forma de arte, para o mundo do trabalho. A influência às ideias de Smith, nos Estados Unidos, sobre os exercícios geométricos no ensino do desenho e a popularização do desenho adaptado a fins industriais são fatos que colaboraram para o crescimento da arte enquanto técnica para esse propósito, exercidos de forma intensa até meados do século XX, deixando resquícios em livros didáticos e no ideário educacional.

Em 1901, o Partido Republicano, a favor de uma arte antielitista, contrapunha-se às ideias de reforma de brasileiros, tendo Rui Barbosa como seu principal mentor. Defendia-se uma educação para o trabalho que incluísse o desenho como conteúdo obrigatório no ensino primário e secundário. Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 12), “[...] um ensino que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação à indústria”.

De acordo com Silva e Araújo (2007, p. 5), "a arte ensinada através do método positivo, contribuía para o estudo da ciência, desenvolvimento do raciocínio e da racionalização da emoção desde que ensinada através do método positivo, que subordinava a imaginação à observação" deixando, em segundo plano, a popularização da arte.

O período de 1914-1927 contrapõe-se à tendência pré-modernista do ensino de arte, como técnica, despontando a tendência modernista, influenciada pela Pedagogia Experimental americana e europeia. Por meio dessa proposta, foram introduzidos laboratórios de arte nos cursos de formação de professores no Estado de São Paulo, em seguida em outras federações brasileiras com estudos sobre as características do desenho infantil, inaugurando um novo olhar sobre a arte, vista não mais apenas como técnica,

Em 1922, realizou-se a 1ª Semana de Arte Moderna no país. Um movimento cultural manifestado por diferentes tipos de arte: literatura, arquitetura, design, pintura, escultura, teatro e música. Esse movimento foi liderado por artistas brasileiros, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Anita Malfatti entre outros. Apesar da grande importância do movimento, não houve repercussões imediatas no ensino da arte que, somente a partir de 1927, volta a ser objeto de discussões educacionais.

Nesse período, o país vive uma grande crise político-econômica e social pela tentativa de um regime democrático e o papel social da educação aflora novamente. Novas mudanças são discutidas para a escola. Desta vez, ganha destaque a educação primária sob a ótica do Movimento ‘Escola Nova’. As ideias de John Dewey fazem parte das reformas educacionais deste período. Com a Escola Nova buscou-se a democratização do ensino, por meio das reformas estaduais, na Escola Normal e Educação infantil. O ensino da arte passa a ser de

grande importância na educação: arte como expressão.

Em 1948, influenciado pelas ideias de Herbert Read, poeta e crítico de arte e literatura, de origem britânica, defensor da ideia de que a arte deve ser a base de educação, foi criada no Rio de Janeiro a primeira Escolinha de Arte do Brasil para os pequenos. Sua relevância foi a ampliação do sentido de arte, sendo a primeira instituição de ensino moderno, incluindo a participação das mulheres. A partir dela são criados os primeiros livros de desenho infantil brasileiros.

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na Escola Nova foram defendidos por Anísio Teixeira com várias iniciativas pelo país, como: a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1929); a Reforma Francisco Campos (1927-1929) em Minas Gerais (MG); e a Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco. Esses ideais, ainda hoje, permanecem no ensino da arte.

Ainda de acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p. 16), em 1936, enquanto exerceu a função equivalente a de Secretário da Cultura de São Paulo, Mário de Andrade criou experiências significativas como os ateliês nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil; as classes de arte de Anita Malfatti, na Escola Americana, hoje Mackenzie; a criação de Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte, pelo Jornal "A Tarde". Todas essas experiências voltadas para a arte foram interrompidas pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo.

No período de 1938 a 1945, na ditadura Vargas, o Brasil entrou num retrocesso e diluição das propostas educacionais da Escola Nova. O Estado Novo interrompeu toda a proposta educativa da arte "como expressão". Os desenhos estereotipados, os trabalhos manuais, música, canto orfeônico e o desenho geométrico voltaram como prioridade nas escolas primária e secundária. Nesse período, os seguidores da Escola Nova foram afastados e muitos perseguidos. Poucos se aliaram à ditadura, defendendo outros interesses, criando um entrave entre arte e educação.

A partir de 1947, começou a surgir a ideia de Arte com enfoque para liberação emocional, desenvolvida em ateliês, preocupada com a livre expressão das crianças, sob a orientação de artistas. Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 23), "trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos no pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial".

No período de 1948-1958, intensificou-se essa ideia, por meio do Movimento das Escolinhas de Arte (MEA). Esse movimento tentou convencer a escola comum da necessidade de deixar a criança expressar-se livremente usando lápis, pincel, tinta, argila entre

outros materiais. Cursos Intensivos de Arte/Educação direcionados ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizaram o modernismo em Arte/Educação, foram criados buscando a exploração de várias técnicas de pintura, desenho, impressão, entre outras. O importante era que no fim do ano letivo, o aluno tivesse contato com diferentes técnicas.

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), para compreender e respeitar como acontecia a evolução gráfica das crianças, os professores utilizavam como referência teórica obras de Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Na educação, com a redemocratização do país, voltaram alguns princípios da Escola Nova.

No período de 1958 a 1963, aumentaram os Cursos Intensivos de Arte/Educação direcionados ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo através das classes experimentais com Arte. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, eliminando a uniformização dos programas escolares, permitiu a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas a ideia de introduzir arte na escola comum de maneira mais extensiva não frutificou.

Em 1962 foi inaugurada a Universidade de Brasília (UnB) com um departamento de Arte-Educação, cujo objetivo era sistematização da arte na escola para crianças e adolescentes. Especialistas foram convocados para a construção de uma proposta que permitisse estudos e pesquisas em arte-educação, tendo como referência as ideias do filósofo inglês Herbert Read. A arte deveria ser vista como parte integrante do processo educacional e não apenas como uma meta.

No período de 1964, o Brasil entrou no regime político da ditadura militar. Escolas experimentais foram fechadas e professores perseguidos, permanecendo nesse contexto político até 1978.

Nesse período, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 1971, a expressão ensino da arte muda para Educação Artística em forma de atividades e não como disciplina, tornando-se componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus. Nessa reforma, segundo Barbosa e Coutinho (2011, p. 28), “as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau”.

Para mudar essa realidade no ensino superior em (1973) foram criados cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas. Nos dizeres de Barbosa e Coutinho (2011, p. 28), “após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música”.

Nas escolas públicas primárias e infantis o ensino da arte continuava sendo desenvolvido como temas e desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e festivas. Já nas grandes escolas particulares, o estudo da arte prevaleceu com metodologia técnica.

No entanto, essa prática da arte como adorno continuava muito presente na prática pedagógica das escolas infantis nas atividades artísticas como: cantar músicas da rotina escolar e/ou o canto pelo canto; apresentações artísticas ou datas comemorativas; decoração da escola para as festas cívicas e religiosas. Nos cursos técnicos de cunho tecnicista, a prioridade era desenho geométrico.

Em 1977, o Ministério da Educação (MEC) cria o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE), com o objetivo de integrar a cultura da comunidade com a escola, promovendo o encontro do artesão com os alunos e estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades.

Na década de 80, os educadores lutam por reformas educacionais, pela livre expressão. A Semana de Arte e Ensino fortaleceu politicamente os arte-educadores e já em 1982/1983 foi criada, na Pós-Graduação em Artes, a linha de pesquisa em arte-educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Arte-Educação foi um Movimento do final da década de 70, inicialmente fora do contexto da educação escolar, utilizando metodologias fundamentadas nos ideais da Escola Nova e da Educação através da Arte.

No período de 87/93, foi criada a Proposta Triangular: como fazer arte (ou produção), leitura de obra de arte e contextualização sistematizada no Museu de Artes Contemporânea de São Paulo, tendo a sua frente Ana Mae Barbosa. Tal proposta foi segmento do “*disciplined-based-art-education*” (DBAE), uma proposta inglesa e norte-americana concebida na década de 60 que reuniu como componentes do ensino da Arte: a produção, a crítica de artes, a estética e a história da Arte. Conforme a autora, essa proposta surge da insatisfação de perceber que, apesar do indivíduo ter estudado artes no primário e secundário, possui uma grande dificuldade de entender, de usufruir do fazer artístico, não visitando um museu por não entender uma obra de arte.

Portanto, a abordagem triangular é “o fazer, ver e contextualizar o que vê e faz”. De acordo com Lelis (2004), esta proposta direciona os arte-educadores em seus estudos de forma a tornar a arte reconhecida como componente curricular, em que deverão estar presentes: o fazer, a leitura e a contextualização tendo seu espaço garantido pelas autoridades e pela sociedade educacional brasileira.

Na nova LDBN nº 9.394/96, a concepção de ensino da arte, inicialmente, baseava-se

exclusivamente no “fazer artístico” e, como consequência, o ensino da Arte foi retirado das versões iniciais da nova lei. Esses acontecimentos geraram novas controvérsias no ensino da arte que passou a não ser básico ou obrigatório, mas exigido pelo Conselho Federal de Educação, aumentando ainda mais a desvalorização da arte no contexto educacional brasileiro pela supremacia da classe dirigente. Reverter esta situação foi uma luta que mobilizou professores arte-educadores de todo Brasil pela volta da obrigatoriedade do ensino de Arte.

Após vários estudos, foram revogadas as disposições anteriores pela Lei nº 9.394/96 (artigo 26, parágrafo 2º), o ensino de arte passou a ser considerado obrigatório na educação básica: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Nesse período foram realizados encontros nacionais e internacionais dos professores de Arte, reformas dos cursos universitários e criação de cursos de Pós-Graduação na Universidade de São Paulo (USP) sobre arte-educação. No final do século XX, o movimento de arte/educação em sintonia com a pós-modernidade desenvolveu pesquisas buscando uma maior aproximação com variadas práticas artísticas.

O estudo da Arte, no contexto atual, vista como cultura visual dando continuidade à Proposta Triangular, implícito na LDB nº 9394/96 e nos documentos: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), (BRASIL, 1998), para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes (PCN de Artes), (BRASIL, 1997) para o Ensino Fundamental e Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Médio (PCNEM, 2000) para o Ensino Médio, constituindo, assim, estudo em toda a educação básica.

Na Educação Infantil, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998), o ensino de artes deve ser desenvolvido em forma de Artes Visuais, como um eixo da área de conhecimento que tem estrutura e características próprias, cuja aprendizagem acontece por meio dos seguintes aspectos: fazer artístico, apreciação e reflexão.

No Ensino Fundamental, o PCN de Artes (BRASIL, 1997), traz, em sua fundamentação, a importância do desenvolvimento das diferentes linguagens artísticas que deverão estar presentes no currículo escolar: "A Produção - fazer artístico; A Fruição - apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado; e a Reflexão - construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal".

No Ensino Médio, a Arte faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Informática. O conteúdo de Arte deve ser desenvolvido como produção humana presente nas "manifestações artísticas, na arquitetura, no urbanismo, nos meios de comunicação. Também

é da natureza da arte sua articulação com outras formas do saber: filosófica, histórica, social e científica" (BRASIL, 1997, p. 179). É preciso desenvolver competências e habilidades discentes de representação e comunicação (realizar ou analisar produções artísticas nas diferentes linguagens), investigação, compreensão e contextualização sociocultural.

No decorrer deste estudo, percebemos que várias práticas já pesquisadas anteriormente ainda estão arraigadas nas atividades de arte nas práticas escolares. Como nos apontam Canda e Batista (2009, p. 2), "colocar arte (desenho, colagem, modelagem, dramatização, etc.) no final de uma experiência, [...] vem sendo utilizado ainda hoje na educação infantil e ensino fundamental". Esta é uma prática muito real nas práticas escolares, ou ainda concepções que acreditam que o papel da arte nas escolas seja de libertar emoções como nos afirma Barbosa (2003, p. 23), "não é tratada como conhecimento, mas somente como um 'grito da alma". A arte nesse contexto se descaracteriza de seu real sentido, de que aconteça uma aprendizagem em que floresçam novas possibilidades de aprendizado.

Ainda mais preocupante, em algumas escolas, as aulas de Arte são ministradas por professores complementando carga horária, com pouco conhecimento sobre o conteúdo a ser desenvolvido, por não ser de sua especialidade.

É fundamental que o futuro profissional desse ramo das artes saiba o que são e de onde provêm essas ferramentas e materiais dos quais se utiliza, bem como aprenda a confeccioná-los a partir dos elementos naturais presentes na realidade onde vive (BRASI, 1997. p. 29).

Para que isto ocorra, os cursos de especialização e de formação continuada devem estar em parceria com esta proposta para alicerçar a ação pedagógica, utilizando material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas.

As transformações ocorridas na própria Arte, a partir do século XX, constituem o núcleo de todo pensamento e prática artística no âmbito escolar, visando à ampliação da compreensão acerca da arte-educação. Busca-se a reciprocidade entre a arte que se ensina na escola e a Arte expressa nas diferentes linguagens: plástica, musical, literária, cênica ou corporal. Assim, distancia-se da transmissão de técnicas, comemorações escolares, lazer, entre outras práticas comumente chamadas de "arte". Muitos estudos precisam ser efetivados para que tal postura aconteça.

Para Duarte Júnior (2000, p. 29) "[...] a educação do sensível não prescinde da arte — pelo contrário —, mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética", ganhando

espaço e/ou complementando-se de acordo com os novos paradigmas que emergem na educação. A educação da sensibilidade se faz, também, por meio da arte.

Nesse contexto, pesquisamos uma escola de Uberaba que atua nas séries iniciais da educação básica, em que a arte está presente na proposta pedagógica como eixo de uma construção interdisciplinar de conhecimento. Fomos ao encontro de portfólios de alunos do Colégio Ricardo Misson (CRM) de Uberaba, MG, para conhecer como as poéticas visuais estão presentes nesses trabalhos escolares, o que constitui o *corpus* dessa investigação.

Buscamos, assim, conhecer o trabalho discente de uma instituição onde a inserção do ensino da Arte seja uma constante no currículo escolar. Embora não seja objetivo desta dissertação discutir políticas educacionais, enfatizamos, de acordo com Duarte Júnior (2000), que a valorização destinada a esse conteúdo ainda está longe de ser o mérito dado a outras áreas do conhecimento tidas como necessárias para a formação do aluno.

Segundo Duarte Júnior (2000, p. 14), nesse início de século o mundo passa por diferentes transformações, conseqüentes da visão de homem, de mundo e de sociedade deixada pela Modernidade e, nessa crise que ora vivenciamos, novos conhecimentos que geram uma aprendizagem mais significativa, como elementos facilitadores de interação no processo de construção das diferentes linguagens, começam a ser valorizados. No entanto, sem a importância que pensamos merecer, sem o pressuposto de que o ensino da arte pode ser um diferencial dentro das escolas, enquanto campo do saber.

Na trajetória deste trabalho, realizamos inicialmente, o estudo do estado da arte acerca do saber sensível, o ensino da arte, artes visuais e a construção de portfólios. Na busca pela integração da arte a outras formas de expressão humana que orientam novos saberes, realizamos um diálogo com autores que constituiriam nosso referencial teórico, como Jaeger (2011), que aborda o sentido da formação do homem grego; Hernández (2000), que questiona os métodos tradicionais de educação e propõe como mudança educativa o ensino por projetos de trabalho e a cultura visual. Esse autor afirma que, utilizando um ensino mais abrangente, as representações visuais possibilitarão uma aprendizagem da arte mais significativa, revelando conhecimentos que os textos escritos já não conseguem demonstrar. Além desses, João Francisco Duarte Júnior (2000), trazendo a dimensão do sensível como pressuposto fundamental para se chegar ao conhecimento pela arte; Ana Mae Barbosa (1991, 2002, 2011), acrescenta a importância da interação arte e educação e o entendimento da arte como área do conhecimento.

Sobre estudos já realizados em relação à educação da sensibilidade, foi possível pesquisar em trabalhos apresentados em eventos científicos da área de educação como: Farina

(2008), que propõe uma articulação entre ideias e experiências do campo da educação e das artes com outros saberes, buscando uma melhor forma de atuação sobre elas. Salomé (2009), sobre essa questão, aborda a necessidade de atentarmos para a necessidade da valorização do potencial criador de cada um. Concordando com Duarte Júnior (2000), a autora esclarece que "[...] este saber, deixado de lado na modernidade, vem causando uma perda da sensibilidade e um crédito maior ao pensamento racional, tanto no que concerne ao espaço escolar, quanto na sociedade como um todo". Ainda Schneider (2007), discute poéticas visuais em trabalhos realizados pelos alunos e a construção (do) sensível, tendo como aporte a abordagem de Duarte Jr (2000). Fronckowiak e Richter (2011), Richter (2005, 2006), os quais abordam a dimensão poética do conhecer, por meio da fenomenologia, a formação de imagens na leitura poética, refletindo sobre a imaginação criadora que promove a criatividade enquanto fenômeno que especifica e justifica a inserção da arte na educação.

Trabalhos como o de Pontes, (2001) e Gaspar (2010), discutem o currículo na educação pré-escolar e como ele poderá influenciar o educador e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem e explicam a importância dos portfólios enquanto instrumento de avaliação e cultura visual a luz de Hernández (2000). Nesse sentido, Lelis (2004) aborda o ensino da arte no Ensino Fundamental, o desvelar do fazer artístico, a pedagogia da experiência, a cultura e a educação estética, bem como o uso de portfólios como instrumento avaliador deste processo.

As leituras sobre o estado da arte abrangeram, ainda, artigos de periódicos, como Castanho (2005), que procura articular o campo da arte com a Arte-Educação, defendido por Barbosa (2010) e Pillotto (2007), apontando alguns caminhos para que o professor adote métodos para educar e educar-se pela via do sensível, utilizando a intuição, a emoção, a criação, a percepção e a sensibilidade.

Na leitura do estado da arte observamos discussões sobre a educação da sensibilidade, o desenvolvimento cognitivo, a formação humana e o papel da arte no processo educativo. O que não foi identificado foi a expressão da sensibilidade na construção do conhecimento de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental, desvelada nas poéticas visuais, no fazer artístico dos portfólios construídos ao longo do período letivo. Essa identificação motivou-nos na escolha do foco da pesquisa que originou esta dissertação, em que procuramos contribuir para a discussão da temática.

Pensamos que as poéticas visuais nos portfólios de alunos da educação básica merecem ser objeto deste trabalho, porque trazem implícito o valor da arte nas suas diferentes linguagens, vinculada a saberes que contribuem para a qualidade neste nível de formação, e,



concomitantemente, para a formação integral do ser humano.

Então, nesta dissertação, o enfoque preferencial é o fazer artístico imbricado no desvelar das poéticas visuais deixadas pelos alunos nos trabalhos escolares. Assim, propomos um diálogo entre educação e arte ao debruçarmos sobre a leitura e a análise de portfólios nos quais as construções estéticas se fazem presentes. Nesse sentido, consideramos a atitude interdisciplinar que a proposta pedagógica da escola expressa.

Entendemos, com aporte em Ivani Fazenda, como interdisciplinar a prática educativa que considera “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (FAZENDA, 1979, p. 8-9). A autora afirma, ainda, que o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” e acrescenta mais algumas categorias para delinear o percurso da interdisciplinaridade, como: sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação. A concretização da interdisciplinaridade ocorre na interação, pois provoca a integração das partes, dos conhecimentos que provocam novas perguntas e com isso novas respostas. As relações supõe, segundo nossa compreensão, o diálogo entre áreas do conhecimento, entre disciplinas, entre o saber sensível e o intelectual e entre diferentes linguagens.

Para a escola rever-se, refazer-se e reconstruir-se, utopia que cerca os educadores, o fazer interdisciplinar, enquanto projeto que possibilitará demolir as paredes dos conhecimentos parcelados, poderá contribuir para a realização de uma prática pedagógica dessa natureza. Japiassu (1979, p. 15), a esse respeito afirma que “o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber”, que é, sobretudo, uma atitude de espírito. Atitude constituída de curiosidade, de abertura, de ousadia, de intuição das interações existentes na realidade e que não são percebidas na observação comum.

Segundo os já citados PCNs Artes (1997, p. 74),

[...] as manifestações artísticas são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares. Em contato com essas produções, o aluno do ensino fundamental pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética. [...] Muitos trabalhos de arte expressam questões humanas fundamentais: falam de problemas sociais e políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações de artistas, documentam fatos históricos, manifestações culturais particulares e assim por diante. 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 [...], envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se

em torno de uma produção determinada.

O trabalho escolar organizado sob a forma de projetos, com orientação didática na relação com o campo da Arte, entendida como conhecimento, contribui para a desejável prática interdisciplinar.

Distanciamos-nos, portanto, de uma concepção de arte como adorno, como um campo separado e distinto da formação do aluno e, partimos da questão: como se expressam as poéticas visuais nos portfólios escolares dos alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola de Uberaba, MG?

A pesquisa que originou esta dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar as poéticas visuais dos portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais de Ensino Fundamental no Colégio Ricardo Misson de Uberaba, MG, em relação ao processo do conteúdo explicitado. Como objetivos específicos, elegemos: descrever o sentido de portfólio expresso no material construído pelos alunos; descrever aspectos da proposta pedagógica da escola que interagem arte e educação; descrever as linguagens artísticas utilizadas nos trabalhos; apontar conteúdos estudados que foram expressos em linguagem artística.

Para alcançá-los realizamos, em uma abordagem qualitativa, estudos bibliográficos, análise documental do projeto pedagógico da escola e dos portfólios docentes e análise de unidades de significado dos portfólios.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “os documentos fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural” de informações contextualizadas, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo conceito”. Esses dados foram obtidos na análise do Projeto Pedagógico do Colégio Ricardo Misson (UNIUBE, 2012).

Construímos um estudo descritivo, com um plano aberto e flexível, visando focalizar a realidade, no caso, os portfólios, tendo o ambiente natural como sua fonte direta.

Para a compreensão dos conceitos, realizamos estudos bibliográficos, utilizando leituras cruzadas, quando, a partir de questões levantadas, procuramos as respostas nos diferentes autores escolhidos. Os portfólios, que são objeto de análise, pertencem aos alunos do Colégio Ricardo Misson de Uberaba, MG, escola que oferece Educação Infantil e os anos iniciais de Ensino Fundamental até o quinto ano e foram construídos pelos alunos em seu período escolar.

A análise desses portfólios foi realizada a partir da construção de unidades de significado e de categorias, com aporte em Moraes (1999) e à luz do referencial teórico

selecionado.

Nesta dissertação, unidades de significado são as partes significativas do trabalho pesquisado que foram utilizadas para realizar a descrição dos portfólios a partir da interrogação formulada. Para Moreira (2005, p. 108): "A técnica de elaboração e análise de unidades de significado é utilizada para a interpretação dos significados dos discursos de sujeitos a respeito de um determinado fenômeno, numa abordagem qualitativa de análise de conteúdo".

Essa metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de textos vem sendo muito utilizada por pesquisadores de diferentes áreas como a linguística, a psicologia, a sociologia a educação, a história entre outras. "Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum" (MORAES, 1999, p. 2). Ela busca a compreensão de significados de uma mensagem que vai além de uma leitura comum, com abordagens e características próprias. Para Moraes (1999, p. 3), pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

Ainda que diferentes autores proponham várias descrições do processo da análise de conteúdo, Moraes (1999) classifica-as em cinco etapas: preparação das informações; transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação do que será explicado a seguir. Com esse aporte, realizamos as seguintes etapas investigativas:

- 1 - realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre o tema escolhido;
- 2 - analisamos o Projeto Pedagógico da escola;
- 3 - analisamos projetos docentes de trabalho em rede;
- 4 - coletamos portfólios dos alunos da escola selecionada;
- 5 - atribuímos-lhes um código constituído de letras e números para facilitar sua identificação;
- 6 - após uma releitura dos portfólios, definimos como unidade de significado "os portfólios de alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental";
- 7 - categorizamos as imagens visuais em: "o próprio aluno"; "conteúdos escolares" e "festas escolares";
- 4- descrevemos as imagens que anunciavam poéticas visuais por meio de desenhos, pinturas, colagens e esculturas;
- 5 - analisamos como essa linguagem expressava um conhecimento.

Lendo as descrições, foi possível destacar as categorias, analisá-las individualmente, fazendo inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos e à luz de nosso referencial teórico.

É importante ressaltar que, neste trabalho, conforme orienta Bicudo (2000), a leitura foi orientada pela interrogação, a qual indicou, conforme a nossa compreensão, a unidade de significado. Isso quer dizer que não pesquisamos categorias elencadas a partir de um quadro teórico construído *a priori* ou a partir de instrumentos de pesquisa externos a essa investigação específica.

Ao trabalhar com pesquisa qualitativa em análise dos conteúdos, conduzimos o processo de análise por meio de diferentes maneiras, de acordo com o tipo de conteúdo abordado. Há, por isso, dimensões de objetividade e de subjetividade. Não nos furtamos de expressar como as imagens nos apareciam, o que sentíamos e o que pensávamos. Nesse aspecto, nós nos aproximamos do método fenomenológico, como o entende Bachelard (1993).

Essa fenomenologia é denominada pelo próprio de “fenomenologia da imaginação” ou “fenomenologia da alma” e, ao mencioná-la, já diz também o que para ele constitui o fenômeno a ser estudado: a imagem poética. “É preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética quando a imagem emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade” (BACHELARD, 1993, p. 2). Nesse contexto, o referido autor não se preocupa em empregar termos científicos, expressa-se utilizando termos comuns aos poetas, como por exemplo: coração, alma.

Segundo Abreu-Bernardes (2010), na fenomenologia ele encontra o método para aprofundar-se nas imagens que os poetas lhe proporcionam. Talvez seja mais pertinente dizer o olhar bachelardiano, um modo sensível, abrangente e profundo de acercar-se da realidade. A fenomenologia para o filósofo do devaneio poético não é uma descrição empírica dos fenômenos, mas é um modo de apoderar-se do vigor da experiência individual para realizar a descrição. Esse método é o da imaginação criadora, a que vai ao âmago do ser.

Diante das imagens que os poetas oferecem, o fenomenólogo sonhador busca participar da imaginação criante. Essa é a oportunidade para aprender o que os poetas nos ensinam, pois são eles que chegam ao âmago das coisas ao expressar o universo das imagens.

O que mais importa é a sensibilidade, é como vai entretecendo, a partir de palavras dos poetas, a sua própria palavra de compreensão da realidade. O filósofo das palavras escritas dialoga com os artistas para apreender o

sentido dos seres a que dirige sua intencionalidade (ABREU-BERNARDES, 2010).

Esse olhar fenomenológico é que nos conduziu na análise das imagens dos portfólios. Não analisamos poemas, mas a poética da linguagem artística dos alunos. Procuramos, por meio de nossa sensibilidade, acercar-nos, não das poéticas visuais como são em sua realidade, mas como nos apareciam, como se desvelavam. Muito além da descrição empírica, o que buscamos foi a intensidade da experiência individual.

Nesta dissertação, a apresentação do conhecimento construído segue o seguinte plano: no primeiro capítulo, intitulado "O saber cognitivo e o saber sensível em momentos do pensamento ocidental," procuramos investigar o processo de educação da sensibilidade, por meio de uma abordagem teórica, com alguns recortes históricos relacionados ao saber sensível e ao saber inteligível.

No segundo capítulo, "O portfólio, a arte e a educação da sensibilidade", analisamos vários conceitos de portfólio, sobretudo na perspectiva teórica de Hernández (2000). Além disso, discutimos a arte como conhecimento e como educação da sensibilidade e, ainda, descrevemos o contexto escolar da criação dos portfólios, conhecendo os princípios e a proposta metodológica do Colégio.

No terceiro capítulo, "A análise das poéticas visuais", à luz do referencial teórico, apresentamos a análise das poéticas visuais percebidas nos trabalhos dos alunos. Em seguida, analisamos as categorias construídas a partir da leitura dos portfólios para perceber como o sentido da arte está expresso nesses documentos.

Em anexo, apresentamos os quadros com as categorizações realizadas, o projeto político pedagógico e o histórico do Colégio Ricardo Misson e exemplos de redes de projetos docentes.

## **1. O SABER COGNITIVO E O SABER SENSÍVEL EM MOMENTOS DO PENSAMENTO OCIDENTAL**

Neste capítulo descrevemos os saberes sensível e inteligível a partir de alguns recortes da história do pensamento ocidental. Inicialmente, realizamos uma descrição do significado do saber sensível e inteligível para, em seguida, abordarmos como esse primeiro saber foi perdendo espaço para o saber inteligível na Modernidade, retratando a crise dos sentidos. Pontuamos, também, como na Pós-modernidade encontramos vozes que declaram a necessidade do resgate do saber sensível.

### **1.1. O saber sensível e o saber inteligível**

Da antiguidade aos dias atuais, o homem sempre buscou a perfeição, e nessa busca vem produzindo modificações no seu jeito de viver, compreender e estar no mundo. Por meio do trabalho, o gênero humano evoluiu, produziu cultura, transformou a natureza para o seu bem estar, desenvolvendo ideias, valores e crenças sobre seus modos de vida, transformando a si próprio e ao planeta. Esta série de mudanças só se tornou possível devido a capacidade dos sentidos que, segundo Duarte Júnior (2000, p. 14) significa "capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado," marcando assim as primeiras formas de expressão da humanidade.

Pensamos que esse saber, presente nas mais diversas sensações e percebido pelo corpo humano por meio dos órgãos dos sentidos (tato, olfato, visão, paladar e audição), são os responsáveis pela nossa percepção. São eles que nos dão o suporte necessário para retiramos as propriedades existentes nos objetos, dando-nos a compreensão da realidade, como retratada em alguns versos do poema “Sou um guardador de rebanhos” (PESSOA, IX, p. 10).

Sou um guardador de rebanhos.  
O rebanho é os meus pensamentos  
E os meus pensamentos são todos sensações.  
Penso com os olhos e com os ouvidos  
E com as mãos e os pés  
E com o nariz e a boca.  
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la  
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor  
Me sinto triste de gozá-lo tanto.  
E me deito ao comprido na erva,  
E fecho os olhos quentes,

Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,  
Sei a verdade e sou feliz.

Nesses versos, o autor instiga todos a vivenciar pensamentos, por meio das sensações, ou seja, do conhecimento sensível simbolizando a marca da presença humana neste mundo. Acredita que, assim fazendo, o ser humano estará transcendendo o alicerce da vida, a liberdade de sentir, percebendo o seu entorno para captá-lo com gosto e sentimentos. Pelos sentidos, convida a todos para dar vida a sua existência, desvelando-se como humano. Por isso pesquisas revelam que, quando existe um problema relacionado à perda de um dos sentidos, outros se sobrepõem. Por exemplo, a pessoa com deficiência visual, tem o olfato e o tato mais apurados que as pessoas sem problemas de visão.

Sem dúvida, há um *saber sensível*, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14).

Assim, Duarte Júnior nos informa que constitui o saber sensível todo aquele conhecimento que existe antes do pensamento - o saber do nosso corpo. Vem de *êxtase*, palavra derivada do grego e corresponde ao sentimento de prazer. É também denominada consciência cósmica (ampliada) em comunhão com a natureza, tudo aquilo que o nosso corpo capta do ambiente. Por meio deste conhecimento, absorvemos e organizamos o mundo sem precisar do intelecto. "Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra "estética" — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 15).

A educação do sensível constitui a base do saber que nos coloca em contato direto com a realidade. Assim, desenvolver e refinar os sentidos designa uma comunicação direta com a educação do olhar e com a fruição dos sentimentos. Uma educação do sensível, também denominada educação estética, no real sentido da palavra, ressignificaria nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente substituído, desgastado, em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e, principalmente no âmbito familiar e da vida cotidiana gerando tantos males para a humanidade.

Na primeira infância as crianças se encantam com o desconhecido que é revelado a

elas por meio das sensações e dos sentidos, servindo de parâmetro para pensadores de tempos distintos, escreverem ou idealizarem a educação da sensibilidade. Assim, por exemplo, em um recorte da Carta VI de “Sobre a educação estética do homem”, Friedrich Schiller expressa a sua cosmovisão. Notemos a linguagem apaixonada e emocional, de profundas raízes subjetivas, pessoais, peculiar aos dramaturgos românticos que ele influenciaria.

Naqueles dias do belo acordar das forças espirituais, os sentidos e o espírito não tinham, com rigor, domínios separados; a discórdia não havia incitado ainda a divisão belicosa e a determinação de fronteiras. A poesia não cortejara o artifício, nem a especulação se rebaixara pelo sofisma. Poderiam trocar, se necessário, os seus misteres, pois as duas, cada qual a seu modo, honravam a verdade. Por mais alto que a razão subisse, arrastava sempre consigo, amorosa, a matéria, e por finas e nítidas que fossem as suas distinções, nada ela mutilava. [...] Enquanto aqui a luxuriosa imaginação devasta as penosas plantações do entendimento, mais além o espírito de abstração extingue o fogo ao pé do qual se poderia aquecer o coração e acender a fantasia (SCHILLER, 1963, p. 46).

Nessa citação, o autor critica e lamenta a separação entre razão e sensibilidade. Para ele, a natureza grega assumiu todos os atrativos da arte e toda a distinção da sabedoria, o que lhe possibilitava aproximar-se da verdade. Sem a imaginação que sonha, que fantasia, o conhecimento resta incompleto. Ou seja, só o entendimento que a razão possibilita não é capaz de dar ao homem moderno a compreensão do mundo, pois a especulação impõe fronteiras, divisões, perde-se a harmonia do todo e a unidade interior da natureza humana que os antigos gregos souberam alcançar (ABREU-BERNARDES, 2008).

Outros pensadores continuaram a dar grande ênfase aos ensinamentos da infância por meio do conhecimento sensível. Para tanto, conclama-se os educadores atuais a educar as crianças desenvolvendo-lhes habilidades em comum acordo com a sensibilidade, a fim de que se estabeleça a busca por uma formação que considere o saber sensível indispensável para o apreender e o conhecer, intensificando o propósito de uma formação humana mais igualitária.

Duarte Júnior (2000, p. 15) também nos informa ser de fundamental importância "dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que se poderia muito bem denominar educação estética". Contudo, nos esclarece que não se trata de um saber teórico sobre o ensino da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos ou da educação artística tão comum nas escolas.

Nesse sentido, os profissionais da educação precisam ter consciências dos valores, sentimentos e conhecimentos que desejamos promover. A educação pelo sensível traz consigo a possibilidade desse aprendizado. "Ou seja: tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós



através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14).

Para nossos antepassados, o conhecimento sensível que ora vivenciamos em nosso cotidiano conectava-se com a espiritualidade, com a ecologia e com o respeito à natureza, com o bem comum, tornando sólidas dimensões importantes para a vida e para o trabalho, para a saúde do corpo e do espírito, formando a base para o desenvolvimento do conhecimento inteligível.

Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo, a sensível, dada pelo corpo; e a inteligível, representada pelos signos em nossa mente (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 362).

Fica evidente a necessidade de repensar estas questões. Existe um saber sensível, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos. "E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a nossa atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional, por mais especializado que ele se mostre" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14).

A educação do sensível constitui-se a base do saber que nos coloca em contato direto com a realidade. Assim, desenvolver e refinar os sentidos designa uma comunicação direta com a educação do olhar e com a fruição dos sentimentos. O mundo se desenvolveu a partir do conhecimento sensível, abrindo os caminhos para o desenvolvimento da ciência, do intelecto.

Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de conhecimento inteligível, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de saber sensível, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear - por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores. Isto pode ainda nos conduzir a uma reflexão acerca do especialista e do sábio, dos tipos de saberes que os diferenciam, mas só vou indica-la aqui, pois não há espaço para o seu desenvolvimento (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 363).

A fim de aprofundar sobre estes dois tipos de saberes indispensável a sobrevivência humana, será realizado um recorte da história do pensamento filosófico e científico do

Ocidente, a partir da Pré-Modernidade, especificamente, dos modos pelos quais se tornou efetiva a separação entre saber sensível e inteligível.

No entanto, para melhor explicar as transformações ocorridas na humanidade, é preciso evidenciar que a evolução do conhecimento não é linear, passa, necessariamente, por momentos de crises, rupturas e construção de novos saberes. Por isso, faz-se necessário, analisar o distanciamento do saber sensível em detrimento ao saber inteligível e a forma como este fato aconteceu.

Para tanto, será reconstruído uma abordagem dos períodos da história em três momentos distintos, partindo do início das civilizações antigas até a Pós-Modernidade para, através de suas principais características, compreendemos como o saber sensível fragmentou-se como consequência de modificações políticas e econômicas que aceleraram o caminhar da humanidade.

## **1.2. Pré-modernidade: a ênfase no conhecimento sensível**

Compreende-se por Pré-Modernidade o período histórico que se estende da Antiguidade ao final do século XV e início do século XVI. O saber sensível, nesse contexto, representado por diferentes fontes históricas, deixou para a humanidade um riquíssimo legado de como os homens remanescentes das primeiras civilizações representavam o momento vivido. Seja pela arte rupestre de desenhos feitos nas cavernas, geralmente figuras de animais selvagens, seja pelas pinturas e inscrições representando momentos fortes ou por instrumentos de caça, pesca ou defesa, por onde desenvolviam e construíam os saberes necessários a própria sobrevivência.

Inicialmente, por meio de uma consciência mítica, os homens procuravam explicar as modificações que aconteciam na natureza e no próprio homem, reverenciando-se aos saberes advindos dos fenômenos naturais. Acreditavam numa verdade enviada dos céus, pelos deuses ou, ainda, da ordem da transcendência e, dessa forma, criavam mecanismos para se proteger dos males e ameaças com os quais tinham que conviver diariamente. "Os fenômenos naturais eram compreendidos como fenômenos divinos que possuíam uma intencionalidade. Eram vistos como recompensa ou punição dos deuses pelos atos humanos" Cotrim (2000, p. 20). Por intermédio dos ritos sagrados, das interpretações dos fenômenos da natureza e dos acontecimentos sazonais, reportavam-se aos deuses, procurando renovar sua aliança com o sobrenatural, buscando proteção para os perigos e provações que vivenciavam no cotidiano. Mais tarde, essa consciência mítica vai incorporando outros saberes que vão surgindo pela própria necessidade do homem em buscar respostas para suas indagações, referenciando-se

aos dogmas presentes nos deuses e saberes dos antepassados.

Nas civilizações antigas, a cultura estava centrada nos valores tradicionais como a terra, a família, a autoridade, o respeito aos mais velhos e ao culto aos mortos. Predominava inicialmente uma educação difusa, na qual o aprendizado acontecia pela imitação dos mais velhos nas atividades diárias e nos rituais sem uma preocupação única de educar, mas sim de sobrevivência. Todos eram responsáveis pela perpetuação da cultura e do saber. "Antes de tudo a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência a comunidade" (JAEGER, 2011, p. 5). Eram inicialmente povos nômades que buscavam na natureza seu sustento e a defesa dos próprios homens e de outros animais. Tratava-se, assim, de sociedades estáveis, fechadas, nas quais as mudanças aconteciam muito lentamente. Nessas comunidades a figura do guerreiro, do homem forte, foi adquirindo importância cada vez maior pela própria necessidade de sobrevivência.

Aproximadamente, por volta de cinco mil anos antes de Cristo, a descoberta do fogo e, posteriormente dos metais fez com que as transformações técnicas nas áreas da agricultura, pecuária e navegação acelerassem o desenvolvimento. Os homens começaram a ficar sedentários, a produzir mais do que precisavam para o próprio sustento iniciando uma nova cultura social.

Buscando solução para utilizar o excedente, surge o comércio pela troca de mercadorias e de saberes entre as populações ribeirinhas que aos poucos vai se intensificando. Assim nascem as primeiras civilizações ao norte da África e da Ásia, junto das planícies às margens dos grandes rios que se tornaram sociedades cada vez mais complexas.

Dessa forma, essas civilizações destacaram-se no oriente, onde o comércio, as conquistas territoriais por guerras e o encontro com outras culturas se solidificaram. Nelas, a divisão do trabalho e do poder também se alterou. A vida em comunidade não era mais responsabilidade de todos, passando a ser competência do estado. Esse cenário de transformações exigiu mudanças na forma de educar, a educação deixou de ser igualitária e difusa para todos como nas tribos, evoluindo-se para uma forma tradicionalista, diferenciada para certa camada da população que detinha o poder.

A invenção da escrita, pela necessidade de documentar o comércio e a própria história, foi o grande marco do desenvolvimento da humanidade, nesse contexto. Um saber utilizado, inicialmente, como forma de poder, pois poucos tinham acesso à escrita.

Ao contrário das comunidades primitivas, essas novas civilizações se estruturaram e se desenvolveram numa sociedade dividida em partes desiguais. Como forma de manter o controle, valores orientados por tendências religiosas eram intensificados, fazendo a

população acreditar nos deuses punitivos entre o bem e o mau.

Todavia, influenciou o despertar do conhecimento dos povos gregos no mundo ocidental, berço de uma cultura que levaria o próprio homem a buscar novas formas de explicar o sentido da vida sem a responsabilidade divina, mas sim por ele mesmo.

O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa em fase dos grandes povos do Oriente, um progresso fundamental, um novo estágio em tudo que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos (JAEGER, 2011, p. 5).

A civilização grega desenvolveu-se entre as regiões montanhosas ao sul da península Balcânica, nas ilhas do mar Egeu, num solo pouco fértil e de difícil aproveitamento agrícola. Possivelmente, este relevo montanhoso e o isolamento de outras localidades facilitaram a formação de cidades-estados, denominada pelos gregos de polis. Entre elas, o comércio marítimo, que era intenso, propiciava o encontro de diferentes culturas e novos saberes eram incorporados aos já existentes.

Para o desenvolvimento desse comércio, um artefato valioso desenvolvido pelos gregos foi a moeda cunhada. Esse surge como instrumento de troca, facilitando a administração das atividades de compra e venda de mercadoria. Para os gregos, era considerado como uma ferramenta revolucionária no sentido de que foi o responsável pela lógica de valores entre os produtos e, conseqüentemente, serviu de marco para o conhecimento de outros saberes distintos, como a matemática e a lógica.

Outro importante fator intensificado com a invenção da moeda foi que por meio dela os homens "acabam com o isolamento das aldeias. Isso leva a uma união que acaba por dissolver as antigas linhagens tribais. A sociedade torna-se mais complexa. Deixa de ser um aglomerado de agricultores e artesãos - o demos - reunidos em torno do palácio central" (ABRÃO, 1999, p. 17).

Nessa nova forma de se viver em sociedade, leis que normalizassem a vida dos homens como condutas para viver em sociedade foram criadas e discutidas em praça pública, denominada *Ágora*. Nesse espaço ocorriam as transações comerciais, as discussões sobre o poder dos deuses e dos governantes, sobre a vida da polis e sua defesa territorial, fazendo prevalecer a vontade dos cidadãos livres. O acesso a *Ágora* tornou-se cada vez maior, fortalecendo uma nova ordem política e social, onde os saberes eram discutidos pelos

cidadãos gregos consolidando o surgimento da democracia.

Apesar do desenvolvimento da cidadania e da democracia nessas sociedades, o saber sensível continuava sendo vivenciado como forma de encontrar respostas às situações cotidianas, às quais eram submetidos. Nem todos tinham acesso ao novo saber. Mulheres, crianças, velhos, pobres, escravos, estrangeiros (denominados de bárbaros) não eram considerados livres e não podiam opinar sobre o destino das polis.

Por volta dos séculos VI ou VII a.C. nasce a filosofia e um despertar do homem enquanto ser pensante. Então começaram os questionamentos em torno de valores morais e éticos sobre a natureza humana, os conhecimentos que geraram conquistas e avanços ao saber da humanidade e não mais das leis advindas dos deuses e mitos.

[...] toma forma um pensamento mais aberto à nossa compreensão, o qual, herdeiro das tradições culturais de um passado ainda mais remoto, é também marco de uma etapa que levaria o homem a procurar o sentido do mundo e da vida na própria realidade, na própria natureza. É o momento em que os deuses vão perdendo seu papel como origem de todas as coisas, e o raciocínio passa a ocupar o espaço destinado ao mito (ABRÃO, 1999, p. 10).

Essa troca de saberes começa a buscar respostas do pensar levando em consideração os conhecimentos da lógica, da matemática, na razão do próprio homem, enquanto ser pensante, iniciando assim a passagem do saber mítico ao pensamento racional. Mas essa passagem acontece muito lentamente, sem romper com os conhecimentos do passado, promovendo um saber que se aproxima da racionalidade e das dimensões míticas e religiosas. Foi um período em que os grandes filósofos estavam preocupados em investigar filosoficamente a existência do saber nos elementos da natureza, um saber denominado cosmológico.

O saber sensível era propagado pelos poetas gregos que iam recitando em praça pública, por meio de relatos ou lendas, os feitos dos grandes heróis. De acordo com Cotrim (2000, p. 74), "os gregos cultuavam uma série de deuses (Zeus, Hera, Ares, Atenas entre outros). Relatando a vida dos deuses e seu envolvimento com os homens, os gregos criaram uma rica mitologia que influenciou diversas obras artísticas ocidentais". Como por exemplo: Hesíodo foi um dos maiores poetas grego, ele fez a descrição da origem do universo, no poema *Teogonia*. O poeta Homero escreveu e narrou o fim da guerra entre Esparta e Atenas que ocorreu por volta de 1260 a 1250 a.C., nos poemas denominados *Iliada e Odisseia*.

Do ponto de vista de Jaeger (2011, p. 25), o testemunho mais remoto da antiga cultura aristocrática helênica é o de Homero, se com este nome designarmos as duas epopeias *Iliada e*

*Odisseia*. “Para nós ele é ao mesmo tempo a fonte histórica da vida daqueles dias e a expressão poética imutável dos seus ideais”. Também são narradas a tragédia representando questões da culpa e responsabilidade dos homens conforme Sófocles (496-406 a.C) que narrou a tragédia *Édipo rei*.

Os primeiros filósofos, assim como Hesíodo, buscavam uma explicação entre o caos e a ordem do mundo. Enquanto o poeta vê os deuses como os responsáveis por tudo que há, os antigos pensadores preferem partir das formas da natureza que esses deuses representam (terra, água, ar) para entender a vida (ABRÃO, 1999, p. 18).

Apesar dessa gama cultural e histórica deixada pelos artistas gregos, os primeiros filósofos apresentavam formas diferentes de expressar o pensamento racional. Esse modo de pensar unindo razão e filosofia vai aos poucos sendo incorporado na *Ágora*. Nesse sentido, a Grécia clássica é considerada o berço do pensamento racional.

Nesse novo desvelar do saber, na polis, o modelo de homem ideal era aquele que conhecia as artes com grande ênfase na participação de atividades artísticas e culturais, que praticava esportes, que desenvolvia o exercício do espírito e da sensibilidade. Deixaram para as gerações futuras a herança das Olimpíadas. Uma grande celebração em homenagem a deusa Olímpia que reunia representantes de todas as cidades gregas de quatro em quatro anos. Elas tinham tanto significado para os gregos que durante o período de sua execução, as guerras eram interrompidas para que todos pudessem participar das atividades esportivas, e também dialogar filosoficamente. Esse legado é revivido ainda hoje, quando as nações de todos os continentes enviam seus atletas para competir pacificamente em diferentes modalidades de esportes, durante os Jogos Olímpicos em países e continentes distintos. Nesse contexto, arte esporte e sensibilidade se unem em favor da paz entre os povos e nações se tornam irmãs.

Somente no século VI a. C., Período Arcaico, a Paideia assume o ideal de educação que se consolida no Período Clássico como a forma da educação integral do homem, tendo em vista a dimensão física, intelectual e psíquica. Assim, a Paideia compreende um complexo processo de formação que objetiva preparar o indivíduo para a vida. “[...] a essência de toda a verdadeira educação ou Paideia é a que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento da justiça” (JAEGER, 2011, p. 147).

Ainda conforme esse autor (2011, p.1), afirma na introdução da Paideia:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por Paideia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-lo todos de uma só vez.

Nesse período a cultura grega se intensifica e a partir do século V a.C., denominado de século de Péricles, durante o período clássico, em todos os contextos artísticos e culturais da época a educação floresce com grande ênfase no contexto cultural. A Paideia aflora entre teatrólogos, filósofos, arquitetos e artistas. Os gregos lançaram ideias e construíram artefatos que revolucionaram o contexto da sociedade daquela época com um grande legado para as gerações futuras.

Assim, esse importante período denominado helenístico foi marcado não só pela continuidade do ideal de educação integral, como também, pela junção das culturas greco-romana e por traços da cultura oriental como consequência do intenso comércio marítimo e das guerras. Em termos educacionais como nos afirmou Jaeger (2011), em toda sua obra, a Paideia se estende pelo helenismo, como uma forma de educação integral que buscava a interação da cultura e da sociedade com a criação individual, gerando uma educação voltada para a eficiência individual, a liberdade e a convivência social e política.

Nessa forma de pensar os gregos buscavam um conhecimento integral, retratado no próprio homem, pois acreditavam que a ginástica ajudaria a cultivar a coragem e a beleza. O desenho desenvolveria a sensibilidade, tornando os homens capazes de apreciar o belo tanto na natureza como na arte e a escrita seria útil para a reflexão sobre o mundo e para a aquisição de novos conhecimentos. Desse modo, a cultura grega exerceu sobre a cultura romana forte influência, sendo incorporada aos saberes repassados aos cidadãos romanos que, por meio de suas conquistas territoriais, se encarregou de repassá-las para todo o ocidente.

Do período clássico ao greco-romano, o conhecimento humano se intensificou. Nesse contexto, os sofistas, filósofos professores que vendiam seus conhecimentos da arte do bem falar e argumentar publicamente, difundiam esses conhecimentos para a classe daqueles que detinham o poder, principalmente os políticos e pelos comerciantes. Acreditavam que o mais importante era o homem e seu domínio de argumentação, do bem falar em público. Os sofistas foram os primeiros professores na arte da argumentação, mas foram duramente criticados pelos filósofos pós-socráticos, isto é, todos que vieram depois de Sócrates. Pode se dizer que com eles nasce o verdadeiro sentido do conhecimento.

Abordagens mais recentes sobre a atuação dos sofistas procuram mostrar que o relativismo de suas teses fundamenta-se numa concepção flexível sobre o homem, a sociedade e a compreensão do real. Para os sofistas, as opiniões humanas são infundáveis, diversas e não podem ser reduzidas a uma única verdade. Não existem valores ou verdades absolutas (COTRIM, 2000, p. 91).

Sócrates (469-399 a. C.), nascido em Atenas, inicialmente foi confundido como sofista, mas tinha uma forma de pensar totalmente distinta deles. Criticava-os por vender seus conhecimentos e declarava que a verdadeira sabedoria nasce de dentro do homem, através do autoconhecimento. Sua grande preocupação era com a moral e a ética. Afirmava que o grande mal da humanidade era a ignorância. Utilizava-se da dialética e da ironia para se chegar ao verdadeiro conhecimento. Não deixou trabalho escrito. Para o filósofo, a filosofia era considerada como um modo de vida e não como profissão como foi difundida pelos sofistas.

Platão de Atenas, (427-347 a. C.) foi discípulo de Sócrates, fundou uma escola denominada Academia, mentor da teoria das ideias, explicava como se desenvolve o conhecimento humano. Para o filósofo, este processo perpassa o mundo sensível e o mundo das ideias, denominado por ele de conhecimento filosófico ou científico. Para explica-los criou uma alegoria denominada O Mito da Caverna. O interior da caverna seria o plano sensível, o mundo da matéria. O exterior da caverna seria o mundo matemático dos seres inteligíveis construindo o mundo das ideias. Acreditava que a filosofia poderia participar do ato de governar, propunha uma sociedade ideal governada por reis-filósofos.

Aristóteles de Estagira (384-322 a. C.), discípulo de Platão, fundou o Liceu, foi preceptor de Alexandre o Grande, rei da Macedônia. Discorda do mestre defendendo que do conhecimento sensível nasce o verdadeiro saber.

Para o filósofo de Estagira, o homem é um ser racional por natureza considerando a sua essência fundamental para a apropriação do pensar, para adquirir condutas éticas que leve à virtude. Para ele, a poesia identifica-se com a filosofia porque o poeta busca em seus versos imaginários o que seria possível de acontecer, diferente do historiador que narra os fatos como tal o percebe.

Com a conquista da Grécia pelos macedônicos (322 a. C.), inicia-se no ocidente o período helenístico, caracterizado pela igualdade entre as diversas culturas dos povos conquistados do oriente. Nesse período foi dada continuidade as atividades das escolas de Platão e Aristóteles, mas os valores gregos não se sobrepuseram aos de outros povos conquistados e a polis não pode mais interferir na vida política.

Este período prevaleceu por volta de 600 anos, terminando com a conquista romana sobre Alexandria. Roma incorpora também o cristianismo que, por meio da igreja católica não



mediu esforços para diminuir a interferência da filosofia grega, disseminando a ideia de que este conhecimento era próprio dos povos não cristãos.

Com o fim do período greco-romano, chega ao fim um período em que, por intermédio do conhecimento, o mundo floresceu, disseminando um pensar jamais visto até então na humanidade. Neste mundo voltado para o homem integral, o saber sensível abriu caminho para saberes distintos e a humanidade avançou nos vários contextos sociais.

Com o início da Idade Média, por sua vez, o conhecimento foi solidamente fundamentado no paradigma teocêntrico (Deus no centro do Universo) e, conseqüentemente, assumiu uma dimensão contemplativa e submissa às verdades inquestionáveis da fé que se instaurou acima de qualquer outro tipo de saber. Os povos medievais acreditavam que Deus já traçara o destino dos homens, do mundo e do Universo e que caberia a eles executar os desígnios do Criador. Esse pensamento era passado de geração para geração. Nesses povos, o conhecimento era mítico, empírico, pré-racional. Tratava-se de uma cultura rural e, mesmo nos meios urbanos, prevalecia uma característica provinciana, de modo especial nos empobrecidos. Dava-se valor à ideia do machismo, da autoridade, do imobilismo e da religiosidade.

De forma alegórica, pode-se afirmar que o homem medieval se mantinha com o olhar dirigido para cima e para trás simultaneamente, pois, para ele, o mundo enquanto criação divina estava pronto e acabado, sendo mínimas as mudanças que o ser humano podia imprimir na superfície do planeta, mudanças as quais se revelavam apenas de grau, nunca de essência. Deus já escrevera o grande livro do universo, cabendo aos humanos tão só a sua leitura e interpretação, no sentido de se adequar melhor aos desígnios do Criador (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 46).

Nesse mundo voltado para Deus à imagem e semelhança dos homens, prevalecia um saber sensível imbuído de fé, no qual tempo e espaço eram imutáveis tanto nas vivências cotidianas quanto na reverência a Deus. Também nas culturas agrárias persistia num tempo cíclico em ritmos temporais de constante repetição, regulados pelas mudanças climáticas e estações do ano. No dia a dia, o lavrador como nossos antepassados, orientava-se pelos movimentos do sol, pelas mudanças nas fases da lua e, ao longo do ano, pelas mudanças sazonais e dos astros. Essa forma de viver fazia parte do cotidiano desse homem agrário, das aldeias e das cidadelas, buscando dessa forma, viver em equilíbrio com a natureza.

Com a invasão dos Bárbaros, iniciando a Idade Média, grande parte do conhecimento deixado pela civilização greco-romana permaneceu guardada pelos monges, dentro dos grandes conventos religiosos. A eles foi dado o poder de separar, modificar e anunciar os

ensinamentos que o povo poderia conhecer. Aos poucos, eles foram aprimorando alguns instrumentos diários com a finalidade do homem comum obter mais tempo para dedicar-se a Deus. Assim foram sendo aperfeiçoados os relógios de sol e os de água (clepsidras) com a preocupação de organização temporal e, como consequência, essa mensuração também afetou a vida cotidiana e o modo de pensar da população. Neste sentido, o homem comum começou a ter um tempo delimitado para organização de sua vida cotidiana e tempo ocioso para pensar de outra forma que não fosse apenas a Deus e assim, redescobriu outras formas de viver o tempo até então não percebidas.

O tempo, portanto, ia se tornando visível não mais através das alterações qualitativas da natureza, e sim por meio dos signos numérico dispostos nos planos circulares da nova máquina que tanta euforia vinha causando desde a sua invenção (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 43).

Assim, o tempo passou a ser cronometrado também em função do comércio, influenciando diretamente os saberes prioritários ao dia a dia das pessoas e consequentemente influenciando a ciência e a educação. Em decorrência,

o espaço vai sendo transformado de algo sentido e vivenciado pelo corpo numa abstração, num objeto de raciocínio representado matemática e geometricamente [...] Fundamentais para tal transformação foram os estudos de Alberti, de Piero Della Francesca e de Leonardo da Vinci, que sistematizaram a perspectiva geométrica, constituindo-a como uma simbolização aproximada de nossa maneira de ver, mediante a redução das três dimensões espaciais às duas de uma superfície plana" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 44).

Portanto, tempo e espaço foram sendo construídos de tal forma que deram origem a outros saberes, tão importantes para a humanidade. O homem já não conseguiria viver sem medir o tempo e perceber o espaço.

No final da Idade Média a abordagem educacional predominantemente era empirista, e a educação estava voltada para a instrução dos costumes vigentes e começava a ser desvencilhado da religiosidade. O monopólio da Igreja, somado à intensa religiosidade refletiu-se também nas artes, como pode ser percebida na pintura de Albani (1600) “O Batismo de Cristo”, criado a partir de descrições dos evangelistas São Mateus, São Marcos e São Lucas e na mentalidade da época, constituindo o chamado teocentrismo cultural (Fig. 1).

Na estrutura do conhecimento, levando em consideração a relação sujeito/objeto, o objeto se impunha sobre o sujeito que conhece. Conhecer significava sujeitar-se a esta

realidade existente. A estrutura lógica predominante era a lógica binária: um fazendo oposição ao outro, ou isso ou aquilo, Deus e homem.

Figura 1 – A religiosidade refletida na arte



Fonte - Francesco Albani, Batismo de Cristo, óleo sobre tela, década de 1600.

Nesse contexto, o saber sensível era vivenciado pelos artistas expressando sua forma por meio de sua sensibilidade e religiosidade.

Segundo essa perspectiva, a concepção moral era heterônoma, ou seja, estava fora do indivíduo, isto é, todos estão subjugados às leis e à religiosidade imposta. A sociedade

buscava aquilo que era perene, imutável, permanente. Nesse mundo retratado pela objetividade, o saber sensível que por tanto tempo passou a ser um saber proeminentemente imbuído na fé, começa a despertar no homem outra forma de pensar. Não apenas Deus era importante, ele também era um ser capaz de modificar o mundo. Com um projeto representando uma confiança sem limites na razão em detrimento da fé e na crença sem precedente na ciência livre dos ensinamentos bíblicos, gerados pelo teocentrismo cultural, então começa a desvelar no mundo Ocidental um novo saber.

### **1.3. Modernidade: o conhecimento inteligível sobrepõe ao conhecimento sensível**

Com um projeto representando uma confiança sem limites na razão em detrimento da fé e na crença sem precedente na ciência livre dos ensinamentos bíblicos, gerados pelo teocentrismo, começa-se a desvelar o conhecimento na Modernidade.

A historiografia admite o surgimento da Modernidade entre os séculos XV e XVI a partir do Renascimento, significando um movimento cultural que aconteceu na Europa resgatando o retorno da cultura greco-romana em função da retomada de certas concepções e valores desenvolvidos pelos antigos gregos e relegados ao longo da Idade Média. Entre outros, estão os ideais de exaltação do ser humano e de seus atributos através da razão e liberdade, propiciando o desenvolvimento da mentalidade racionalista, enaltecendo uma nova cultura capitalista em economia, nas artes, na literatura científica dando ênfase aos valores da natureza.

Nos primórdios desse período,

a Razão é, de fato, o elemento comum a todos os seres humanos e, por isso, assume a condição de fundamento a partir do qual o mundo deve ser organizado. É ela quem deve, a partir de agora, dar unidade e sentido a todas as esferas que compõem a existência humana. Tudo quanto pretenda ter legitimidade para existir necessita, pois, de submeter-se ao crivo da Razão (HANSEN, 1999, p. 37).

O Renascimento tinha como elemento central o humanismo, a procura da humanização, em oposição à criação privilegiada de Deus. O homem considerava-se responsável por seus atos e ações, contrapondo-se a consciência e divindade que prevaleceu durante toda idade Média. Arte e ciência definiram o espírito renascentista.

Segundo Cotrim (2000, p. 139), "este movimento criaria a base conceitual e de valores que permitiriam a arrancada da razão e da ciência no século XVII". O homem se contrapondo ao teocentrismo passaria a ser o centro do universo, o que fez prevalecer uma cultura

antropocêntrica colocando-se como um ser de razão responsável por seus atos, valorizando a obra humana. Nesse cenário, as grandes navegações foram consideradas por diferentes historiadores o marco para a Modernidade. Assim, por meio do florescimento do comércio, da expansão das rotas comerciais, passagem do feudalismo para capitalismo com o predomínio do capital e da burguesia o mundo se modifica.

Assim Duarte Júnior (2000, p. 41), começa a desenhar a Modernidade,

[...] é preciso buscar os fundamentos do mundo moderno em épocas mais antigas, no seio mesmo da Idade Média. Ou seja: as bases para que uma diversa concepção de mundo e uma nova maneira de viver eclodissem e fossem denominadas como “modernas” encontram-se em tempos pretéritos, em plena vigência da maneira medieval de existir. Há de ser, portanto, entre os séculos XI e XIV que iremos encontrar essas bases, esses fundamentos da vida moderna.

Por meio de longas jornadas marítimas, novas terras e novos povos são descobertos e conquistados, culturas com diferentes estilos de vida são incorporadas aos costumes medievais e o mundo amplia ainda mais as suas fronteiras geográficas e mentais. Novas ideias começam a surgir, sepultando progressivamente as antigas concepções cultivadas ao longo da Idade Média. A partir do Renascimento, época de profundas transformações na vida e na concepção de mundo dos povos europeus, vai se alterando todo o estilo de vida e de conhecimento vivido pela humanidade ocidental.

Nesse sentido, busca-se a centralização do potencial da tecnologia transfigurada em razão instrumental, a razão por excelência, ignorando e desprezando outras maneiras de ser e conhecer o mundo, ressaltando a crença na emancipação do homem através de uma ciência livre de dogmas religiosos.

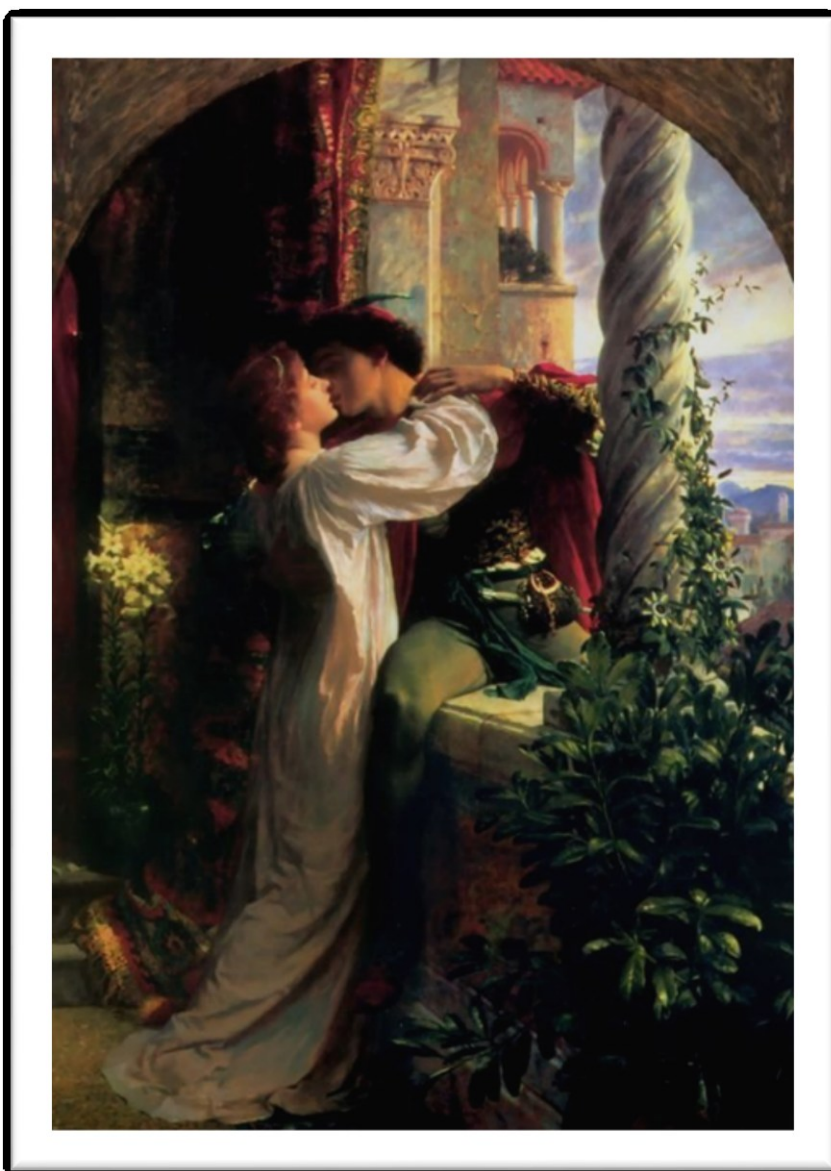
Prevalece a razão instrumental, individual, a cultura laica e a ênfase aos professores e doutores da ciência, ao humanismo profano. Pela razão o homem passa a ser o centro de tudo, a dominar o mundo pela ciência, desenvolvendo novos métodos científicos de investigação, impulsionados pela confiança da razão humana.

Esse novo olhar humano faz com que o conhecimento inteligível, adormecido durante a Idade Média também comece a se sobrepôr ao saber sensível pelos cientistas e filósofos, mas ainda com alguns resquícios de religiosidade e misticismo. Aos poucos vai se tornando mais racional e científico.

Outros artistas também deixaram sua marca na literatura com considerações sobre o ser, o pensar e o sentir desse novo homem, como William Shakespeare em obras como

“Hamlet” (1967), escrita entre 1599 e 1601, e “Romeu e Julieta” (escrita entre 1591 e 1595, a mais popular de suas obras. Um de seus mais belos trechos é a Cena V ilustrada pelas personagens retratadas por Frank Bernard Dicksee (1853–1928), (fig. 2), pintor e ilustrador inglês da Era Vitoriana, conhecido por suas criações que retratam cenas shakeasperianas.

Figura 2 – Romeu e Julieta



Fonte - Frank Bernard Dicksee, Representação de Romeu e Julieta na famosa cena do balcão, 1884.

#### Cena V

[Uma sacada que dá para os aposentos de Julieta, sobre o jardim.]

JULIETA — Já vai embora? Mas se não está nem perto de amanhecer! Foi o rouxinol, não a cotovia, que penetrou o canal receoso de teu ouvido. Toda a noite ele canta lá na romãzeira. Acredita-me, amor, foi o rouxinol.

ROMEU — Foi a cotovia, arauto da manhã, e não o rouxinol. Olha, amor, as riscas invejosas que tecem um rendado nas nuvens que vão partindo lá para os lados do nascente. As velas noturnas consumiram-se, e o dia, bem-disposto, põe-se nas pontas dos pés sobre os cimos nevoentos dos morros. Devo partir e viver, ou fico para morrer (SHARESPEARE, 1967)

Nas artes plásticas Michelangelo (1475-1564) foi um

grande artista renascentista, era escultor, pintor, arquiteto e poeta italiano e foi considerado um dos maiores artistas de todos os tempos. No século XVI, ele pintou os afrescos da Capela Sistina, em Roma, considerado uma das grandes manifestações da arte renascentista, “A criação de Adão”, representa o dedo de Deus tocando o dedo do homem no ato da criação.

Nele o artista retrata a história do Gênesis e do Juízo Final. Por meio da escultura de Davi (antigo pastor de ovelhas citado na Bíblia), ele é representado pelo artista como um homem guerreiro.

Figura 3 – Arte renascentista – Michelângelo



Fonte - Leonardo da Vinci, A Virgem e o Menino com Santa Ana, óleo sobre madeira, 168 cm x 112 cm, 1500-1513, Museu do Louvre, Paris, Fr.

Outro artista plástico foi Leonardo da Vinci, italiano do século XVI, considerado a grande expressão do renascimento (Fig. 3). Entre várias profissões era arquiteto e projetista, foi ele quem projetou a Praça de São Marcos em Veneza. Suas obras traduziam conhecimento artístico e conhecimento científico. Entre várias de suas obras, pintou "Mona Lisa" (DA VINCI, 1503-1517), um dos retratos mais famosos da história que, em pleno século XXI,

ainda e objeto de pesquisa de estudiosos da arte.

Destacam-se, ainda, entre vários outros artistas plásticos: Rafael Sânzio (1483-1520) pintor que em suas telas representou sempre a mãe de Jesus. Vários outros artistas renascentistas se destacaram pelas obras sempre com essa conotação: o humano retratando a religiosidade. Outra característica da pintura renascentista foram as pinturas humanas nuas, representando o estudo científico do ser humano, nelas utilizavam da geometria para dar este sentido de profundidade às obras.

Devido a essa grande explosão cultural, no período renascentista houve, no campo das artes, a necessidade de uma subdivisão em categorias: pintura, literatura, arquitetura, música e a arte feita com cerâmica. Tornaram-se comuns as obras que tinham como tema o ser humano trazendo o pensar sobre as coisas do mundo e as coisas do espírito. Destacavam-se grandes pintores, escultores, dramaturgos e poetas. Neste contexto o conhecimento sensível era percebível de análise e interpretação.

Outro fator marcante foi a invenção da imprensa com a publicação de livros, quando mais e mais pessoas tivessem acesso ao conhecimento e muito ajudou no desenvolvimento daquela época, juntamente à revolução artística, cultural e científica

A partir de Bacon (1561-1626), a ciência moderna passa a significar "saber é poder", dando uma grande ênfase ao saber inteligível pela busca desse novo conhecimento sobre o mundo e a natureza. Nesse contexto, começa a valorização da razão e da ciência, sobrepondo ao saber sensível e o homem também si distancia de seus saberes. Tudo começa a ser questionado pela ciência em nome do progresso. Em sua obra *Novum Organum*, destaca,

Os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto humano [...], não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como, mesmo depois de seu pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculo à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que possam (BACON, 1999, p. 12).

Na obra de Bacon é relevante o que ele nomeia como ídolos, a partir da noção vulgar de imagem de um falso deus, de idolatria, os quais alteram o conhecimento racional. Existiriam quatro gêneros: os Ídolos da Tribo, fundada na própria natureza humana, os quais aceitam o conhecimento dado pelos sentidos como verdadeiro; os Ídolos da Caverna, uma alusão ao mito da caverna de Platão, referindo-se aos que fazem de seus conhecimentos os únicos possíveis e, quando partem para uma investigação mais apurada, já estão tão envolvidos por suas fantasias que não conseguem desvencilhar-se delas, impondo-as a si mesmo e a outros; os Ídolos do Foro, que constituem erros implicados na ambiguidade das



palavras e na comunicação entre as pessoas; e Ídolos do Teatro que corresponderiam às regras falsas de demonstração e sistemas filosóficos, porque estes são como as peças teatrais que não expõem o que ocorre efetivamente no mundo real. Todas elas seriam as causadoras do fracasso da ciência. Bacon defendeu uma filosofia materialista que substituísse aos ideais filosóficos de Platão e Aristóteles.

Outros filósofos dos séculos XVII e XVIII formularam diversas epistemologias como forma de explicar como se chegar ao conhecimento verdadeiro. As duas principais correntes foram a racionalista e a empirista.

Posteriormente, Galileu Galilei (1564-1642) e René Descartes (1596-1650), esse último, considerado o iniciador da filosofia moderna, ambos definiram as bases definitivas do conhecimento moderno do século XVII.

Inicialmente defensor do ceticismo, Descartes desejava ter a certeza das coisas, levando-o a rejeitar todo o conhecimento que aprendera e buscar a certeza das coisas nele mesmo.

Descartes, com seu método da dúvida homem/mundo em dois polos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 48).

Nesse contexto Deus, os escritos deixados pelos antigos filósofos e suas ideias, foram descartados pela busca de um conhecimento seguro. Em seu livro "Discurso do Método" (2001), Descartes aborda as diversas considerações sobre a ciência e define as vinte e uma regras básicas para se alcançar a verdade sem os enganos da imaginação. Descartes recomendava que desconfiássemos de nossas experiências sensoriais por serem responsáveis pelos erros frequentes do conhecimento humano. Afirmava que, a partir da dúvida e de um método seguro de investigação, seria desvelada a verdade por meio do conhecimento das ciências. Assim afirmava:

A verdade não poderia ser encontrada nem nas alusões poéticas da literatura nem nas fantasias das artes visuais, mas nas certezas da lógica, da matemática e da geometria. Nasce, então, o Racionalismo: a crença racionalista de que o mundo consiste de substâncias físicas (corpos) e mentais (mentes) e de que a mente racional, como substância mental não física, era essencialmente descorporalizada (EFLAND, 2010, p. 319).

Para os racionalistas, o humano está direcionado à razão, ao uso da mente e não do

corpo. Ainda segundo Efland (2010, p.320): “A razão talvez use o material fornecido pelo sentido, mas não é em si mesma, um atributo de substâncias corporais [...]. O *status* cognitivo da imaginação é suspeito, pois as imagens da imaginação têm origem em encontros corporais e sensoriais em que são sujeitas a distorções e imperfeições”.

Já Galileu Galilei, no século XVII, foi considerado o iniciador da ciência experimental moderna. Desenvolveu as bases da teoria do movimento. Para ele os sentidos não são confiáveis e tendo sido o mundo escrito em caracteres matemáticos, deveriam, pois, ser decifrados pelo intelecto. Para Galileu, a linguagem existente no grande livro do Universo era matemática e geométrica. Somente lendo e decifrando-os conheceremos o mundo.

Galileu estuda o movimento dos corpos e lhes estabelece fórmulas matemáticas, processando uma radical transformação naquilo que se entendia por conhecimento. Com seu método fica definitivamente estabelecido que a quantidade, a mensuração, consiste na mais fidedigna maneira de se conhecer o mundo, devendo-se desprezar as qualidades, tão afeitas aos equívocos de nossos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 48).

Em outras palavras, trata-se, enquanto método de investigação, do abandono do “por que” em substituição ao “como” para o conhecimento e mensuração dos fenômenos físicos.

Encerrando este contexto, encontramos Isaac Newton (1642-1727), físico, astrônomo e matemático que deu origem à Física Clássica. Com suas ideias revolucionárias Newton transformou radicalmente o conhecimento científico, priorizando e ressaltando o valor do intelecto e lançando as bases Física por mais dois séculos posteriores.

Desse modo, fica claro como no Renascimento, ao abandonar os sistemas filosóficos contemplativos e religiosos, os homens buscaram nos ideais dos pensadores de sua época desvendar os mistérios da natureza por meio do racionalismo e da ciência, redescobrimo e aprimorando saberes como o papel fundamental da geometria e da matemática, bem como as suas aplicações técnicas no desenvolvimento da ciência.

Esse é, portanto, o retrato da crença do homem Moderno, a de que a razão e a ciência, tendo como suporte um racionalismo extremo, contrapõem-se ao paradigma teocêntrico e às suas concepções medievais de ordenamento do Universo e organização da sociedade, promovendo uma filosofia laica e constituindo uma nova visão de conhecimento, e de intervenção do homem sobre a realidade.

No campo das artes, o homem renascentista deixa impresso toda sua percepção e sensibilidade por meio das obras dos grandes artistas, expressando um novo olhar do homem sobre o divino. Tornam-se comum as obras de arte que tem como tema o ser humano trazendo

o pensar sobre as coisas do mundo e as coisas do espírito. Assim o artista em Hamlet retrata o novo homem.

Que obra de arte é o homem: tão nobre no raciocínio; tão diverso na capacidade; em forma e movimento, tão precioso e admirável; na ação é como um anjo; no entendimento é como Deus; a beleza do mundo o exemplo dos animais (COTRIM, 2000, p. 158).

Com o esgotamento do Renascimento cultural, muitos desses artistas, escritores e também acervos desse período são relegados a segundo plano. Novas formas de revelar o olhar moderno são representadas por meio das artes e da ciência.

[...] após o Renascimento, arte e ciência foram consideradas no Ocidente como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando concepções que admitiam que a ciência era produto do pensamento racional e a arte da sensibilidade. Essa visão dicotomizada entre arte e ciência contradiz o pensamento de hoje, quando se entende que razão e sensibilidade compõem igualmente as duas áreas de conhecimento humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, p. 31)

Com todo esse desenvolvimento da ciência ocorrido após o Renascimento, surgiram outros campos do saber impulsionando o homem a buscar um conhecimento verdadeiro por meio de critérios e métodos. Conhecimentos esses que influenciam a concepção de saber até os dias atuais, principalmente na educação.

Filósofos dos séculos XVII e XVIII formularam diversas epistemologias como forma de explicar como se chegar ao conhecimento verdadeiro. As duas principais correntes foram a racionalista e a empirista.

A concepção racionalista ou inatista impulsionada por Descartes tem como principal característica o sujeito pensante, possuidor de ideias inatas sem a necessidade do mundo exterior para existir. Nessa concepção o conhecimento vem da dedução racional lógica acreditando que as ideias inatas são a única fonte segura de conhecimento. Assim posicionando, a verdade não poderia ser encontrada nem nas alusões poéticas da literatura nem na fantasia das artes visuais, mas nas certezas lógicas, da matemática e da geometria. Desenvolve-se, então o racionalismo: a exaltação da razão.

Para tanto, contradizendo as ideias racionalista ou inatistas, surge na Europa, em especial na Inglaterra, a corrente epistemológica denominada empirista, priorizando o objeto pensado, proveniente das experiências sensíveis adquiridas nas experiências vividas. Segundo

Cotrim (2000, p. 161), "para os empiristas, o conhecimento humano provém de duas fontes básicas: a nossa percepção do mundo externo (atenção) e o exame interno de nossa atividade mental (reflexão)". O empirismo influenciou diretamente o poder econômico, político e ideológico da Europa contrapondo firmemente ao absolutismo monárquico.

Assim pensando e defendendo pontos de vista distintos, mas com ideais de liberdade por meio da razão, os filósofos modernos, no final do século XVIII e início do século XIX, idealizaram o movimento do Iluminismo, marca do predomínio da razão, do esclarecimento, da autonomia e da maioria intelectual, dando ênfase ao combate absolutista, à intolerância religiosa, à desigualdade social e à política mercantilista. Nesse contexto, o mundo encontrase solidamente fundamentado no paradigma social e político que caracterizou a revolução francesa — "Liberdade, Igualdade e Fraternidade" — em defesa da liberdade individual e da valorização dos direitos humanos.

Os filósofos iluministas vão ao encontro do povo conversando, discutindo sobre o predomínio da razão como caminho de chegar a verdade. Entre eles, Voltaire (1694-1778), em suas obras, defendia a liberdade da expressão e a tolerância pela virtude. Rousseau (1712-1778) criticou a desigualdade, a falta de liberdade e os vícios sociais. Suas ideias serão de grande relevância para a educação.

Nesse encadear das ideias filosóficas sobre o conhecer, grande ênfase também foi dada ao filósofo alemão Immanuel Kant, que fez grandes críticas ao inatismo e ao empirismo como correntes isoladas de conhecimento. Para o filósofo, obter o verdadeiro conhecimento se faz necessário todo saber inato que o indivíduo possui como também as experiências adquiridas pelo mundo externo. É a consciência individual do indivíduo que faz dele um ser ético.

A partir do Iluminismo, a razão passa a ser produção, progresso e máquina. A Primeira Revolução Industrial, no século XVIII intensifica o uso de máquinas movidas a energia do carvão em grandes e insalubres galpões, superando a mão de obra humana, estabelecendo uma nova relação entre capital e trabalho e demarcando o território passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial e a transição da Modernidade para a Idade Contemporânea. Assim, novos traços de uma modernidade começaram a se desenhar nas nascentes cidades industriais e, por meio do progresso organizado, emergiram propostas positivistas que, amparadas pelos ideais iluministas, apontavam para melhores condições de vida para todos e a igualdade entre as pessoas.

Nesse período, a moeda já nivelava quantitativamente a troca de mercadorias e o tempo passava a ser percebido em horas. Cada tempo vivido era demarcado em favor do lucro que se podia conquistar. A economia transformava a realidade, favorecendo aqueles que

possuíam o poder da produção.

Deste modo, com o uso corrente da moeda, diferenças *qualitativas* podiam ser tornadas diferenças *quantitativas*, facilitando as comparações, o comércio e a obtenção do lucro. Para empregar termos consagrados, o *valor de troca* começava ali a substituir o *valor de uso* dos produtos, gerando essa atitude que pode ser considerada a essência do mundo moderno: a troca do qualitativo pelo quantitativo, enquanto modo mais seguro de se conhecer o mundo — seguro, é claro, no que toca, originalmente, aos interesses financeiros (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 42).

Na cultura e na concepção social legada pela Modernidade há uma visível separação e autonomia da diversidade sociocultural: muda-se a organização do poder, cria-se ou reforça-se o papel do Estado e por aí se reformula o político e normativo.

Dessa forma, a dimensão econômica e suas sequelas, dentre as quais a propriedade privada, faz prevalecer a economia do lucro setorial e/ou individual sobre uma economia grupal. A economia, agora vista como uma ciência passa, então, a subjugar o sujeito, direcionando-se para fins fora dele mesmo, tendo como seu único objetivo a transformação do mundo. Por meio das máquinas e da divisão social do trabalho, o processo de alienação se confirma e, como consequência, afeta o lazer, o consumo e a relação entre os homens, transformando rapidamente os usos e costumes, fazendo com que pensadores modernos das diferentes ciências comecem a questionar tais questões.

Ainda que algumas vozes discordantes comecem a surgir em tal contexto de euforia, como as de Nietzsche [...] e de Freud, autores atentos para o montante de irracionalismo e instintividade encobertos e até reprimidos por esse encaminhamento da civilização moderna, suas advertências parecem ecoar no vazio, dado o clima geral ser mesmo o de excitação com a modernidade tecnológica [...] (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 55).

Na educação, os processos de ensino estavam voltados para a construção de representações mentais dos objetos externos à consciência, tendo em vista a transformação da realidade em função dos interesses e necessidades do homem, sobrepondo, assim, o sujeito ao objeto.

Consolida-se uma nova abordagem educacional: a inatista. Nela priorizam-se as características inatas, definidas desde o nascimento do indivíduo e desenvolvidas naturalmente ao longo da vida em etapas pré-determinadas de acordo com a sua maturação. Para ter sucesso no contexto escolar, se faz necessário que o indivíduo tenha determinadas aptidões, ou pré-requisitos básicos para aprender, tais como: inteligência, esforço, atenção,

interesse além da maturidade para aprender. O saber sensível neste contexto não é levado em consideração.

Nos currículos, as disciplinas não se comunicam e se subdividem cada vez mais. Surge, neste contexto, a grade curricular com a divisão dos conteúdos com carga horária pertinente ao seu real significado. Conteúdos das áreas de exatas, sobrepondo a área das humanas. A escola passa a ser um lugar separado da realidade específica e sistemática. Um lugar central para se buscar as verdades absolutas da ciência. Trata-se, em suma, de uma educação voltada para o resumo das verdades estabelecidas pelos filósofos, em esquemas lógicos, a fim de penetrar nas grandes ciências.

O processo de aquisição do conhecimento passa a ser avaliado pela construção de representações mentais do objeto. No sentido epistemológico, a estrutura lógica que predomina é a monológica e, na esfera política e social, os interesses privados se impõem aos interesses públicos. O processo de universalização da leitura, iniciado por volta de 1450 com a invenção da imprensa, expandiu a consciência e assinalou uma significativa abertura no campo da liberdade de expressão.

Nesse sentido, a escola não prepara o homem, mas vai moldando-o de acordo com essa educação para que mais tarde ele se acomode ao esquema de produção. Por isso, seguindo o modelo da fábrica, a escola produz de forma seriada o ensino.

A partir da primeira metade do século XX, na contemporaneidade, mudanças importantes na educação ocorreram na primeira metade do século XX, a partir do movimento da Escola Nova, quando educadores apoiados em um novo paradigma educacional fazem duras críticas à pedagogia tradicional e ao não cumprimento da escola de qualidade para todos.

As ideias de Rousseau que constituíram um marco para a pedagogia contemporânea, enfatizam a criança e não mais o professor. Para o filósofo iluminista, a criança não é um adulto em miniatura, mas possui uma forma própria de pensar. Os conhecimentos transmitidos pelo adulto não são necessários para o aprendizado infantil, a criança deveria aprender a pensar num processo interno e natural, contudo, a didática, por meio do "como" ensinar acaba negligenciada. Na avaliação os testes de desempenho comportamental são utilizados como instrumento de medida.

No mundo o avanço da técnica, contexto social o pensamento contemporâneo é influenciado pelos ideais de Karl Max (1818-1883). Para ele "a filosofia até então nada fizera senão interpretar o mundo. Chegara finalmente o momento de transformá-lo" (ABRÃO, 1999, p. 373). Para Marx, a consciência do indivíduo é determinada pelo seu ser social, isto é, não

existe indivíduo formado fora de seu contexto social, porque ele vive envolvido num emaranhado de relações sociais. Fez críticas ao capitalismo, ao modo de produção social gerado por ele, defendendo a luta de classes como o motor da história.

Contrapondo aos caminhos que conduziam ao saber positivista da contemporaneidade, correntes filosóficas buscaram na existência humana o objeto para suas reflexões: são os filósofos existencialistas. Nelas é dado grande ênfase ao destino do homem.

A Escola de Frankfurt, na Alemanha, fundada na década de vinte do século XX, faz várias críticas à razão instrumental, a um mundo regido pelo lucro e aos negócios sem lugar para afetos, paixões, imaginação, enfim, à perda subjetividade. Segundo Cotrim (2000, p. 223), os filósofos de Frankfurt estavam preocupados em estudar os variados aspectos da vida social de modo a compor uma teoria crítica da sociedade como um todo. Para tanto, investigaram as relações existentes entre os campos da economia, da psicologia, da história e da antropologia.

No entanto, ainda que seja marcada por intensas transformações no campo das ciências, do conhecimento filosófico, da política, da economia e da sociedade, a primeira metade do século XX segue impulsionada pelos ideais iluministas de "liberdade, igualdade e fraternidade". Isso tenciona a criação de padrões de vida, modos de pensar e de organizar as práticas econômicas e políticas, e até, insensivelmente, fazendo existir outras concepções éticas e religiosas.

A crise do conhecimento, os conflitos de todos os contextos sociais que ora presenciamos no cotidiano das sociedades, geraram modificações no modo de viver das nações e em especial de cada cidadão. Nos meados da segunda metade do século XX com o desgaste do capitalismo, a Modernidade se desfaz. As transformações econômicas ocorridas no contexto do pós-guerra agravaram ainda mais as questões sociais, evidenciando a diferença entre povos ricos e pobres o que, por sua vez, fortaleceu uma desigualdade econômica e social sem limites e, conseqüentemente, a exploração e o empobrecimento dos países em desenvolvimento e a devastação do planeta.

Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde os seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio, num crescente, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 72).

O progresso concedido pela Modernidade e consolidado no século XIX, intensificou o desenvolvimento econômico e tecnológico nos países desenvolvidos por meio de um trabalho desgastante e comprometedor do bem-estar, gerador de desrespeito à natureza e às pessoas e, como consequência, causador de muitos males e ameaças para o mundo: stress, poluição ambiental, tecnologia e ciências a serviço das guerras e armamentos químicos bem como a falta de privacidade vivenciada pelos meios de informação.

Para Duarte Júnior (2000), o dinheiro (poder econômico), o corpo e a mente (separação pela visão cartesiana de Descartes) foram três temas particularmente caros ao homem moderno, o uso inadequado de ambos foi fundamental para o agravamento de todo este desencantamento com a Modernidade, gerando diferentes fatores que se contrapõem: conhecimento *versus* ignorância; riqueza *versus* pobreza; saúde *versus* doença; opulência *versus* miséria. Diante de todos esses temores e angústias por ora elencados, aconteceu uma crescente necessidade do homem em retornar para si mesmo e para a transcendência, buscando o real sentido de seu EU, à procura do saber primordial humano: o saber sensível.

Iniciou-se, nesse contexto, um movimento histórico defendido com diferentes nomenclaturas por pensadores de diversos âmbitos sociais, para substituir a Modernidade, na esperança de conseguir solucionar os problemas gerados a partir do distanciamento dos saberes sensível e inteligível. Nesta pesquisa o elencamos como a crise dos sentidos pelo fato dela estar em nosso cotidiano, afetando diretamente a nossa forma de perceber o mundo.

#### **1.4. Pós-Modernidade ou Hipermodernidade: a crise dos sentidos**

Denomina-se Pós-Modernismo ou Pós-Modernidade um movimento sociocultural, ético e estético envolvendo artes, literatura, filosofia, educação, ecologia, entre outros, pelos diversos movimentos sociais que se intensificaram a partir dos meados do século XX, com as críticas aos ideais não cumpridos na Modernidade e da crise das instituições como o Estado-nação, a família e a escola.

Existem diferentes interpretações para os problemas deixados pela Modernidade e uma grande necessidade de serem analisadas à luz da realidade existente. Abaixo algumas considerações para este momento histórico e social.

Assim Arduini (2002, p. 13) explica a Pós-Modernidade, no olhar de diferentes pensadores,



A pós-modernidade é fenômeno recente. Emergiu da insatisfação perante a modernidade. O prenúncio da pós-modernidade pode ter sido Nietzsche, que alardeou a supremacia de Zaratustra, e prometia o "fim das verdades velhas" E A "transmutação dos valores" em *Crepúsculo dos ídolos*. A pós-modernidade teve vários afluentes. Hursel procura intuir as essências, Kierkegaard resgata a existência concreta. Jasper caça a existência inobjetiva, Gabriel Marcel sublinha a intersubjetividade, Bloch levanta o "princípio-esperança." A escola de Frankfurt fustiga a "razão instrumental" por meio de Horkheimer e Adorno, e propõe a ação comunicacional por meio de Habermas. Ultimamente, Lyotard interpreta a moral "volatizada" e Richard Rorty reivindica nova "Arché".

Com olhares e pensamentos distintos, cada filósofo busca explicar o mundo como o percebia, neste caminhar das últimas décadas do século XX. Não existe uma ideia única e, sim, dualidade entre o pensar. Mas todos concluem que estamos em crise. Vivenciamos vertentes que ora são individualistas, ora solidárias, avanços e retrocessos.

Muitos pensadores buscam na Pós-Modernidade uma complementaridade das promessas ainda não cumpridas. Pensam que a reconstrução do mundo passa pelo saber, a serviço do homem e não contra ele. Mas como chegar a essa visão? Na ruptura da ciência como única detentora do saber, há o retorno do diálogo entre as diferentes formas de saber, uma interdisciplinaridade entre ciência e filosofia.

Outros pensadores, como Sergio Paulo Rouanet (1987 *apud* DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 74) preferem usar o termo *neomoderno*, que justamente transmite a ideia de continuidade. E, nesse sentido, seguem suas considerações:

o prefixo pós tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (a modernidade) que de articular o novo (o pós-moderno). [...]. Fantasmando uma pós-modernidade fictícia, o homem está querendo despedir-se de uma modernidade doente, marcada pelas esperanças traídas, pelas utopias que se realizaram sob a forma de pesadelos, [...] pela razão transformada em poder, pela domesticação das consciências no mundo industrializado e pela tirania política e pela pobreza absoluta nos  $\frac{3}{4}$  restantes do gênero humano (ROUANET, 1987, *apud* DUARTE JUNIOR, 2000, p. 74).

Para o próprio Duarte Júnior (2012, p. 365), somos hipermodernos, ou seja:

Tudo aquilo que definia a modernidade, como por exemplo, [...] a busca do lucro com o menor gasto material e de tempo, bem como o critério da eficácia como o mais relevante em nossas avaliações, foram simplesmente *hipertrofiados*, ampliados exponencialmente em nossos dias, para o que contribui o vasto e acelerado desenvolvimento tecnológico.

Portanto, estamos na Pós-Modernidade, Neomodernidade ou Hipermodernidade, mas

não nos deteremos aqui sobre a terminologia, compreendendo que o termo, neste estudo, não está em questão. Nossa reflexão nos remete ao conhecimento que nasce do saber humano e que se torna gerador dos problemas que ora vivenciamos e que o homem ainda não conseguiu resolver. Percebe-se que os ideais Iluministas ainda não foram alcançados, como podemos analisar nos acontecimentos históricos e sociais que abalaram o mundo no século passado e, ainda hoje, são reais: guerras, fome, desemprego, desequilíbrio ecológico, entre outros.

Em nome de uma melhor qualidade de vida, a ciência produziu vários instrumentos para facilitar o cotidiano. Em contrapartida, vários outros problemas emergiram. Nas indústrias, por exemplo, as máquinas foram criadas com o objetivo de aperfeiçoar o trabalho e liberar o homem para o descanso. Entretanto, o que se pôde observar foi um aumento significativo de desemprego, considerando que uma máquina substitui vários empregados. O mesmo ocorreu com os meios de transportes terrestres. Criados para encurtar distâncias e fazer o homem chegar sem transtornos ao lugar desejado. Os grandes centros vivem hoje o caos da falta de segurança, dos engarrafamentos, da poluição sonora, das discussões no trânsito, acarretando diversos transtornos a quem necessita seu uso diário. São questionados ainda trabalho infantil, o trabalho adulto em regime de semiescravidão, o analfabetismo, as exigências de produtividade e a eficácia na educação e da saúde.

Neste contexto, no Ocidente, um paradigma emergente se destaca, por onde a ciência e a técnica imperam sobre a razão instrumental, ou seja, é a razão que se torna instrumento para atingir um fim. Para alcançá-lo, foi dada uma grande ênfase às mídias eletrônicas pelos contextos econômicos, político, cultural e social. A tecnologia chega a todos os pontos do planeta, mas não acessível a todos. Apenas uma parcela dos seres humanos a detêm como benefício. Torna-se, assim, ao mesmo tempo como importante para estudos de diferentes fins, mas também como fonte de poder para outros.

Conforme Duarte Júnior (2000), vivenciamos uma crise que acomete o nosso estilo moderno de viver e que precisa ser vista como algo diretamente vinculada à compreensão que temos do mundo e de como agir sobre ele. Esta é, pois, a maneira pela qual se identificou o tributo dessa forma específica de atuação da razão humana à forma instrumental, calculante, de se pensar o real. A sociedade no final do século XX, passa a ser uma teia de relações cada vez mais complexa e mutável.

A estrutura lógica da sociedade é a dialética. Crise na cultura, no pensamento ético, na educação, na economia, na política: o mundo está em crise. Surge o irracionalismo e o individualismo é levado ao último grau. O homem renuncia a própria ideia de razão e nada mais é esperado dele. É o pragmatismo que determinará os novos horizontes. Não há mais

critérios e interesses: a inovação tornou-se uma rotina. Dentre vários, destaca-se, como o grande avanço do século XX, o aprimoramento e a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que, a partir da década de 1980, revolucionaram o sistema de informação, encurtaram as distâncias e possibilitaram ao ser humano vivenciar os mais diversos acontecimentos em tempo real. Tal fato tornaram ilimitadas as fronteiras da comunicação e do conhecimento, transformando a sociedade em uma aldeia global. Segundo Arduini (2002, p. 12), "intensifica-se a era da informática, explode o surto místico-psíquico-religioso e instaura-se a globalização neocapitalista. A pós-modernidade revela aceleração histórica".

As TICs representam hoje um grande veículo de valores estruturados em torno de uma visão consensualmente aceita pela sociedade, gerando avanços em todas as áreas sociais. Este lado positivo não está sendo colocado em questão. Sublinha-se, aqui, a liquidez dos valores essenciais à vida social e a constante sensação de insegurança gerada a partir das várias situações inusitadas que bombardeiam os sentidos a todo o momento. As representações da estética, da moda, do consumismo, do ter, do prazer, entre outros, estão estampados nas redes sociais como valores e, por meio dos meios de comunicação de massa, traçam o cotidiano dos indivíduos. Neste caminhar, a subjetividade, a privacidade e a sensibilidade vão sendo, paulatinamente, substituídas pelo individualismo e pelos desejos capitalistas. "O ser humano sente-se acochado pelos acontecimentos e atropelado pelas inovações tecnológicas" (ARDUINI, 2002, p. 12).

Para Duarte Júnior (2000, p. 71), a crise dos nossos sentidos (anestesia), ora vivenciada pela humanidade, está relacionada à crise do conhecimento, ou seja, "o pensar como conhecemos e ajudamos a construir a realidade na qual nos movemos, o que diz respeito basicamente ao sentido que damos à vida". Nesse sentido, a crise existencial da modernidade se apresenta como um desdobramento da primazia da razão em detrimento do saber sensível na afetação e deterioração do cotidiano.

a crise é vivida primariamente no cotidiano, como crise biográfica produzida pela dificuldade de instalação da vida humana no mundo. [...] E a vida humana se articula primordialmente no cotidiano, que é onde a crise nos atinge em caráter radical e universal, a saber, como impossibilidade de viver. [...]. Por isso a compreensão da crise do século XX tem que começar por onde nós a vivemos, na deterioração do cotidiano em si mesmo (DUARTE JÚNIOR *apud* KUJAWSKI, 2000, p. 78).

O que o autor destaca é uma crise sem precedência, não apenas no âmbito da ciência,

ou da política, ou da economia, e sim crise dos fundamentos da vida humana "Cultivam o emocionalismo, o sincretismo, o prazer, mas toleram a economia desumana que deteriora populações inteiras" (ARDUINI, 2002, p. 12). Nesse sentido, Duarte Júnior (2000, p. 78-127), elenca os elementos fundamentais de nosso cotidiano que estão diretamente afetados pela crise dos sentidos. São eles:

1- Morar: espaço que deveria ser do diálogo, do aconchego e das emoções, hoje visto como espaço da desumanização e da desigualdade, construções frágeis, sem espaço da emoção e dos sentimentos, apenas abrigo funcional.

2- Caminhar: as pessoas caminham ouvindo aparelhos eletrônicos, apressadamente, mesmo quando estão acompanhadas. Na maioria das vezes, caminham em monólogo, por finalidades estéticas, prevalecendo uma visão utilitarista sem o prazer de caminhar, vivenciar e sentir a natureza. Esta por sua vez, também se encontra modificada pela necessidade do progresso, o verde cede lugar ao espaço cinzento, agregando ainda a falta de segurança, gerando a desconfiança entre seres humanos.

3- Conversar: as pessoas mesmo estando juntas não se falam, trocam palavras necessárias. Faltam às conversas de portão ao final da tarde, como aconteciam tempos atrás. A visita entre amigos. Hoje precisam ser agendados, os almoços de domingo entre familiares também diminuíram pelo próprio espaço e tempo. Dentre estes fatores e outros não citados a oralidade está também escassa entre amigos e familiares, não existe mais o tempo de se jogar conversa fora, gerando um esvaziamento entre as relações, pela falta de elementos narrativos, de argumentação, enfim da presença e do calor humano. Nessa perspectiva, surgem outras formas de se comunicar com grupos que se unem por afinidades.

4- Comer: para nos alimentar buscamos a funcionalidade. Alimentamos cada vez mais de comida industrializada pela praticidade ou pela falta de tempo, em qualquer espaço e muito rapidamente, gerando a quebra do espaço de conversação, de fazer e sentir o cheiro da preparação do alimento sendo cozido, a organização dos pratos, entre outros. O não alimentar-se em família fica cada vez mais real.

5-Ver, Cheirar e Tocar: falta-nos o contato direto com os elementos da natureza, com a sensibilidade de utilizar os sentidos, gerados por uma cegueira ideológica. Em consequência, vivenciamos uma crise ambiental de nos conosco e com a natureza sem precedentes. Assistimos, inertes, pelos meios de comunicação de massa, fatos que geram consequências sem tamanho pelo descuido com o meio ambiente e com a pessoa humana. Outro fato que também gera essa falta de sensibilidade é o pouco espaço natural nas grandes cidades. As crianças estão cada vez mais sem espaços para brincar, muitas utilizam apenas os

playgrounds de concreto, distanciando cada vez mais de usufruir dos sentidos que geram novos conhecimentos.

6- Trabalhar: busca-se cada vez mais a especialização, restringindo o conhecimento do todo, a produtividade e a racionalização no ato de produzir. O tempo e o relógio são peças necessárias, trabalha-se com um fazer limitado, com funcionalidade para poder gerar mais lucros, cultuando o consumismo. Grande conflito entre trabalho e realização profissional. Neste complexo cenário de valores modificados em função do tempo, o grande trunfo da ciência é a precisão e previsão.

Assim, só podemos prever precisar e conhecer o mundo físico em função das características do objeto nele existente, sobrepondo o objeto ao sujeito. Para Duarte Júnior (2000), são os objetos da ciência no mundo físico que nos permitem fazer precisões com rigor. Podemos afirmar que a natureza é cíclica, o que nos permite prever fenômenos cotidianos – dia, noite; as estações do ano; entre outros -, planejando e organizando nossas ações. Mas com seres humanos não é assim, portanto “boa parte da perda de nossa sensibilidade, boa parte dessa anestesia contemporânea precisa ser debitada ao consumo desenfreado de simulacros (hiper-realidade), os quais nos afastam do contato corporal mais direto com as realidades do mundo” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 116).

O reino humano é o reino do indivíduo, da liberdade, portanto, não mensurável e sem a precisão da ciência, uma vez que a observação e investigação científicas não se fazem nos indivíduos, mas apenas nas classes de indivíduos.

Portanto, buscando retomar as raízes do saber sensível, que representa uma consciência ampliada em comunhão com a natureza e com tudo aquilo que o nosso corpo sabe, absorve, capta e organiza do mundo sem precisar do intelecto, procura-se, também, uma educação que considere a pessoa na completude de suas ações e no equilíbrio com o meio ambiente. Nesse sentido, o conhecimento advindo das artes poderá ser um grande aliado para alcançar esse saber.

Nesse processo humano de elaborar o conhecimento, jogando com o sensível e o inteligível, os signos que nos conduzem à significação são de diversos tipos, com suas maneiras peculiares de operação. Tem-se, na base de tudo, os signos linguísticos, a linguagem, com o seu modo conceitual de atuação [...]. Criamos também sistemas de significação com outros modos operativos, feito aqueles presentes nos mitos, na poesia, na música, na arte em geral. Tais sistemas estéticos de significação possuem uma maneira própria e peculiar de funcionamento, auxiliando-nos a perceber elementos de nossa dimensão sensível [...] de maneira diversa daquela possível com o uso dos sistemas [...] conceituais (DUARTE JÚNIOR, 2012, p. 363).

Dessa forma, a arte contribui para significar o mundo e a existência, mostrando aspectos que não são totalmente acessíveis ao conhecimento inteligível.

Pensando em uma abordagem educativa, que inclua novos saberes e conhecimentos, que seja capaz de encontrar outras possibilidades de vida para o planeta, que insista na valorização do homem enquanto humano, o campo da arte poderá ser um grande aliado. Nesse sentido, o conhecimento proporcionado pelas artes visuais em comunhão aos outros saberes por meio de uma educação interdisciplinar poderá ser um grande aliado para o encontro dessa possibilidade. Estaríamos resgatando uma educação do sensível, também denominada educação estética, ressignificando nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente substituído em favor apenas do conhecimento inteligível, não apenas no interior das escolas, mas ainda e, sobretudo, no âmbito familiar e da vida cotidiana.

Pensamos que essa educação da sensibilidade pode ser expressa em portfólios escolares, quando usados em um contexto institucional que favoreça a expressão em diferentes linguagens e que tenha a arte como eixo integrador de atividades. Assim, no próximo capítulo, apresentamos o conceito de portfólio e o sentido da arte no contexto escolar.

## **2. O PORTFÓLIO, A ARTE E O CONTEXTO ESCOLAR**

Para poder descrever as poéticas visuais presentes nos portfólios, buscaremos, nas leituras escolhidas à luz de Hernández (2000), o conceito de portfólio para, em seguida, compreendermos como se desvela a expressão da sensibilidade na construção dos mesmos. Assim, manteremos, também, um diálogo com Gaspar (2010), comentadora de Hernández. Neste caminho, enfocaremos, igualmente, nossas reflexões sobre a arte como conhecimento (BARBOSA, 2003, 2007, 2010) e destacaremos a expressão da sensibilidade. Apresentamos, ainda, o Colégio Ricardo Misson, com sua proposta pedagógica de trabalho e alguns trabalhos de planejamento e de construção docente, os quais constituem um contexto artístico escolar para a criação dos portfólios dos alunos.

### **2.1. Conceito de portfólio como avaliação formativa**

Utilizado por diferentes esferas da sociedade, como os desportistas, os artistas, os profissionais de saúde, os arquitetos, os empresários, os escolares entre outros, o portfólio ganhou abrangência nos anos 80, em campos diversificados, de acordo com sua finalidade.

Atualmente, existem diversas denominações a ele atribuídas que variam de acordo com sua intencionalidade, como: diário de aprendizagem, dossiê, registro pessoal, web fólio, porta-fólio entre outros. Para Gaspar (2010, p. 84), “não existe uma definição única e consensual sobre este termo, nem sobre a sua organização, estrutura, tempo de elaboração, objetivos”. Na visão dessa autora, são muitos os significados, pois dependerá do contexto de sua utilização. O conceito que será utilizado nesta pesquisa é:

Portfólio é um continente com diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidência de conhecimentos que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

O instrumento, portfólio, vai muito além de um simples álbum para anexar trabalhos ou guardá-los para mostras de apresentação nos finais de semestres. Pode ser entendido como a trajetória da construção do conhecimento do aluno, num determinado período, sob o olhar pedagógico do professor, podendo o mesmo fazer as interferências quando necessário, de forma adequada.

Assim, representa uma coletânea de trabalhos devidamente organizados pelo aluno em

comum acordo com professores, num certo período de tempo, podendo ser mensal, bimestral, semestral ou anual, e, que possa oferecer uma visão do todo, nos diferentes conteúdos que foram interdisciplinarmente utilizados na construção de seu portfólio.

Nesse contexto, construí-lo significa poder desvelar uma sintonia entre processo de conhecimentos e de criação, explorando as mais diferentes linguagens. "Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar, evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166). Sua construção intensifica um caminho percorrido de forma criativa, num percurso de intensas aprendizagens e descobertas. Nessa medida, ele torna-se um instrumento de grande valia ao processo educativo.

Evidencia-se esse conceito pelo fato de que nas últimas décadas, diferentes concepções pedagógicas têm enfatizado as propostas que priorizem o saber construído, elaborado em consonância com os fins da educação. Diferente de mensurar o que o aluno aprendeu, busca-se o sentido da aprendizagem que seja realmente significativa.

O que definitivamente o particulariza é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua concepção, a maneira como cada aluno explica seu próprio processo de aprendizagem, como dialoga com os problemas e temas da série [...] (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

No contexto escolar, o uso do portfólio começou a ser utilizado no Brasil em meados da década de 80, a partir de novas abordagens educativas de cunho progressista que intensificaram no país, como consequência de uma nova fase política e social.

Nessa efervescência histórica, severas críticas foram feitas às concepções de educação que levam a um saber acumulado e repetitivo do conteúdo e, também, ao analfabetismo funcional, resultados de uma educação que era transmitida, mas descontextualizada de informação e de sentido, retratada nos materiais pedagógicos utilizados.

Assim, são intensificados, por parte dos educadores, debates sobre o real sentido de educar e avaliar. Então, o portfólio enquanto instrumento de saber, começa a ser cogitado na aprendizagem, como um dos instrumentos que pudesse dar um novo olhar ao processo avaliativo. Villas Boas (2004, p. 38), quando afirma que em educação o portfólio “apresenta várias possibilidades; uma delas é a sua construção pelo aluno. Nesse caso, o portfólio é uma coleção de suas produções, as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem”.

Como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo educativo, seu uso torna-se cada vez mais frequente. Neste contexto, o sentido de aprendizagem produz novos caminhos em que as mais diferentes linguagens representam o saber. Desse modo,



No portfólio é possível identificar questões relacionadas ao modo como os estudantes e os educadores refletem sobre os reais objetivos de sua aprendizagem, quais foram cumpridos e quais não foram alcançados, onde, quando e por que houve um enfoque inadequado, tanto em relação ao esforço quanto às estratégias de aprendizagem de cada estudante e aponta a direção para a qual será mais promissor a projeção de um enfoque futuro. (HERNÁNDEZ, 2000, p.166 *apud* GARDNER 1994, p. 84).

Portanto, ele torna-se um instrumento de aprendizagem, descobertas e conquistas por parte dos alunos, onde saberes são construídos e aprimorados, tornando-se também um forte elemento de avaliação, construção e desconstrução haja vista o processo educativo ser flexível.

Reiterando Hernández (2000), para a construção do instrumento portfólio, o aluno deverá colocar um título, uma apresentação sucinta que permitirá ao leitor identificar o conteúdo que está sendo nele desenvolvido. Ao construí-lo, poderá utilizar-se de diferentes linguagens como a plástica, a musical, a do desenho para a produção de seus trabalhos que devem ser coerentes com o tema proposto.

De acordo com Gaspar (2010 p.105), são os diferentes trabalhos postados nos portfólios que mostram como as crianças percebem o mundo, quais as suas principais características, medos, receios, sentimentos, gostos entre muitos outros sentimentos e interesses.

Para Hernández (2000, p. 166), "O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto seu formato físico (pasta, caixa, *CD-ROM*), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula". Sendo assim, é possível afirmar que o portfólio no campo pedagógico, é uma ferramenta de grande importância para professores e alunos, pois, quando utilizada com seriedade, contribui para a construção de novos saberes e conhecimentos.

De acordo com esse autor, outros países como Estados Unidos e Canadá já o utilizavam, a partir dos anos de 1990, como instrumento educativo. E também artistas, arquitetos, desenhistas, para guardar coleções de desenhos, esboços, trajetória profissional, enfim, sua confecção demanda todo um trabalho construído ou em construção para que possa ser apreciado em momentos distintos.

Devido a sua funcionalidade como instrumento de saber, no decorrer dos anos, tem intensificado seu valor e utilidade nos meios educacionais. "Ao manusear o portfólio de uma criança visualiza-se todos os seus conhecimentos e aprendizagens adquiridos de uma forma

contínua, organizada e sistemática" (GASPAR, 2010, p. 105).

Dessa forma, o aluno estará demonstrando em suas coletâneas de trabalhos a sua trajetória de aprendizagem, podendo sempre reconstruir conceitos, abordagens que achar necessários. "A função do portfólio apresenta-se, assim, como facilitadora da reconstrução e reelaboração por parte de cada estudante, de seu processo ao longo de um curso ou de um período de ensino" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165).

Nesse sentido, proporciona aos alunos e professores a oportunidade da ação-reflexão em torno de seus progressos e dificuldades, produzindo assim as mudanças necessárias no fazer pedagógico. Contrapondo-se aos métodos de avaliação tradicional que privilegiam avaliar os alunos por meio de testes e provas, num processo somatório, muitas vezes descontextualizados da aprendizagem, o portfólio "permite aos professores considerarem os trabalhos dos alunos não de uma forma pontual e isolada, como acontece nas provas avaliadoras tradicionais, mas sim no momento da aprendizagem que se encontram relacionadas" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 165).

Assim, o uso do portfólio ajuda o aluno a tornar-se coautor de seu conhecimento, tendo a oportunidade de perceber a aprendizagem como algo único, permitindo-lhe as inferências necessárias à compreensão, podendo ele ser seu próprio avaliador nos progressos, evoluções e também dificuldades encontradas ao realizar as atividades de ensino propostas.

Levando em consideração todos os conceitos pesquisados, percebe-se que o portfólio é um instrumento de conhecimento individual do aluno, composto de informações, pesquisas, conhecimentos dos melhores trabalhos organizados pelo aluno, e pelo professor, nos quais se percebe o crescimento cognitivo, estético, enfim todas as capacidades que nele estão suscetíveis de serem observadas. Também pode ser considerado um grande instrumento avaliativo, em que o aluno e o professor poderão perceber o crescimento intelectual, as aprendizagens adquiridas e os novos conhecimentos alcançados ou que necessitam ser reconstruídos avaliando.

Para sua construção, Hernández (2000) nos descreve alguns passos possíveis de serem seguidos no decorrer de sua realização. Inicialmente o professor deverá explicar para os alunos, de forma clara sobre os objetivos de sua construção, o que se espera deles durante esse percurso, qual será sua intencionalidade como instrumento que representa uma construção durante um determinado tempo, cuja duração poderá ser estipulada em conjunto. Em seguida, o mesmo autor define quais seriam as finalidades de aprendizagem por parte dos alunos. "estabelecer as finalidades de aprendizagem por parte de cada estudante". Deverá também estar bem explícito o que é e como se pretende que ele seja construído. A confecção do

mesmo, enquanto documento de construção e de avaliação é de responsabilidade do aluno, portanto ele se transforma numa "propriedade do estudante". A memória viva, evidenciando experiências de aprendizagens únicas de cada construtor acerca de seu desenvolvimento, corrobora para a consolidação da relação importante entre a teoria e a prática.

Cada construção do aluno representa seu aprendizado e, por conseguinte deverá ser guardado, reconstruído, revisto por ele quantas vezes necessitar porque por intermédio desse empreendimento o estudante estará demonstrando sua criticidade em relação às finalidades estabelecidas. Segundo Hernández (2000, p. 170), "isso implica que, além do fio conduto do portfólio, cada estudante deva especificar o porquê de ter selecionado cada uma das evidências que o compõem". Dessa forma, estará sentindo-se construtor de seu conhecimento. Hernández (2000, p. 170) distingue quatro tipos de evidências que podem fazer parte de um portfólio: artefatos, reproduções, testemunhos e produções.

Artefatos são todas as produções realizadas durante o curso, de iniciativa do professor ou de outras pessoas envolvidas no processo formativo. Nessa conjuntura, também se incluem os comentários e as atividades de outras disciplinas, os registros orais, ilustrados e escritos que foram relevantes e contribuem para o enriquecimento da construção do tema do portfólio.

As reproduções são todos os trabalhos realizados pelo aluno no ambiente extraclasse, como, por exemplo, uma gravação, uma entrevista, uma anotação de excursão, material pesquisado e impresso da internet, entre outros, representando uma rica seleção de assuntos, conceitos e atividades, enriquecendo a compreensão do tema norteador de sua construção.

Os atestados ou testemunhos são documentos, preparados pelo professor, colegas ou outras pessoas envolvidas no processo como, por exemplo, os comentários positivos, incentivando as atividades a serem concluídas.

As produções são os documentos especificamente preparados para dar forma e sentido ao portfólio e incluem três tipos de estratégias: explicação de metas que deverão ser realizadas no início do curso e revistas quando necessário, as realizadas durante todo o processo de construção como fonte de diálogo do estudante e as anotações que acompanham cada documento evidenciando o quê, o porquê e o para quê de sua construção.

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo (HERNÁNDEZ, 2000, p. 166).

Esse continente de informações realizadas pelo aluno deverá ser organizado de modo que seja compartilhado com os colegas e os professores. Assim as descobertas e informações podem adquirir diferentes modalidades de organização como caixa, cartaz, pasta, *CD-ROM*, entre outros. Portanto, no portfólio é possível documentar, arquivar e guardar toda a construção significativa, de acordo com as idades, crescimento e desenvolvimento do que se propõe construir.

Existem variados tipos de portfólios, que são definidos de acordo com sua utilidade, significância e as escolhas feitas por seus autores. Uns priorizam os processos de avaliação, outros a aprendizagem, outros a formação e, outros ainda, tratam de todas as prioridades citadas.

Fazendo referência ao uso dos portfólios dos alunos da Educação Infantil, Gaspar (2010, p. 88), nos informa que outro modelo muito utilizado é o portfólio geral ou de ano. Nele contém uma seleção dos trabalhos realizados pelas crianças, feita em conjunto entre aluno e professor. Nesse modelo “os trabalhos são objetos de análise por parte dos professores e providenciam informações sobre as realizações das crianças e indicadores para planificar as experiências educacionais, mais adequadas para a criança” (PARENTE, 2004, p. 48).

Outro fator que deve ser levado em consideração é a idade das crianças envolvidas. Na Educação Infantil, devido as crianças serem muito novas, a interferência do professor deverá ser maior, ficando sobre sua responsabilidade a elaboração e a organização do mesmo. Por isso, o educador deverá estar atento às reações das crianças durante a elaboração das atividades e fazer as anotações que achar necessárias, mas estas não devem ser alheias à participação das crianças. Esses registros servirão para fornecer dados sobre o desempenho afetivo e cognitivo da criança.

Para tal construção, construção, o apoio familiar também é importante, enviando os materiais que forem sendo solicitados, ajudando na realização das atividades enviadas para casa e fazendo as anotações que forem necessárias pelo professor. Todas essas ações estimularão a participação da família no processo educativo dos seus filhos.

Portanto, todos os envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do portfólio devem levar, principalmente, em consideração que a criança é o centro do processo ensino-aprendizagem. Sua participação e envolvimento são fundamentais para que haja significado em construí-lo. E, por ser um processo longo, é preciso que o estímulo e a persistência do professor ao conduzi-lo seja uma constante. Outro fator significativo é o nível de desenvolvimento tanto da criança quanto do grupo de alunos.

Na educação infantil, a elaboração do portfólio consiste em um processo lento, que

exige muita disponibilidade, empenho e dedicação de todos os que o elaboram, bem como, uma maior atenção e valorização das aprendizagens, vivências e experiências realizadas pelas crianças durante todo o processo educativo (GASPAR, 2010, p. 96).

Por ser, também, um instrumento de trabalho muito significativo para o aluno, pois servirá para desenvolver valores como a partilha, a troca de experiências, o saber ouvir e respeitar o trabalho do colega, a dar opinião e, sobretudo, o desenvolvimento de valores éticos e estéticos que muito ajudarão na sua formação humana e cidadã.

Percebe-se que, a utilização do portfólio, no meio educativo, possui uma concepção diferente da avaliação tradicional para o profissional que sabe como interpretá-lo e desenvolvê-lo com seus alunos, uma vez que a sua forma de avaliação aproxima-se da avaliação formativa. Esta avaliação considera o processo diário de aprendizagem do aluno e não apenas no final do ano letivo.

Através da ferramenta portfólio de aprendizagem os alunos são encorajados a reflexão de seu aprendizado, ao questionamento, a discussão de seus trabalhos e dos colegas. É um trabalho de construção efetiva, de criação, interdisciplinar aos diferentes saberes, ampliação do conhecimento, sem atividades padronizadas e impostas, um processo de construção (HERNÁNDEZ, 2000, p. 172).

Portanto, para que o documento tenha êxito como processo avaliativo, faz-se necessário que, desde o início de sua construção, haja seriedade e clareza dos propósitos de sua elaboração por parte dos alunos e a relevância do acompanhamento da aprendizagem pelo professor. "Em geral o êxito do esforço dos estudantes e o valor das apreciações realizadas pelos docentes dependem, em grande parte, da clareza inicial" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 172).

Nesse sentido, os portfólios transformam-se em um instrumento de formação, reconstrução, intervenção em que os mais diversos tipos de portadores de textos produzidos possam ser analisados, avaliados e deslumbrados por aqueles que o constroem e também por todos que o apreciam. Hernández (2000) aponta ser o portfólio um instrumento de avaliação como uma proposta da educação para a compreensão da cultura visual, considerando a sua avaliação como um constante processo de aprendizagem.

Por meio da escolha de qual portfólio utilizar e de uma participação variada entre todos os envolvidos em sua construção: aluno/aluno, aluno/ professor, aluno/família, uma avaliação processual e constante acontece, porque existe uma sequência de ações com a compreensão de todos os segmentos da comunidade escolar nele envolvidos.

O portfólio reflete a crença de que os estudantes aprendem melhor, e de uma forma mais integral, a partir de um compromisso com as atividades que acontecem durante um período de tempo significativo e que se constroem sobre conexões naturais com os conhecimentos escolares (GARDNER, 1994, p. 84).

Nesse sentido, alunos e professores que fazem uso do portfólio, consideram-no como uma forma branda e calma de avaliar, onde todos aprendem e produzem conhecimentos, tornando-se copartícipes da aprendizagem um do outro. Por meio dos debates, conversas e discussões que se constroem em torno das atividades que permeiam sua construção a avaliação acontece abrindo caminhos para novas formas de construção dos saberes. "O processo criativo e a aprendizagem em arte, assim como as poéticas em construção das crianças, requerem e necessitam de alguns conhecimentos específicos em arte" (SCHNEIDER, 2007, p. 19).

Os saberes de uma experiência criativa em arte permitem aos alunos construir mais significado e mais sentido em seu aprendizado, alcançando maior entendimento da criação artística, do seu contexto cultural e, sobretudo, das suas criações poéticas visuais em seus portfólios.

Para isso, o estudo da história da arte pode trazer grande contribuição, desde que a atividade tenha significado para a criança. Dar a ela a oportunidade de pensar o contexto sócio-histórico-cultural é fazer com que a obra de arte toque a sensibilidade e a ação criadora. Nesse propósito, apresentar a arte como acontecimento histórico e experiência estética não é um mero retorno a fatos passados, pois deve ser um processo contínuo, organizado. Assim, a história da arte permitirá o registro do sentimento estético e a concepção de mundo do artista. Segundo Ana Mae Barbosa (1991, p. 37, *apud* SCHNEIDER, 2007, p. 32), "nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de que qualquer obra depende do entendimento do seu contexto".

Outra dimensão a ser ressaltada é que, estudando a história da arte, a criança pode relacionar mais profundamente os fatos passados, relacionando-os ao presente e projetando-os para o porvir. A contextualização poderá contribuir não apenas para a construção da identidade cultural do aluno, como, também, efetuar conexões, inter-relações, num processo dinâmico e interdisciplinar.

Não se pode deixar de mencionar outra dimensão, a dimensão do sensível. Para Frange (19-- , *apud* SCHNEIDER, 2007, p. 34), ao lermos imagens artísticas e ao ressemantizá-las.

[...] interligamos duas dimensões: a sensível e a inteligível. Essas duas dimensões dizem respeito ao sentido compreendido, apropriado e apreendido pelas construções de significação, quer dizer, uma pessoa um *corpo sentido e construindo o sentido sentido* (grifo da autora).

Esse sentido é o significado atribuído. A leitura e a criação de uma imagem constituem ocasiões em que o sentir, ver, olhar, encontrar, apreender, ventilar, decodificar se unificam e inter-relacionam no embricamento da subjetividade e da objetividade, em que cognição e sensibilidade interagem na procura de significados.

Essas dimensões — a sensível, a inteligível e a sociocultural — podem originar-se de uma construção coletiva entre alunos e professores, em que o docente será o estimulador e mediador de todo o processo educativo.

Segundo Pontes (2001, p. 23), "O estético e o artístico foi, desde o início dos tempos, uma forma de conhecer e explicar o mundo. Simbolizar foi e é forma de humanização. O entorno percebido é sentido/pensado esteticamente e representado". Assim, representando nas diferentes linguagens, o homem se humaniza deixando suas marcas e sentimentos. Por meio das linguagens artísticas (artes visuais, teatro, música e dança, entre outras), com suas características próprias, novas formas de se expressão e se comunicação foram sendo representadas.

## **2.2. Arte como conhecimento e sensibilidade**

O universo da arte sempre expressou o conhecimento que o ser humano produz, seja retratando a relação com os seus semelhantes, seja com a natureza ou com ele mesmo. Ao desenvolver a linguagem e transformá-la num ato criativo de comunicação com o mundo, produziu cultura fazendo surgir manifestações artísticas em comum com outros tipos de conhecimento como o científico e o filosófico.

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via o intelecto. A arte não estabelece verdades gerais, conceituais, nem pretende discorrer sobre classes de eventos e fenômenos. Antes, busca apresentar situações humanas particulares nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 24).

Segundo Silva (2009, p. 7), outras atividades humanas integram entre si saberes, como

a religião, a filosofia e a ciência. Elas também nos levam ao conhecimento, porque o pensamento criativo nos conduz a uma nova forma de interpretar o mundo, nos proporcionando-nos experiências ainda desconhecidas. Ciência e arte são representações que acompanham a história humana. Sempre nos é ensinado que é possível criar, reinventar, transformar. Nas sociedades antigas caminhavam juntas nos ritos e nas vivências diárias da compreensão da realidade.

Mesmo na cultura moderna, a relação entre arte e ciência apresenta-se de diferentes maneiras, do início do mundo ocidental até os dias de hoje. Nos séculos que se sucederam ao Renascimento, arte e ciência eram cada vez mais consideradas como áreas de conhecimento totalmente diferentes, gerando uma concepção falaciosa, segundo a qual a ciência seria produto do pensamento racional e a arte, pura sensibilidade. Na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. O próprio conceito de verdade científica cria mobilidade, torna-se verdade provisória, o que muito aproxima estruturalmente os produtos da ciência e da arte (BRASIL, 1997, p. 26)

O conhecimento sensível nos faz buscar uma educação voltada para os sentidos, onde por meio da descoberta das nossas variadas sensações: cores, formas, sabores, texturas, odores, podemos redescobrir prazeres que fazem parte de nossa vida, portanto nos levando a criar conhecimento. O homem, enquanto sujeito, manifestou-se, construiu e evoluiu a partir de sua concepção de vida sensível no contato com a natureza, aprimorando seu conhecimento, observando, transformando em prol de sua sobrevivência, tornando-se ser social. Sem a experiência da arte, o homem torna-se limitado.

Assim pensando, estaria abrindo espaços reais para novas formas de desvelar a sensibilidade para todas as questões relacionadas aos saberes, transformando a forma de vivenciar este espaço, onde as trocas, sutilezas, relações sócio afetivas, não sejam apenas cognitivas, mas também sensíveis, porque o saber da arte perpassa da sensibilidade a razão. “Em outras palavras, podemos dizer que o ato criador envolve aspectos teóricos e práticos, ou seja, ativamos pensamento, corpo, espaço, movimento e ação” (PILLOTTO, 2007, p. 127).

O despertar para outras formas de produzir conhecimento, como a criação artística, possibilitou ao homem conceber as diferentes maneiras de ampliar a visão de mundo e compreender experiências vividas, percebendo-as como novas perspectivas de transformar a realidade.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma



compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que nossas experiências geram um movimento de transformação permanente, que é preciso reordenar referências a cada momento, ser flexível. Isso significa que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (BRASIL, 1997, p. 15).

Contudo, o ato de criar, ao ser estruturado pelo homem, vai gerando possibilidades de inovações, respondendo aos desafios existentes e idealizando outras perspectivas de vida. Ainda de acordo com (BRASIL, 1997, p.15), "a manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação" (BRASIL, 1997, p. 15). Assim, tanto o saber sensível, gerado pela arte, como o saber inteligível gerado pela ciência, proporcionam-nos conhecimentos que, apesar de distintos, se utilizados em comum acordo, nas áreas da saúde, da educação, da informatização, da ética entre outras possibilidades infindáveis descobertas para o bem da humanidade.

Para Silva e Araújo (2007, p. 11), "a concepção de ensino de arte como conhecimento defende a ideia da arte na educação com ênfase na própria arte, denominada por Eisner (2002) como o "essencialismo" no ensino de arte.". Nessa concepção, ela é importante por ser essência do próprio homem, parte do conhecimento sensível. Com esta finalidade de manifestar o conhecimento, a arte existe em diferentes modalidades: teatro, pintura, cinema, música, literatura, dança e escultura, entre outras, enfim demonstrações diversificadas pelo homem em sua cultura.

Em síntese, a obra de arte pode significar coisas diferentes, resultantes da experiência de apreciação de cada um. Além da objetividade da obra, revelada em forma de alegoria, de formulação crítica, de identificação ideológica, de elaboração poética ela ganha outros significados no contato com cada espectador (BRASIL, 1997, p. 33).

Portanto, a forma de expressá-la vai distinguindo de acordo com o contexto sócio histórico. Dessa forma, a arte pode significar leveza, singeleza, emoção, quando retrata situações de crescimento humano, de bem estar, mas também como formas de protestos, de alerta, de fragilidade nos fazendo refletir sobre nossas ações.

[...] compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador, que permite a potencialização da cognição (SILVA e ARAUJO, 2007. p. 11).

Ao apreciar uma obra de arte o espectador utiliza-se da imaginação, da análise intuitiva e do raciocínio, como também o faz o artista ao idealizá-la. Em campos opostos, a compreensão estética, cognitiva e artística fazem-se presentes. Autor e apreciador se unem em momentos distintos diante da mesma obra gerando formas diferentes de interpretação.

Na união de sensibilidade e ciência ou intuição e intelecto faz-se essencial compreender o homem como um ser uno, pleno produtor de muitas experiências sensoriais que envolvem diferentes formas de sentidos e apropriam diversas formas de aprender.

A educação do sensível significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um maior deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisas (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 159).

Para esse autor, a educação do sensível e o ensino de arte se complementam, constituindo conhecimentos e saberes inerentes à vida humana, desenvolvidos um em consonância ao outro. Ou seja, a arte no sentido real da palavra estética e não dos artistas renomados que criam arte. Desse modo, afirma, ainda,

A educação estética refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos (DUARTE JÚNIOR, 1998, p. 185).

E, segundo Lelis (2004, p. 70), "na aprendizagem da arte, o artístico relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, do seu projeto à exposição ao público, a sua socialização". Desse modo, a cultura torna-se um elemento significativo, fazendo parte do saber artístico, unindo emoções, sentimentos, cognição, e a compreensão do verdadeiro sentido da arte. Por meio de objetivos gerais que deverão ser alcançados pelos alunos, no decorrer do Ensino Fundamental, o PCN Arte traz explícito:

Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), com fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador (BRASIL, 1997, p. 35).

Nesse contexto, busca-se fundamentar um aprendizado mediado pelo conhecimento, pelas produções individuais e coletivas, estimulando o desenvolvimento de capacidades e habilidades éticas, estéticas, cognitivas, afetivas, artísticas de relação interpessoal entre outras.

Para o desenvolvimento de um trabalho em arte como construção do conhecimento é preciso uma tomada de consciência sobre a compreensão de que o fazer artístico deve ser pensado não apenas como um objeto de ilustração de uma cultura dominante ou como mero aparato ilustrativo de um conteúdo didático na escola. Esta proposta aponta caminhos no âmbito do fazer e do refletir sobre questões socioculturais, que certamente suscitarão a leitura crítica do sujeito sobre o mundo que o cerca.

Assim, é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso, um ensino e uma aprendizagem de arte que se processe por meio da criação poderão contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. "Aprender arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem" (BRASIL, 1997, p. 35).

Neste sentido, o desenvolvimento da estética muito proporcionará o despertar das crianças e jovens para a sensibilidade, o gosto pela natureza, a valorização da cultura, desenvolvendo diferentes formas de ser, estar e conviver de forma criativa e mais humanizada.

Canda e Batista (2009, p. 111) buscam no currículo essas transformações e apontam algumas interpretações da arte, enquanto atividade imprescindível para a educação estética no currículo escolar. A educação estética do sensível, dos sentimentos, não se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos.

Contudo, para que este espaço escolar seja rico em aprendizagem significativa, levando em consideração não apenas o saber inteligível, mas também o sensível, faz-se necessário desenvolver outras habilidades que ajudem o educando na construção de sua formação integral, em que todas as linguagens e expressões sejam valorizadas. Mas também que todo aprendizado ali desenvolvido seja rico em significados, buscando o saber necessário para o desenvolvimento das sensações e sentimentos ligados às expressões poéticas.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto

complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 1997, p.27)

Todo conhecimento desperta outros novos, levando a troca de informações, troca de ideias, do conversar sobre aquilo que chama a atenção, aguçando novas formas de socialização. Por conseguinte, o desenvolvimento de atividades conjuntas, faz o aluno perceber que a arte está muito além dos aspectos apresentados pela indústria cultural midiática e globalizados.

### **2.3. Arte e educação da sensibilidade**

No contexto dos saberes sensível e inteligível ora apresentados, deparamo-nos com algumas possibilidades para reeducar os sentidos, para tanto serão aqui apresentados alguns aspectos que contribuam para esse fim.

Assim, pela via do sensível, sentimentos como a intuição, a emoção, a percepção, a sensibilidade, estarão presentes no processo de criação tão necessário à produção do conhecimento. O ensino da arte muito possibilitará esse aprendizado, propiciando ao indivíduo novas perspectivas de conhecer o mundo. Para Lelis (2004, p. 13), repensar a educação a partir da compreensão do ensino da arte, é mais uma vez ressaltar e defender a sua importância, reconhecendo-a como uma aliada na construção dos elementos que compõem o mundo contemporâneo.

Durante anos, o conhecimento da arte nas escolas foi sendo deixado em segundo plano, conforme aponta Lelis (2004, p. 17), como um subsistema da educação, marcado pelos fenômenos da dependência e da invasão cultural vividos pelo nosso país.

Nesse sentido, ensinar significava transmitir conhecimentos que eram considerados importantes para o mundo capitalista. O ensino da arte por não fazer parte deste conhecimento ficava em segundo plano sendo vista como elemento ilustrativo, como adorno na grade curricular e não como construtora do conhecimento.

A escola, apesar das inúmeras pesquisas realizadas sobre métodos contemporâneos para a educação, ainda continua priorizando em suas práticas um ensino e aprendizagem voltada ao pensamento linear, disciplinar e conseqüentemente fragmentado. A educação pela via do sensível é por vezes considerada menos importante que os aspectos cognitivos, que indicam na concepção de algumas escolas sucesso futuro (PILLOTTO, 2007, p. 113).

Então, vale ressaltar que os caminhos propostos para a educação caminham numa linha dupla quando a ênfase é dada a importância da construção do conhecimento. Muitas vezes, contraditória, entre o que significa ensinar e aprender pelo sensível e pela razão separada da sensibilidade, como se a forma de pensar fosse algo compartimentado de maior ou menor importância, mensurando os saberes que a escola acredita serem os mais necessários.

O conhecimento sensível vem sendo abordado, ao longo da história, por filósofos, teóricos da psicologia, da educação, da arte e, mais recentemente, da administração. São muitas as controvérsias com relação ao seu real significado. Alguns estudiosos afirmam que ele está desvinculado do processo cognitivo; outros o definem como elemento de apoio ao processo de aprendizagem e outros, ainda, preferem fundamentar suas pesquisas afirmando que o conhecimento sensível é imprescindível no ato de apropriar e internalizar os conhecimentos de um modo sistêmico (PILLOTTO, 2007, p. 113).

Essas diferentes valorações abordadas são consequências da visão de homem, mundo e sociedade deixada pela Modernidade, gerando esta crise de valores sem precedentes ora vivenciadas pelo ser humano.

Muito se tem abordado sobre a importância da formação para o exercício da cidadania de modo crítico e criativo nas propostas pedagógicas escolares. Mas entre a teoria e a prática não existe clareza da contribuição das ciências exatas e humanas, em especial da arte para esse fim.

O processo de criação é inato ao ser humano. Por meio dele o homem se desenvolveu para satisfazer suas necessidades, distanciando-se dos outros animais. Por caminhos diversos na história da humanidade esse processo criativo sempre esteve presente. Nessa perspectiva, Pillotto (2007, p. 114) aponta-nos que eles estão relacionados à sensibilidade e essa não é privilégio de artistas. É capacidade inerente a todos os seres humanos. Dessa forma, é possível entender a criação como uma abertura permanente de entrada de sensações. Novas possibilidades de conhecer, que gerem uma aprendizagem mais significativa, como elemento facilitador da interação no processo de construção dos diferentes conhecimentos, começam a ser questionadas. Uma pesquisadora brasileira chama esse aspecto de “a dimensão poética do conhecer”. Para a autora significa,

[...] dimensão sensível que caracteriza o ser humano ao encontrar sua especificidade no sentir, imaginar, perceber, fazer, significar, portanto ao envolver todo o sistema de afetos que organiza e redimensiona sensações

corporais e nos conecta intelectualmente com os outros e com o mundo através de nossas possibilidades criadoras e inventivas (RICHETER, 2006, p. 1).

A dimensão sensível aguça o potencial criador, é a plena entrega do ser humano. Por meio dessa dimensão que é única em cada indivíduo, desenvolve-se a possibilidade de ampliação da expressão criadora. Assim, Duarte Júnior (2012, p. 363) reflete:

Por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores. Isto pode ainda nos conduzir a uma reflexão acerca do especialista e do sábio, dos tipos de saberes que os diferenciam, mas só vou indica-la aqui, pois não há espaço para o seu desenvolvimento.

Quantas vezes nos deparamos com a afirmativa: não consigo me expressar, isso é para os artistas. Segundo Pillotto (2007, p. 115), "podemos dizer que praticamente todos os processos de criação começam em estado de profunda inquietação e tensão - na região da pura sensibilidade. É quase uma busca que se inicia com um tatear no escuro". Somos capazes de desenvolver o potencial criador, desde que exista um ambiente propício.

Vivemos em tempo de crise de todos os aspectos, afetando diretamente nossa vida. A escola vem perdendo espaço para a tecnologia, o aluno tratado como cliente pela escola que parece investir mais no adestramento da sua clientela, do que em aprendizado que gere o conhecimento. Segundo Bittencourt (2013, p. 15) saber é uma atribuição adquirida pelo estudo e impossível de ser comprada. Mas, com os poderes instituídos do capitalismo aliado às instituições meramente mercadológicas, a sociedade reproduz a ilusão do saber.

Esses fatores entre outros, geram falta de sensibilidade, faz com que deixemos de lado o saber sensível e usemos apenas o intelectual. Desde o começo da Modernidade vem sendo prioritário o conhecimento centrado na razão. Duarte Júnior (2000, p. 3), fala-nos de um "conhecimento centrado na "razão pura", isto é, livre de interferências dos sentidos e sentimentos humanos". A ciência, na busca de conhecer o indivíduo, pode fazer aproximações da sua individualidade, buscando ultrapassar os dados capitados pelos sentidos. Pelo conhecimento lógico ou intelectual, gerado pelo saber inteligível, o indivíduo pode comparar, articular, unir, entre outras ações, esse conhecimento vai além dos nossos sentidos. Podemos assim analisar, criticar, negar, alterar determinada situação de acordo com nossas necessidades.

No entanto, a individualidade humana, sempre transcende, porque nessas aproximações a ciência não captura a essência do indivíduo. O reino humano é o reino do

indivíduo, da liberdade, da individualidade. Conhecer significa aprimorar os sentidos, a percepção, o raciocínio. O homem é capaz de saber como e quando a realidade o afeta. Conhecer torna-se, para ele, uma questão de sobrevivência. Nessa ordem de pensamento, fica impossível fazer ciência, porque ciência é feita dentro de certas classes com a participação do indivíduo. O saber sensível se faz presente no agir e pensar humano em todo momento.

Nosso conhecimento de mundo está diretamente ligado entre o vivido e o pensado. Nesses dois mundos, a arte seria um tipo de significação de construção simbólica que liga o indivíduo ao conceito. Por exemplo, parafraseando Duarte Júnior (2000), quando leio a palavra sapato, a minha experiência com este calçado, faz-me perceber o quanto é confortável calçar um sapato que encaixe bem nos meus pés e o quanto dói um sapato apertado. Quando vou comprá-lo preciso experimentá-lo para saber se poderei usá-lo bem no dia a dia. Este adequar-se aos pés, ser confortável, vai depender da minha experiência sensível. Também posso desenhá-lo, buscar informações sobre a fábrica que o fabrica, posso me lembrar dos sapatinhos dos bebês feito com lãs tão delicadas e tricotadas pelas mãos humanas, posso lembrar-me de minhas sandálias que utilizo ao caminhar na areia da praia no verão, enfim, todo conhecimento que tenho vivido é transmitido por meu corpo. Ele me fala, me traz as vivências, reaviva sensações e sentimentos.

A arte permite que o ser humano vivencie e expresse sentimentos como se fossem reais. Por exemplo, ao assistir um filme expressamos sentimentos diversos, entramos no jogo da trama, nos emocionamos. Mas a nossa razão nos mostra o que está acontecendo, independe dos sentimentos que nos despertem, nos mostra que não é real, mas a sensibilidade vivenciada nos humaniza e, por instantes, realidade e fantasia se complementam, pois a experiência estética é uma experiência de vivência. Também ao assistir uma peça ou ao observar uma obra de arte vivenciamos situações que não estão presentes em nosso cotidiano, na realidade vivida e percebida, oportunizando-nos conhecer experiências de outros seres humanos e de épocas distintas da nossa. A arte leva as pessoas a viverem a experiência do outro.

Na experiência estética o professor pode encontrar formas de aprender sobre a realidade. Esse não é um processo totalmente lógico-racional, ou seja, alimenta-se muito mais de um saber subjetivo, apropriado de elementos que por sua natureza não necessitam de uma explicação lógico-racional, mas de uma força transcendental que se fortalece na forma individual de perceber-se e perceber tudo o que está à sua volta (PILLOTTO, 2007, p. 123).

Para tanto, a criação de espaços culturais nas escolas, onde haja troca de experiências, partilha de conhecimentos que auxiliem o amadurecimento do grupo e

contribuam com alguns elementos para o aprofundamento da experiência pessoal e social, é necessário.

A capacidade criadora do homem nasce com ele. "Muito se tem abordado sobre criatividade, mas na educação não temos ainda a dimensão do que a criação é capaz de fazer nos processos de ensino e aprendizagem" (PILLOTTO, 2007, p. 113). O processo de criação é inerente ao homem. Foi por meio dele que a espécie humana se desenvolveu e produziu cultura. A arte como forma de criação, expressa o sentimento humano, influencia o mundo e produz novos conhecimentos.

Nesse contexto, modifica-se a forma de perceber o outro e de como podemos compreendê-lo, despertando sentimentos e sensações que só acontece no momento em que se vivencia esta possibilidade. A experiência artística não acontece somente quando o indivíduo está em processo de criação, ela acontece também quando ele aprecia uma obra de arte, quando se coloca no olhar do artista no momento de sua criação e ainda quando se busca interpretar sua obra, utilizando os canais da razão e emoção. Estas interpretações que o indivíduo realiza estão ligadas aos sentidos, por meio das experiências construídas ao longo da vida, podendo ser tanto individuais quanto coletivas.

A intuição é fundamental nesse processo, estando diretamente ligado à sensibilidade. Somos seres intuitivos e sensitivos. Como nos informa Ostrower (1986, p. 10), "toda experiência possível ao indivíduo, também a racional, trata-se de processos essencialmente intuitivos." Assim, as sensações não são apenas obra dos artistas, mas da humanidade.

Todos nós nascemos com o dom, com o talento e muitas vezes precisamos de estímulo para que possamos desenvolvê-los, nem sempre os outros conteúdos escolares têm esta possibilidade. É fundamental que o professor de artes estimule o potencial de cada ser humano. Segundo Pillotto (2007, p. 115) a palavra criar vem do "termo latim *Creare* que é igual fazer. No termo grego *Krainen* é igual a realizar. Essas duas definições demonstram a constante preocupação com o que se faz e com o que se sente, ou seja, como pensar, produzir e realizar criativamente".

A expressão da sensibilidade deve permear os aspectos artísticos e estéticos do conhecimento e o professor é a personagem que dará suporte para que o aluno possa ultrapassar as capacidades cognitivas e fluir sua sensibilidade, percepção e imaginação e criação.

Ao despertar nos alunos o interesse pelo belo, pelo efêmero, por tudo que toque o coração e a alma, o professor contribui para que os alunos agucem a sensibilidade, as ideias, as percepções, o pensamento, as emoções, os sentimentos, os quais nos levam ao



conhecimento, fazendo com que o saber sensível ultrapasse os limites da imaginação.

O fazer criativo acontece num constante movimento de todo conhecimento que se externa interiormente em consonância ao mundo exterior. O conhecimento sobre a arte aumenta todo saber que o indivíduo externa do mundo, ampliando a capacidade de expressar sobre o ensinar e o aprender.

Quando isso acontece? Podemos dizer que praticamente todos os processos de criação começam em estado de profunda inquietação e tensão - na região da pura sensibilidade. É quase uma busca que se inicia com um tatear no escuro. Não por nossas indecisões, ao contrário, requer de nós, imensa coragem para entregarmos verdadeiramente a incertezas e questionamentos, para os quais não existem perguntas ou respostas prontas ou definitivas. (PILLOTTO, 2007, p. 115).

Todavia, ao desenvolver no aluno tais habilidades, estaremos proporcionando a ele a possibilidade de "atribuir significados à expressão e à comunicação, canalizadas para a construção do conhecimento sensível de mundo através da interação/inserção no meio sociocultural e de uma verdadeira educação dos sentidos" (LELIS, 2004, p. 77), dando-lhe possibilidades de demonstrar mais atenção em seu entorno, em suas relações sociais e culturais.

Nesse processo, a personalidade do professor é um diferencial porque quando ele é aberto à vida, sem preconceitos, e receptivo as novas experiências, "quando é capaz de diferenciar-se e reintegrar-se, de amadurecer e crescer espiritualmente terá condições para criar e possibilitar o ato criativo aos alunos" (PILLOTTO, 2007, p. 115).

Sendo infinito o potencial criador estará sempre em construção Transformando-se na constante busca por aquilo que se quer construir. Nesse fazer criativo, as experiências interiores e exteriores do indivíduo se complementam e ele consegue ver e perceber-se no mundo, porque possuímos uma forma de ser que é única, e porque vivemos num determinado contexto social que possui regras e valores identificados pelo grupo do qual pertencemos. Cada um se expressa por meio de sua visão de mundo e da forma como o concebe. Em sala de aula, deve ser respeitada toda essa individualidade do aluno, mas também deve ser priorizado o trabalho em conjunto, porque assim se estará formando um alicerce social necessário para uma vida em sociedade.

O processo de criação exige por parte do professor uma ação empática, perspicaz, possibilitando um ambiente acolhedor e uma proposta de trabalho que condiz com o trabalho proposto. Portanto o ambiente da sala de aula deverá ser propício, dando aos alunos condições

necessárias de criação. Pensando assim, nos faz perceber que por meio da arte outras possibilidades podem potencializar-se além das cognitivas. Capacidades como a afetiva, a ética, a estética, a relação interpessoal, a inserção social entre outras tão necessárias e essenciais ao favorecimento do crescimento individual e cultural que perpassa pelo desenvolvimento integral do aluno. Quando não existe essa possibilidade, fica difícil haver afetividade, respeito, partilha entre todos os envolvidos no processo, dificultando o ato de criação. Portanto, no contexto da sala de aula, professores e alunos devem viver conviver e aprender juntos, respeitando as individualidades e acrescentando valores e saberes.

De tal modo, percebe-se na arte uma nova chance de socialização do educando no momento em que ele tem novas possibilidades de construir conhecimento, além daqueles proporcionadas por outros conteúdos e, mais ainda, quando ele é capaz de expressar essa sensibilidade em seu cotidiano. Então, a arte se transforma numa ferramenta valiosa que pode contribuir para desenvolver o máximo de aptidões possíveis no indivíduo, fazendo acontecer o processo ensino aprendizagem.

Essa compreensão da arte como eixo integrador na construção do conhecimento na educação básica pode ser observado em nossa pesquisa em um colégio de Uberaba. Foi nele que buscamos portfólios para serem analisados. Nessa procura, encontramos o contexto de um trabalho em que arte e educação comungam do mesmo processo. É o que apresentamos a seguir.

#### **2.4 Descrições do contexto escolar de criação dos portfólios**

A arte sempre esteve presente como forma de representação e interpretação de cada contexto histórico da humanidade. Por meio dela, o homem conseguiu expressar sua criatividade e imaginação sempre permeada pela sensibilidade do momento vivido e percebido. Nesse contexto, foi criando formas diferentes de representações como a poesia, o desenho, a pintura, a escultura, o teatro o grafite entre outras diferentes linguagens, para buscar um conhecimento de si mesmo e do mundo.

Portanto, independente da linguagem artística, todas as formas de representação configuram-se em expressão de ideias, sentimentos e emoções no momento espontâneo do gesto criativo, para aprender a escrever escrevendo, a pintar pintando, a esculpir esculpindo a matéria bruta, a construir construindo, a fazer... fazendo o fazer (LELIS, 2009, p. 98).

Assim, por meio de observação e análise das linguagens artísticas dos portfólios dos alunos os quais são objeto dessa pesquisa, realizamos uma reflexão acerca das poéticas visuais expressa nesses documentos. Para essa análise, compreendemos poéticas visuais como um conjunto das manifestações artísticas que envolvem tanto a linguagem como o pensamento do ser humano em seu ato de criação, como exposto a seguir:

As poéticas visuais em construção se constituem de processos, e seu inacabamento, nas possibilidades das relações vividas e narradas pelas crianças nos diferentes tempos e espaços na experenciação do corpo/gesto sobre a matéria [...]. Cada marca riscada, manchada, pincelada, esculpida, vincula-se a outras marcas - visíveis e invisíveis - passando a habitar um discurso do feito - fazendo: a interpretação do gesto (SHINEIDER, 2007, p. 61).

O aluno utiliza desse campo pleno de atividades, por meio de diferentes recursos e formas de manifestações como: o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a fotografia, a colagem, o cinema entre outras expressões artísticas, utilizando-se de materiais diversos como: papel, tinta, massinha, argila, madeira, metais, filmadoras, máquinas fotográficas, ferramentas tecnológicas, buscando representar o mundo real ou o seu imaginário.

#### 2.4.1. Colégio Ricardo Misson: o contexto da pesquisa

O Colégio Ricardo Misson (Fig. 4) é uma escola particular, porém gratuita, mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, mantenedora da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Está localizado na Rua Doutor Jesuíno Felicíssimo, nº 58, bairro Estados Unidos, na cidade de Uberaba, MG.

Nele são matriculados anualmente cerca de 200 alunos, na faixa etária de 5 a 10 anos, provenientes de outras instituições escolares ou mesmo alunos que lá estão estudando desde a Educação Infantil. Sua clientela é formada por crianças de famílias, cuja renda familiar não excede a cinco salários mínimos de renda mensal familiar ou filhos de funcionários da Universidade de Uberaba.

De acordo com dados coletados em documentos da escola, o colégio foi criado em 1963, com o nome de Ginásio Ricardo Misson, oferecendo o primeiro grau completo. Em 5 de maio de 1975 foi autorizado o funcionamento do segundo grau e a partir dessa data passou a chamar Colégio Ricardo Misson. A Educação Infantil foi implantada pelo registro de nº 1260/1987, quando já estavam em funcionamento as demais séries.

Figura 4 – Colégio Ricardo Misson.



Fonte - Acervo da autora. Foto Isabela Doriguetto, 2013.

No ano de 1997, preocupada com as mudanças que vinham ocorrendo na educação, a Sociedade Educacional Uberabense, assinou um contrato de prestação de serviços com a equipe de coordenação pedagógica da Escola Criativa de Uberaba para implantação de uma nova metodologia de ensino para o Colégio Ricardo Misson, que se assemelhasse ao projeto pedagógico vivenciado naquela escola. A equipe da referida escola permaneceu por três anos, até 2000 organizando e reestruturando também toda a parte administrativa, a coordenação pedagógica e a formação continuada de professores sob a coordenação da professora Martha Maria Prata Linhares.

Um dos desafios foi a formação dos professores para o trabalho com essas crianças, muitas delas carentes de conhecimentos valorizados pela sociedade! Reuníamos-nos quinzenalmente e como coordenadora das reuniões sempre me preocupava para que tivéssemos momentos em que pudéssemos brincar com os companheiros de trabalho, apreciar e fazer arte, estudar e viver o conhecimento. Trazíamos nossas angústias, dúvidas e sucessos para compartilhar no grupo, modificávamos nosso currículo [...] (PRATA-LINHARES, 2003, p. 9).

Para que esse trabalho pudesse ser um momento de estudo, unido ao prazer de fazê-lo, a equipe pedagógica deu grande relevância à formação continuada dos professores, praticando a interdisciplinaridade, unindo a sensibilidade ao conhecimento. Assim, momentos significativos foram vivenciados por toda a equipe, construindo uma nova forma de aprender e ensinar com prazer.

Segundo Prata-Linhares (2003, p. 47), "a proposta pedagógica do Colégio Ricardo Misson foi inspirada no projeto pedagógico da Escola Criativa de Uberaba, que se caracteriza pela "dinamização da concepção construtivista e sócio interacionista de aprendizagem, através da expressão lúdica e criativa".

Os princípios dessa escola foram também adotados e incorporados pelo Colégio Ricardo Misson com a preocupação de adaptá-los as suas reais necessidades. Preconizavam a educação para o desenvolvimento da pessoa humana; o respeito à singularidade de cada um; a construção do conhecimento pelo educando; a busca do saber prazerosos, da liberdade de expressão, da criatividade e da de aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, enfatizavam-se a ludicidade, as práticas interdisciplinares, as atividades grupais e a educação ecológica (PRATA-LINHARES, 2003). Observamos que as dimensões: social, ética, estética, ecológica, cultural estão contempladas, buscando assim uma formação integral.

Esses pressupostos foram norteadores para a construção do projeto pedagógico do Colégio Ricardo Misson. Segundo Prata-Linhares (2003, p. 54), "ao mesmo tempo em que construímos nosso projeto pedagógico, também desenhamos o Programa de Formação Continuada de Professores, [...] preservando a arte como elemento integrador".

Desde a sua reestruturação, a partir de 1997, o trabalho pedagógico do Colégio segue a linha da pedagogia de projetos, com ênfase na arte e nos valores humanos. Nesse período iniciou-se um trabalho educacional com a construção dos portfólios por temas distintos entre as salas/séries, tendo a arte como eixo norteador.

A partir de 2000, a coordenação pedagógica e o corpo de professores sofreram modificações, com o Instituto de Formação de Educadores da UNIUBE assumindo essa responsabilidade. Mas a proposta pedagógica implantada em 1997 pela Escola Criativa permanece viva. Isso pode ser observado no processo de formação continuada docente, na prática pedagógica, nos desenhos de rede, nos portfólios dos alunos, nas festividades da escola e nas mostras de arte. O trabalho por meio da criação artística continua evidenciado em muitos locais da escola.

Atualmente, a ação educativa do Colégio Ricardo Misson continua acompanhada pela Universidade de Uberaba e o trabalho administrativo pela direção da Sociedade

Educacional Uberabense, entidade mantenedora. Os profissionais que atuam como educadores têm formação universitária, alguns com cursos de especialização e outros com mestrado.

A proposta pedagógica da escola prevê o trabalho com os diversos objetos de conhecimento, havendo, para isso, documentos que colocam, em linhas gerais, o que poderia ser abordado em cada turma. Há, por parte da instituição, a preocupação em garantir que essa diversidade de conteúdos seja contemplada durante o ano. Portanto, mesmo que o professor tenha desejo e/ou formação para trabalhar mais com uma área que com outra, há, na proposta da escola, diretrizes que o levam a olhar para todas as áreas.

Em sua proposta, o Projeto Pedagógico propõe como objetivos:

Estimular a criatividade e interesse dos alunos nas diversas áreas do conhecimento; trabalhar a favor do desenvolvimento das inteligências múltiplas, integradas ao planejamento e a todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar; propiciar aos alunos aulas - passeio com a finalidade de apresentar aos mesmos os conteúdos com vida, extrapolando assim os muros da escola; desenvolver trabalhos, onde os alunos possam integrar as várias áreas do conhecimento (UNIUBE, 2012, p. 6-7).

Para que esses objetivos possam ser desenvolvidos, prevê-se a utilização de práticas pedagógicas diversificadas nos diferentes momentos educativos, com a preocupação de que sejam os norteadores de uma aprendizagem significativa, e para que o mesmo possa ser prazeroso e criativo. Para tanto se faz uso dos seguintes recursos:

- A hora do conto - momentos para ouvir e contar histórias e também para apresentação de peças teatrais.
- Biblioteca escolar - videoteca - com o objetivo de ampliar os recursos de informações, com material diversificado para enriquecer as atividades curriculares e proporcionar estímulo a uma leitura atraente e prazerosa.
- Oficinas Pedagógicas: São momentos onde as crianças criam, experimentam materiais diferentes, vivenciam práticas e conhecimentos. Neste espaço tomam decisões, discutem, refletem, compartilham, avaliam o que produziram e tomam consciência de toda a trajetória percorrida para se chegar ao resultado final. As oficinas podem ser: literárias, pinturas, construções com sucatas, montagem de maquetes, teatros, músicas, danças, cerâmicas (UNIUBE, 2012, p. 9).

Os projetos de sala devem levar em consideração os questionamentos específicos de cada turma, de acordo com seus interesses. Assim, além de aulas expositivas, o professor é estimulado a promover excursões, oficinas pedagógicas, trabalhos na biblioteca com literatura, jogos, vídeo e teatro, mostras, entre outros (Fig. 5).

Figura 5 – Oficina relativa aos personagens de histórias e lendas do folclore brasileiro.



Fonte - Arquivo da autora. Foto Isabela Doriguetto, 2013.

O currículo traz expresso um trabalho interdisciplinar, norteando os conteúdos que abordam aspectos da vida cidadã por meio da cultura, das diferentes linguagens e áreas do conhecimento, tendo a arte como um eixo integrador. Sobre esse aspecto, lemos no Projeto Pedagógico:

Não acreditamos na fragmentação do conhecimento. A “Ciência de ponta” vem comprovando que a fragmentação gerou problemas sérios dos quais somos tributários e ainda seremos enquanto não provocam reações em vários níveis de compreensão. Não existe conhecimento de forma desarticulada. A interdisciplinaridade contribui para a formação e compreensão total do Ser (UNIUBE, 2012, p. 18).

Para pensar e fazer a metodologia, proposta pelo projeto pedagógico, deve existir um trabalho que priorize a expressão criadora durante a realização dos projetos, das oficinas pedagógicas, das visitas a lugares diversos, dos contatos com as várias formas de linguagens e expressão, sempre levando em consideração as necessidades e o interesse de cada turma.

Em relação aos conteúdos escolares, de acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) eles “deverão ser trabalhados de forma integrada com as diversas áreas do conhecimento. Os projetos a serem trabalhados trazem questionamentos específicos de cada turma e de acordo com seus interesses” (UNIUBE, 2012, p 15). Assim sendo, analisamos as linguagens artísticas como um recurso que proporcionaram essa aquisição de novos conhecimentos.

Esse trabalho acontece de forma interdisciplinar, com atividades escolares propiciando aprendizagens significativas e contribuindo para o desenvolvimento pleno do aluno. Por meio dos conteúdos, os alunos, estão em contato com os diferentes saberes construídos pela humanidade. Para tanto, o documento traz implícito em um de seus princípios:

Os passos da metodologia científica (curiosidade, levantamento de hipóteses, pesquisa-ação, descoberta e socialização dos resultados) deverão nortear o processo de construção do conhecimento. Respeitar, como parte do processo, o risco construtivista significa estar comprometido com o potencial dos alunos. Só avança quem arrisca. Se estimulamos o educando para ser ativo, haverá educação e investimento na pessoa (UNIUBE, 2012, p. 18).

Nesse contexto, é papel do Colégio desenvolver uma metodologia que propicie aos educandos a descoberta do conhecimento, o contato com a cultura, com o saber elaborado, utilizando-se de atividades organizadas, interdisciplinar, que promovam avanços significativos nas percepções das crianças, proporcionando novas aprendizagens.

Entendemos por cultura um grande cabedal de conhecimentos que se origina da herança de nossos antepassados, cuja aquisição, amplia saberes de diversas áreas, constituindo o conhecimento do homem pela ciência e pelas artes em geral. Estão elencados nas seguintes categorias: bens naturais – florestas, matas, rios, cachoeiras, clima entre outros; bens materiais – achados arqueológicos; edificações rurais e urbanas; objetos de arte, documentos e bens imateriais – manifestações folclóricas e religiosas, música, dança, teatro, literatura etc.

Quando pensamos em conteúdos escolares, percebemos que existe uma preocupação para que o processo de escolarização dos alunos, por intermédio dessa herança cultural, prime por uma metodologia condizente com a realidade atual, reelaborando os conhecimentos culturais mediante as necessidades que ora a humanidade necessite, estabelecendo nova ordem cognitiva com o mundo e com a pessoa humana.



#### 2.4.2 O portfólio dos professores: expressão da proposta pedagógica

Além dos alunos, os professores também elaboram os seus portfólios. Para comprovação dessa prática, descrevemos a organização de três portfólios docentes que trabalham no Colégio Ricardo Misson, em tempos e séries distintas. Nesses documentos, percebe-se a arte como eixo norteador da proposta pedagógica.

O primeiro portfólio, datado de 2005, traz como projeto: "Onde podemos encontrar a arte?" Inicia-se com um texto de fundamentação teórica da autora Ana Mae Barbosa intitulada: Arte, Educação e Cultura, trazendo reflexões acerca da arte nos diferentes contextos da produção de conhecimento. Em seguida, as questões elaboradas pelos alunos para a construção da rede de conhecimento (anexo A). Nessa rede estão elencados todos os conteúdos e recursos metodológicos para o desenvolvimento do projeto.

Como o tema forte do início do ano é a Páscoa, apresenta em seguida a proposta de projeto integrado denominado: "A beleza do gesto", desenvolvido em forma de oficina intitulada: "Relacionar". Nela está proposto integrar a beleza do gesto humano em diferentes situações, com a obra "Doze girassóis numa jarra" de Van Gogh (1888), acompanhado de uma música. Essa oficina é dividida em três momentos distintos: releitura da obra, reflexão e produção de frases.

Outro tema foi também desenvolvido sob a forma de oficina "Brincadeiras preferidas através da Infância de Portinari". Essa atividade foi dividida nas seguintes partes: introdução da biografia do artista, focando a série em que pintou suas brincadeiras preferidas; uma obra do pintor, "Futebol"; como produção plástica, a releitura das obras; e brincadeiras infantis com a criação de brinquedos de sucata.

Em seguida, enfatizou-se o trabalho infantil. Para isso, foi realizada a leitura e interpretação

Figura 6 – Releitura de Portinari



Fonte - CRM2. Foto Isabela Doriguetto. 2013.

do poema "Meninos Carvoeiros" (1921) de Manoel Bandeira. Logo depois, o olhar de

Portinari sobre os meninos de Brodósqui. Foi realizada a releitura da obra com sombreado, de lápis. O tema "Brincando com Portinari", foi desenvolvido com a releitura de suas telas, culminou com pinturas no galpão da escola, realizada pelos alunos de duas professoras. Em seguida, apresentamos uma das imagens mural (Fig. 6).

Assim, outros temas foram estudados, trazendo a arte como referência: Rembrant e Leonardo da Vinci para o estudo do corpo; o Brasil colonial, com Debret; "O negro presente em todas as Artes", "Aula-passeio-Museu de Arte Sacra e Igreja Santa Rita", dentre outros.

Em outras atividades, a professora recorre ao texto poético, como "Autorretrato", de Mario Quintana, para reflexão sobre a identidade do aluno; ou a uma música de Cazusa, ou a uma obra de Portinari, como a série "Retirantes" (1958) para estudar uma temática social; ou à tela "Operários", de Tarsila Amaral (1933), nas reflexões da Semana da Pátria.

Outro portfólio docente que trazemos para contextualizar a arte como conhecimento no Colégio Ricardo Misson é a rede de um projeto: "Vamos conhecer os diversos ambientes através das telas de Tarsila do Amaral?" Esse portfólio é do ano de 2006, a professora lecionava para a 2ª série.

Figura 7 – A rede de um projeto.



Na introdução, a professora apresentou um texto informativo sobre a fundamentação teórica de seu trabalho — Artes na Educação —, tendo como referência o RCNEI e o PCN do ensino da Arte. Tendo como tema “Eu faço parte do ambiente e de uma sociedade”, apresenta uma foto da tela de Tarsila do Amaral, “A família” (1925). Em seguida, foi integrado o esboço de uma oficina sobre o corpo, autorretrato de uma aluna e de diferentes artistas, e também desenhos de outra criança demonstrando seus gostos e preferências (Fig. 7).

Dando continuidade ao projeto, com o tema "Festa da Páscoa: - eu, você, nós convivendo com as diferenças," a mestra começou com uma música e uma história, com apresentação de fantoches, ilustrações, painel com fotos, e ensaio de música. Em anexo ao portfólio docente, havia uma reescrita dos alunos sobre a história contada.

Para desenvolver o conteúdo fauna e flora, diferentes obras de Tarsila do foram utilizadas como “O touro” (1925) e “O pescador” (1925). Igualmente foram realizados desenhos pelos alunos retratando flora e fauna com lápis de cor, giz de cera, tinta guache, massinha de modelar, os quais foram integrados nos portfólios docentes. Foi narrado, também, um passeio ao Bosque Jacarandá, e à Mata do Ipê, todos ilustrados pelas crianças.

No estudo sobre Uberaba, foi apresentada uma tela “Carnaval em Madureira,” de Tarsila do Amaral (1924), estudo da obra que aborda um do bairro do Rio de Janeiro e a imagem da releitura de um aluno referente ao tema desenvolvido (Fig. 8).

Os portfólios terminam sempre com a professora avaliando seu próprio projeto, desenvolvido durante todo ano e verificando se algumas das redes deixaram de ser estudadas.

O 3º portfólio

pesquisado tinha como tema: Brincadeiras e cantigas ajudam a desenvolver de forma lúdica as

Figura 8 – Releitura de uma tela de Tarsila Amaral.



Fonte - CRM04 - Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

habilidades nas crianças? Criado em 2012 e desenvolvido na Educação Infantil. Inicia-se com a listagem do nome das crianças, a seguir o nome do projeto e das atividades desenvolvidas. Nele são relatadas diferentes atividades referentes a brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias infantis ilustradas pelos trabalhos realizados pelos alunos.

Na criação de uma aluna, "Princesas e fadas das histórias infantis", observamos personagens dos contos de fadas e histórias infantis apresentadas e vivenciadas no decorrer da Educação Infantil. Em um estudo sobre as aves, tinha um texto interessante sobre o João de Barro. No desenho (Fig. 9) de uma das crianças, observamos um ninho que, provavelmente referia-se a esse pássaro. Para Schneider (2007, p. 80), "A experiência sensível do corpo e o movimento efetivo de suas mãos desvelaram a complexidade de conflagrar visões no ato de instaurar gestos e ritmos sobre o papel, na materialização do vivido, revivendo-o". Assim, pensamento e ação estão visivelmente identificados no ato de criar partindo-se de uma vivência que estimule essa criação.

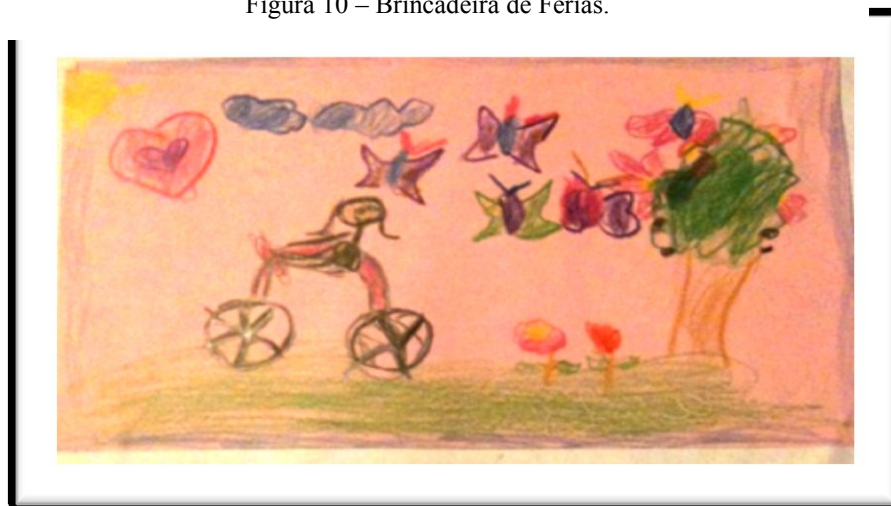
Figura 9 – Desenho de um ninho.



Fonte - CRM05. Foto: Isabela Doriguetto, 2013e.

Entre as brincadeiras infantis há o desenho de uma aluna andando de bicicleta. Quanta leveza pode se perceber em seu corpo que parece flutuar deixando perceber o prazer sentido neste momento. A natureza representada com árvores, flores, borboletas e grama demonstra que possivelmente foi um passeio em uma praça, jardim ou zona rural. Quantos detalhes foram possíveis perceber neste desenho (Fig. 10).

Figura 10 – Brincadeira de Férias.



Fonte - CRM03. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Imagens como esta demonstram sentimentos e vivências, misturando fantasias e realidade com memória visual, em momento significativo vivido no período de férias quando as brincadeiras são inesquecíveis.

A história de Pinóquio, os detalhes da baleia, da personagem com seu nariz, o barco, Gepeto, a fada madrinha, bem ao fundo o barco naufragando. Detalhes claros que demonstram que a criança conhece a história e consegue transcrevê-la para o papel com toda sua poética e detalhes principais.

Compreender esse processo de construção do trabalho com portfólios, tendo a arte como eixo norteador, constitui um elemento fundamental na análise posterior dos portfólios dos alunos. Nessa percepção das atividades desenvolvidas, a arte permite que alunos e professores encontrem seu próprio modo de ver o mundo dando sentido as vivências de cada um. O professor, um mediador da arte enquanto conhecimento, e o aluno um aprendiz que também demonstra sua experiência de mundo.

Como área do conhecimento, legitimando seu papel, a arte tem um sentido, um conhecimento específico, uma linguagem própria e uma contextualização histórica que lhe é inerente. Ao professor ou professora cabe desempenhar o papel de mediador entre o universo cultural do aluno e o universo dos

conhecimentos históricos e culturais sistematizados, possibilitando um olhar mais pleno sobre a produção artística, favorecendo a construção do sensível e o desenvolvimento estético da criança (SCHNEIDER, 2007, p. 20).

Figura 11 – Desenho a partir da história de Pinóquio.



Fonte - CRM01. Foto - Isabela Doriguetto, 2013.

A construção do saber sensível faz parte da cultura humana desde os tempos remotos. As crianças o vivenciam como suas primeiras representações do mundo. Se observarmos as brincadeiras infantis, veremos que o saber sensível e artístico permeia seus movimentos, seus cantos, suas escritas, seus desenhos, suas personagens. Assim também é sua representação da história de Pinóquio (Fig. 11), registrada pela professora.

O professor, ao trazer esse aprendizado para o campo da educação contribuirá para que os alunos vivenciem um mundo por onde o sonho e a fantasia fazem fluir a imaginação criadora. Assim, nesse contexto, a arte poderá ajudar a expressar experiências e emoções de diferentes maneiras.

Na próxima parte desta dissertação, apresentamos as poéticas visuais que a nós se desvelaram nos portfólios das crianças.

### **3. A ANÁLISE DAS POÉTICAS VISUAIS**

Neste capítulo, analisamos as poéticas visuais expressas nos portfólios dos alunos da escola da educação básica selecionada. Para isso, o estudo é apresentado segundo as categorias construídas a partir das poéticas desveladas.

#### **3.1 Análises das unidades de significado**

Com o objetivo de descrever as construções das poéticas visuais identificadas nos portfólios construídos pelos alunos da Educação Infantil às séries iniciais da Educação Básica do Colégio Ricardo Misson, realizamos, inicialmente, uma leitura geral dos mesmos.

Pensamos que construir hipóteses para descrever determinado tema pesquisado é fazer escolhas. Nesse percurso, o sensível e o cognitivo unem-se, dando ao pesquisador seu jeito de compreender o que o outro construiu, misturando-se ideias, cores e sentimentos ao tema. Na unidade de significado que elencamos, trataremos dessas escolhas nos temas que abordam a arte nas categorias elencadas sobre o aprendizado escolar nos portfólios dos alunos do Colégio Ricardo Misson.

Com olhar de pesquisadora, iniciamos a descrição dos portfólios por ordem cronológica, do ano de 2006 ao ano de 2012. A unidade de significado escolhida foi “portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental”, tendo como categorias: “o próprio aluno”, “os conteúdos escolares” e as “as festas escolares”.

Para tanto, realizamos uma análise do sentido de portfólio, expresso no material construído pelos alunos do Colégio selecionado. Ao todo foram 16 portfólios analisados, construídos em etapas diferentes. Neles as produções foram realizadas de forma interdisciplinar, no período de um ano letivo, tendo a arte como eixo norteador.

Na descrição, seguiremos a ordem encontrada no portfólio de cada criança, sem a preocupação de ser a cronologia trabalhada pelo professor. No anexo 1, quadro 1, trazemos a relação dos portfólios, com seus códigos, ano, série/etapa e título. Percebemos pelas descrições iniciais que os temas foram discutidos anteriormente com a turma e descritos em forma de rede, cruzando-os com os demais conteúdos estudados. Os temas dos projetos e as redes que perpassaram todos eles encontram-se nos anexos.

Em todos os portfólios analisados, as linguagens artísticas encontram-se, desde as páginas iniciais, intercaladas com histórias infantis e conteúdos afins. Percebemos que a arte se integra ao currículo como um todo perpassando todo o trabalho da escola. Na medida em

que a criança avança em sua faixa etária, as atividades vão se diversificando como constadas nas categorias analisadas.

### **Categoria 1 - O próprio aluno**

A primeira categoria descrita será "O próprio aluno", um conhecimento do aprendiz, relacionado a sua identificação com o outro e com o mundo. Esse tema torna-se importante, por ser a inserção da criança no contexto escolar, muitas vezes, o primeiro contato fora do convívio familiar. Essa modificação em seu cotidiano provoca mudanças em sua rotina, pela necessidade dela ter que se incluir no convívio com as diferentes pessoas e aprender a conviver harmoniosamente com todos, para que seja aceita pelo novo grupo social que passará a ocupar.

Para as crianças que já frequentam a escola, também é necessário esse acolhimento, porque passará a interagir com os novos colegas que chegam à escola, ou com colegas de outra sala e com novos professores.

Nessa ordem, a comunidade escolar passa a representar a diversificação de uma nova escala social que ela precisa ocupar, além das relações de âmbito familiar. A criança passa a interagir, com outro grupo distinto e diversificado, necessitando se organizar no tempo e espaço estipulado pela escola.

Essa dinâmica requer um trabalho pedagógico por parte dos professores de receptividade ao aluno, com o acolhimento dele na escola e, em especial, na sala de aula. A criança necessita conquistar a segurança e o afeto, sentindo-se segura no novo espaço de convivência e aceita pelos colegas podendo se expressar espontaneamente.

Para tanto, os projetos da escola e, em especial, do professor para sua turma deverão se organizar para esse momento, com atividades que possam proporcionar essa interação e conhecimento do grupo.

Nessa categoria, as descrições das poéticas visualizadas em todos os portfólios pesquisados iniciaram com o nome dos alunos descritos como personagens do projeto, uma forma afetiva de colocá-los como corresponsáveis nas ações propostas. Dessa forma, reconhecemos que as atividades artísticas tornam-se um grande aliado do professor nessa trajetória de adaptação.

Já as atividades elencadas vieram representando as poéticas visuais por meio de desenhos livres, ilustrações de: letras de música, poemas, filmes, histórias infantis, fotografias, pinturas, ilustrações do álbum: da história do aluno e de sua família, confecção de escultura, desenho do autorretrato de rosto, de perfil e do corpo inteiro.



Pela análise percebemos que foram atividades que ora aconteceram individualmente ora em grupo. No decorrer desta categoria, vamos retratar algumas dessas poéticas que selecionamos.

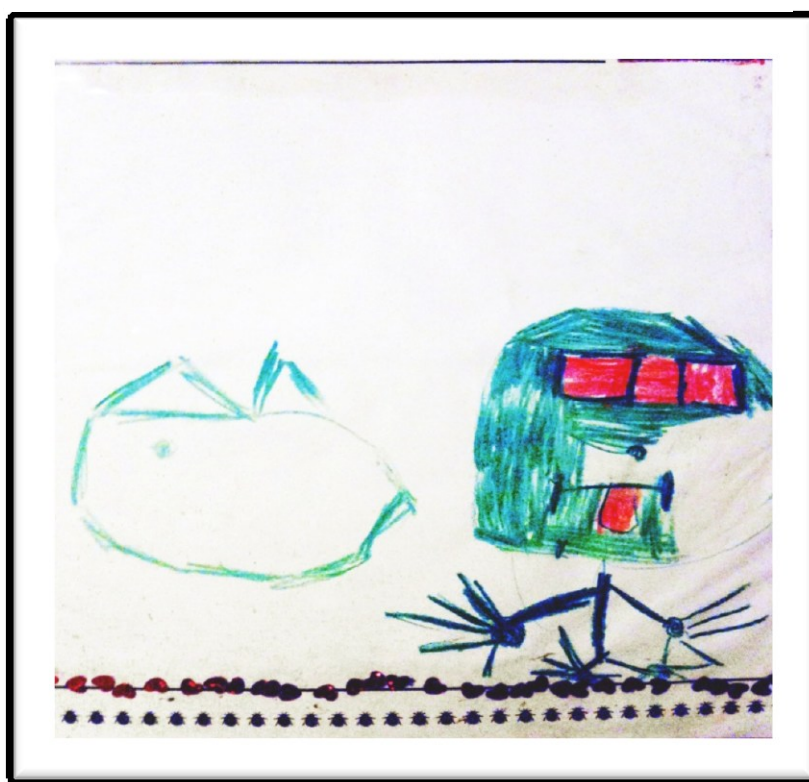
Os materiais utilizados para a criação das poéticas foram: desenho utilizando linhas coloridas de lã e barbante, papel colorido, colagens de gravuras, poemas, músicas, histórias infantis, filmes, obra de arte relacionada ao tema, fotografias, lápis de cor, giz de cera, papéis coloridos e emborrachados, tinta guache, folha de papel branca, sementes, tinta e brocal colorido.

Nas poéticas observadas, percebemos a afirmativa de Shineider (2007, p. 22), “na primeira infância, aproximadamente até os oito anos de idade, as crianças estão mais preocupadas com os objetos que desenhavam e que estes sejam claramente reconhecíveis, do que estejam “corretamente” desenhadas sobre determinado ponto de vista”. Desenhando é uma das formas de registrar o seu entorno e não realmente como ele se representa. Inicialmente pelas

figuras desordenadas para em seguida irem adquirindo formas diferenciadas. Ainda segundo Schneider (2007, p. 23), “os conceitos representativos se desenvolvem num processo de representação gradual”. Na medida em que a criança vai se desenvolvendo nos aspectos físicos, cognitivos, social e psicomotor suas representações vão adquirindo formas mais definidas.

O desenho é uma das primeiras representações do mundo pela criança. Como foi para nossos antepassados, também é para ela: uma das formas de comunicação, de simbolizar o seu entorno e a percepção que tem dele.

Figura 12 – Autorretrato.



Fonte - CRM01. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Em uma das primeiras descrições em forma de desenho realizada pelo CRM1, o mais novo de todos os autores dos portfólios analisados apresenta seu autorretrato (Fig. 12). Pelo trabalho realizado pela criança, identificamos características propícias para uma criança que acabara de completar cinco anos de idade. Já existe uma representação da figura humana por meio de um boneco com a cabeça em formato de círculo da qual saíram os membros superiores e inferiores. Observamos também que existe outra célula em circular, terminando o rosto sem a preocupação de que estes sejam fieis a representação real.

Desde muito cedo, as crianças fazem uso do desenho como forma de linguagem para se expressar. Percebemos por parte das atividades propostas nos portfólios, a preocupação para que as crianças deixassem representadas as marcas que expressavam sua identidade, seus gostos, desejos e emoções. Para o desenvolvimento dessa categoria, os alunos trabalharam a partir de músicas e do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira (1985).

Observamos que em vários portfólios foram utilizados a mesma música e o mesmo poema, porém com grau de abrangência diferenciada levando-se em conta a idade e etapa de ensino para as quais foram utilizadas. Diferentes tipos de linguagens artísticas foram observados, como desenho livre utilizando recursos já citados anteriormente; reescrita e depoimentos com ilustração e sonorização das rimas pelos grifos realizados. "Como outras linguagens, as artísticas são instrumentos mediadores na construção da identidade cultural dos alunos, tanto quanto estes têm acesso ao repertório específico da Arte como quando usam as linguagens artísticas para compreender e representar outros sistemas simbólicos" (PONTES, 2001, p. 23).

Outro exemplo concreto que identificamos em todos os portfólios, foi a confecção de álbuns ilustrados contendo a história de vida da criança. Eles contemplaram características físicas, preferências, gostos e demais informações que a criança enfocou.

Da forma como as atividades foram organizadas nos portfólios dos alunos de cinco e seis anos, observamos que o desenho referente ao esquema corporal foi evoluindo, acrescidos de mais detalhes, cores e expressões. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), “O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos (BRASIL, 1998, p. 92)”. Essas representações identificam um jeito particular de cada criança.

Também nas expressões deixadas pelos alunos do Ensino fundamental sobre a identidade, diferentes atividades com maior abrangência e detalhes foram encontradas. Inicialmente desenhos representando a fecundação (ciclo da vida) e a identidade, no contexto

social intitulado "Quem sou eu" (Figura 13). Percebemos que a pessoa foi entendida como um ser que possui uma identidade única. "Cada um de nós, sabendo ou não, é um cidadão do mundo. A experiência humana é muito mais ampla que a dos valores ou formas de uma cultura em particular" (UNIUBE. 2012. p. 19). Com o conhecimento desenvolvido em rede, conteúdos de Ciência, História e Geografia foram tecidos juntos, dando a esse aluno um embasamento teórico para representar com significado as ilustrações encontradas em seus portfólios.

Na rotina do tempo e do espaço cotidiano, percebidos nas atividades, notamos que as práticas desenvolvidas com linguagens artísticas estão expressas nas ações da criança, mas acompanhadas do fazer pedagógico do professor. O conhecimento representado demanda conceitos historicamente construídos e valores sociais, entre outros. Ao desenvolver o conteúdo por temas que permeiam as

redes de conhecimentos, o aluno estará sendo incentivado a buscar, em suas memórias, elementos que solidifiquem a construção do conhecimento e aprendizagens que tragam para ele significado.

Para ilustrar essa afirmativa trazemos uma atividade de releitura realizada sobre a obra de arte de Tarsila do Amaral: "Abaporu" (1928). Para Pontes (2001, p. 43), "a leitura da obra é uma articulação de sentido em que o referencial do leitor se entrelaça ao da obra". Quando a criança realiza esse trabalho, ela está transpondo por meio de outras linguagens o que compreendeu da obra do autor, trazendo em suas impressões seu conhecimento enriquecido pelo conhecimento registrado na obra analisada.

Figura 13 – Quem sou eu.



Fonte - CRM10. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

A leitura de imagens nessas representações oferece às crianças novos repertórios que serão incorporados ao seu repertório pessoal. A nova representação-releitura- é fruto do diálogo entre o que as crianças já haviam construído e aquilo que foi possível construir depois da experiência com as imagens da obra (PONTES, 2001, p. 43).

Assim sendo, antes da representação da releitura citada, foi registrado no portfólio do aluno um quadro com observações feitas a partir da tela “Abaporu” de Tarsila Amaral (1928). Concomitante a obra, estão também elencados outros conteúdos em forma de música, quebra cabeça para a criança montar, os órgãos do sentido ilustrados com gravuras, atividades que demandavam o cuidado com a higiene corporal e o desenvolvimento do corpo também sobre cores, formas e texturas (fig. 14).

Figura 14 – Releitura da tela Abaporu.



Fonte - CRM06. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Na leitura das atividades solicitadas para que os alunos as realizassem, presenciamos a preocupação do professor na partilha dos conhecimentos de cada um, na exposição do perfil, do jeito de ser, demonstrando o cuidado diante das atividades propostas. Percebemos também a parceria da família, respondendo, construindo com a criança sua identificação por meio de fotos e dados pessoais que auxiliavam a criança na construção da linguagem artística.

Essas poéticas visuais trouxeram implícitas situações vivenciadas pelas crianças, pois na medida em que avançavam em idade e conhecimento, acresciam mais e mais detalhes às atividades realizadas, seja retratando o seu cotidiano, seja ele próprio pelo seu autorretrato, seja nas atividades com os colegas. Nessa fase em que se encontram, por volta dos oito ou nove anos, segundo Schneider (2007, p. 22), a expectativa das crianças se tornam muito mais amplas. Elas não querem que seus desenhos sejam apenas identificáveis, mas também visualmente realistas." Por isso, os traços dos desenhos são mais definidos, facilitando maior compreensão por parte do leitor.

Dando continuidade às observações dos portfólios, ainda na categoria 1, trouxemos abaixo a representação da família. Pela figura 15, a criança de 5 anos representou sua família composta por ele, a mãe e o pai. Também há o desenho de um cachorrinho branco, possivelmente seu animal de estimação. Ao desenhá-lo demonstrou a relação de carinho pelo animal, colocando-o como membro familiar. A figura materna está representada a esquerda pelo desenho de cabelos claros, no centro em tamanho maior, a figura paterna, ao seu lado. As descrições são compatíveis com fotos da família que se encontram em outras atividades de seu portfólio.

Figura 15 – Representação da família.



Fonte - CRM05. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Ao realizar essas descrições citadas sobre sua identidade, as crianças demonstraram realizar sua leitura de mundo e, conforme Pontes (2001 p. 124), "têm maior autonomia de representações, pois já conquistaram habilidade de lidar com os materiais buscados e de elaborar cada vez mais o significado de suas representações".

Nessa faixa etária acima mencionada, na fase da Educação Infantil, as crianças identificam-se com as histórias de animais, com os contos de fadas e de aventura, portanto foram utilizados como recurso pedagógico para trabalhar também o tema família. A história Irmão Urso no CRM 1 trazendo como atividade, o contorno do rosto do ursinho com barbante e pintado ao redor com guache vermelho, ilustrado por dentro com desenhos. Também foi realizado no portfólio, outro desenho do contorno da pata do urso e uma cena desenhada em lixa e colorida com giz de cera.

No CRM03 escolheram para desenvolver o tema Família, a história do Pinóquio. Segundo Schneider (2007, p. 55), "a criança ao fazer uma leitura de mundo, dá significado e expressa simbolicamente através do desenho e pintura suas experiências vividas e sentidas, tornando real em imaginação criativa, na representação do real e não do real propriamente dito".

Ainda abordando esse tema, observamos a releitura de obras de arte como forma de conhecimento da família na visão de artistas. Exemplificamos na figura 16, uma releitura da obra do artista Francisco Goya, "O Duque de Osuna e sua família" (1788). Na tela original percebemos um ar de cansaço de todos os envolvidos, talvez pelo tempo que tiveram que permanecer na mesma posição para que a mesma fosse elaborada e concluída. Na tela do aluno, apesar da cor escura semelhante da tela do artista, existem leveza e alegria nas pessoas pintadas. Essa atividade também ajuda o aluno a perceber que em outros tempos a família também era retratada, não com toda tecnologia que existe hoje, mas somente por meio das pinturas e desenhos.

No CRM09 a releitura foi realizada a partir da tela: "A Família", pintada por Tarsila do Amaral (1925). Também constam alguns registros por escrito da criança na identificação e leitura da obra de arte.

Ainda, no decorrer das atividades propostas, foi possível perceber o cuidado em fazer com que a criança percebesse que cada família tem suas particularidades, sua identidade. Foi ainda apresentado um conhecimento entre tempos distintos (presente e futuro). O interessante na representação do desenho do amanhã foi que somente o aluno que cresceu, as outras pessoas da família tiveram representações idênticas. Também foi percebido em diferentes

portfólios, o estudo da árvore genealógica, ora desenhada pelo aluno, ora apenas colorida, mas todas completadas.

Para finalizar, o enfoque foi "eu e o outro exemplificando a diversidade cultural do Brasil", estudado no quinto ano.

Nessas atividades da categoria 1, o aluno teve a possibilidade de realizar poéticas visuais percebendo-se como pessoa integrante de uma família. Retratou igualmente seus colegas, percebendo o outro como pessoa semelhante a ele, contribuindo para a construção de sua formação humana acrescidos dos direitos e deveres. Segundo Duarte Jr (2001, p. 188) "Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio ela é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade industrial." As Histórias de países diferentes também ilustram essa temática, como "A árvore de cabeça para baixo, uma história da Costa do Marfim".

Conhecer-se e conhecer o outro, faz parte do conteúdo escolar a ser desenvolvido, para que a criança possa aprofundar na percepção de si mesma, percebendo-se como parte integrante de um grupo social, possuidora de emoções, sentimentos, sensações e ações como os demais colegas de turma.

Figura 16 – Releitura da tela Retrato de Duque de Osuna e seus filhos.



Fonte - CRM09. Foto: Isabela Doriguetto, 2013

Verificamos que os conteúdos se entrelaçaram com as histórias, filmes, músicas, poemas e culminam com as poéticas visuais em destaque nos portfólios de forma também interdisciplinar.

## **Categoria 2: Conteúdos escolares**

Iniciamos a descrição dos conteúdos escolares, seguindo a organização curricular do colégio composta por um núcleo comum proposto pela LDBN 9294/96 e por uma parte diversificada, que segundo o Projeto político pedagógico (UNIUBE, 2012, p. 15). "ambas interagindo e articulando com a vida cidadã e com as áreas do conhecimento".

Os conteúdos elencados para a análise das poéticas foram: o corpo, cores e formas, os animais, as moradias, o meio ambiente (natureza, animais e plantas), o sistema solar e o folclore. Esses conteúdos fazem parte das áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física.

De acordo com o PPP (UNIUBE, 2012, p.15), nesses conteúdos estão implícitos "aspectos da vida cidadã como: a saúde, a sexualidade, a vida familiar, a ética, o meio ambiente, o trabalho, a cultura, as ciências e tecnologias e as linguagens".

Essas atividades como na categoria anterior também vieram representando as poéticas visuais por meio de desenhos livres, ilustrações de letras de música, de poemas, de filmes, de histórias infantis, fotografias, confecção de escultura, visitas literárias, oficinas pedagógicas e excursões. No decorrer desta categoria também estaremos retratando algumas dessas poéticas que selecionamos para ilustrar nossa pesquisa.

Percebemos que a leitura e escrita aproximam-se da arte por meio dos textos de estudo, pesquisas, produções escritas, mas sempre sendo tocadas pelo aluno na construção de suas poéticas e utilização de outras linguagens. Seja ilustrando, desenhando, pintando interpretando entre outras, sempre tornando assim instrumento da produção de conhecimento, portanto mencionada em vários temas de conteúdos escolares.

Os materiais utilizados foram: sementes, barbantes, palitos de picolé e de fósforo, massinha de modelar, broca, papel colorido, colagens de gravuras, poemas, músicas, histórias infantis, filmes, obra de arte relacionada ao tema, fotografias, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, papéis coloridos e emborrachado, folha de papel branca, relato de excursões, visita a biblioteca pública e cinema.

Iniciaremos com o estudo do corpo, dando continuidade a categoria 1 que abordou o próprio aluno. Pelas observações na confecção de bonecos de diferentes materiais já citados e ainda, em atividades com gravuras representando as partes do corpo, produtos de higiene



corporal, ilustração da letra da música de Bia Berna, "Aeróbica Tropical", os órgãos dos sentidos e a motricidade. A medida que as crianças avançavam nas séries escolares, esse trabalho foi permeando com os conteúdos relacionados ao estudo do corpo humano, dos tecidos e células, representados por escultura de massinha e desenhos, muitos desenhos de diferentes tamanhos, formas e objetivos.

[...] é válido ressaltar que cada fase não tem uma faixa etária fixa determinada para iniciar e terminar a transgressão e/ou superação de uma fase para outra, varia de acordo com as oportunidades, as interferências e os estímulos recebidos ao longo de seu desenvolvimento gráfico-plástico em seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, e do contexto cultural no qual se insere (SCHNEIDER, 2007, p. 20).

Em seguida, observamos que o tema "Cores e Formas", foi um dos primeiros a ser ilustrado, acreditamos que, por estar relacionado com ao conteúdo de Matemática, as figuras geométricas, na Educação Infantil. Este conteúdo foi relacionado à natureza que também é geométrica. Trazemos como ilustração as poéticas construídas do CRM 6, após trabalhar com o livro, "Picote o menino de papel" (1993), o retrato idealizado, representado na figura 17. A atividade solicitada foi: "Nosso corpo tem muitas partes, cada parte tem uma forma e elas podem ser desenhadas, pintadas, fotografadas ou esculpidas. Monte um corpo humano com recortes de revistas".

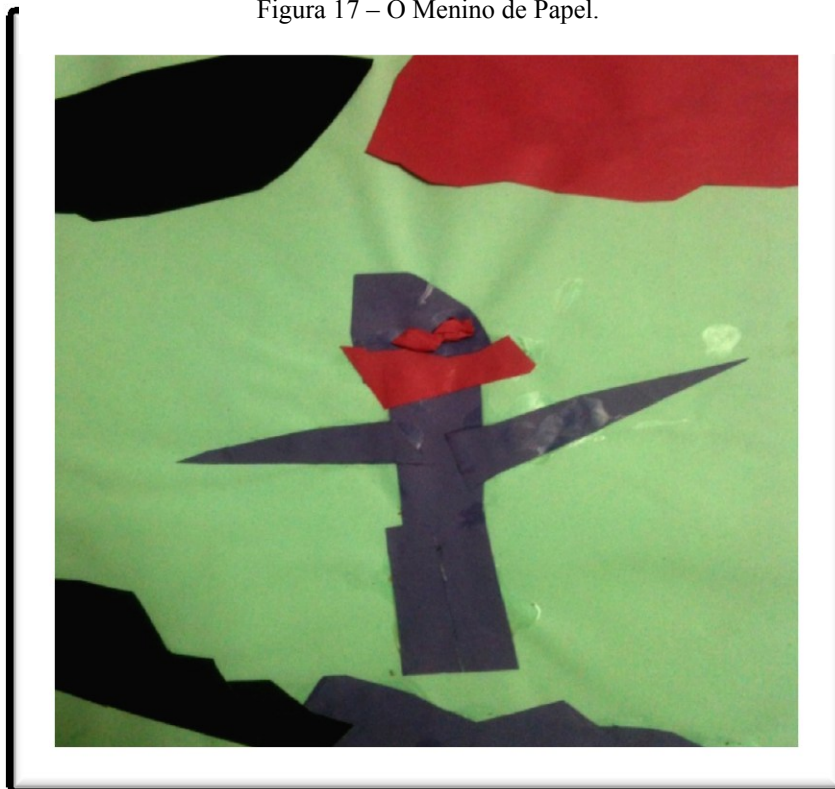
Percebemos que estavam trabalhando as figuras geométricas, porque foram utilizadas em diferentes atividades e momentos. Criavam a partir de mistura de cores, por meio de versos de músicas, montagem de gravuras, por quebra cabeça, jogos dos sete erros, desenho livre. A partir de uma dobradura de papel em forma de bandeirinha triangular, o personagem Picote foi realizado a releitura do mesmo utilizando massinha e papel colorido.

Percebemos a utilização de livros de literatura infantil em várias atividades desenvolvidas, como já citado anteriormente. Pelo ato de ler, a criança entra em contato com a literatura, é propiciado a ela um novo encontro com o mundo. Por meio dela, conhecemos lugares, pessoas, participar de brincadeiras, enfim experimentar sensações, emoções e sentimentos diversificados. A literatura também é arte. Os docentes do Colégio Ricardo Misson têm essa percepção, quando a utilizam como recurso pedagógico subsidiando todos os conteúdos estudados.

Citamos outro exemplo com literatura, que chamou nossa atenção. Foi com o livro de história infantil "O Menino Maluquinho" do autor Ziraldo.

Por meio de um trabalho que envolveu diferentes poéticas e o conhecimento das obras do autor e sua biografia foram desenvolvidas atividades sobre a personagem Menino Maluquinho. Seleccionamos uma delas no CRM03, (figura 18), "Quem conta um ponto... aumenta um ponto!", nela o aluno desenhou e coloriu o personagem como o idealizava.

Figura 17 – O Menino de Papel.



Fonte: CRM03. Foto: Isabela Dorigutto, 2013m.

A mesma temática esteve presente em outros portfólios como, por exemplo, "A Pipa do Menino Maluquinho" aparece a pipa, com suas grandes rabiolas bailando ao vento, brinquedo comum e de bom grado em diferentes idades.

A personagem do livro Menino Maluquinho (ZIRALDO, 2009) foi o escolhido por CRM03 para seu portfólio porque versa sobre uma criança feliz, que brinca, sonha faz traquinagem, amada pela avó e familiares, compatível com a idade das crianças desses portfólios.

O livro faz parte do universo e das fantasias dessa faixa etária infantil e as crianças se identificam muito com ele. Ele também traz implícita uma teia de relações para a construção da identidade da personagem, com leveza, criatividade evoluindo em tempo e espaço No final da história, o personagem cresceu e se tornou adulto, como acontecerá com as crianças desses portfólios.

Figura 18 – O Menino Maluquinho.



Fonte - CRM03. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Outro motivo para a escolha dessa obra como ilustração das poéticas visuais nessa pesquisa, foi a percepção de ser uma constante o envolvimento da arte e da literatura, intercalando os conteúdos escolares como forma de aguçar o conhecimento do aluno.

Esse recurso pedagógico vai ao encontro de um dos princípios do Projeto político pedagógico (UNIUBE, 2012, p. 18): "A expressão criadora que faz explodir a essência (identidade) do ser humano. Não haverá ação transformadora sem possibilidades múltiplas de expressão e atuação".

Ainda trabalhando o corpo, foram observadas diferentes atividades que versam a motricidade. São atitudes que de acordo com Pontes (2001, p. 124) "ilustra o uso da linguagem visual da Arte - desenho, pintura, ilustração - tanto como recurso estético quanto como conhecimento para entender as relações que são desencadeadas sobre o tema".

Um dos princípios do Projeto político-pedagógico do Colégio Ricardo Misson prima pelo "Cultivo às atividades grupais – solidariedade e respeito", pois vivemos em uma sociedade e dependemos uns dos outros para a nossa existência e continuidade da mesma.

Nesta faixa etária, em que os alunos se encontram, é fundamental o desenvolvimento de atividades de grupo para que a criança possa aprender a conviver com as diferenças. Segundo Duarte Jr (2000, p. 20), "o que se pretende é tornar evidente o quanto o mundo hoje desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove a sua deseducação, regredindo-se a níveis toscos e grosseiros". Portanto, a necessidade de uma educação que reconsidere ações tão comuns mas ricas de significado. Para que tal princípio seja alcançado, atividades lúdicas em grupo demonstram ser uma constante, porque em conjunto as transformações emergem com mais força. "Reconhecer forças e fraquezas e equilibrá-las possibilitará o reconhecimento e a valorização de todos os envolvidos na ação" (UNIUBE, 2012, p. 17).

Figura 19 – Brincadeiras e amizades.



Fonte - CRM14. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Exemplificamos na figura 19 uma atividade em grupo em que o aluno representou uma brincadeira com a participação dos colegas. Nos portfólios são apresentadas diferentes situações vivenciando a relação com o corpo e o seu entorno, sozinho ou com o outro.

Foram percebidas variadas poéticas relacionadas aos órgãos dos sentidos, desde recortes de gravuras, desenhos, histórias e também pesquisando obras de arte de artistas reconhecidos.

Segundo Barbosa (2010, p. 2): "Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos através da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes através do ensino/ aprendizagem da Arte".

Outra criação que consideramos interessante, utilizando os órgãos dos sentidos, consta na figura 20: uma tela idealizada pelo aluno após trabalho com pesquisa sobre artistas brasileiros, como consta nas informações da mesma figura.

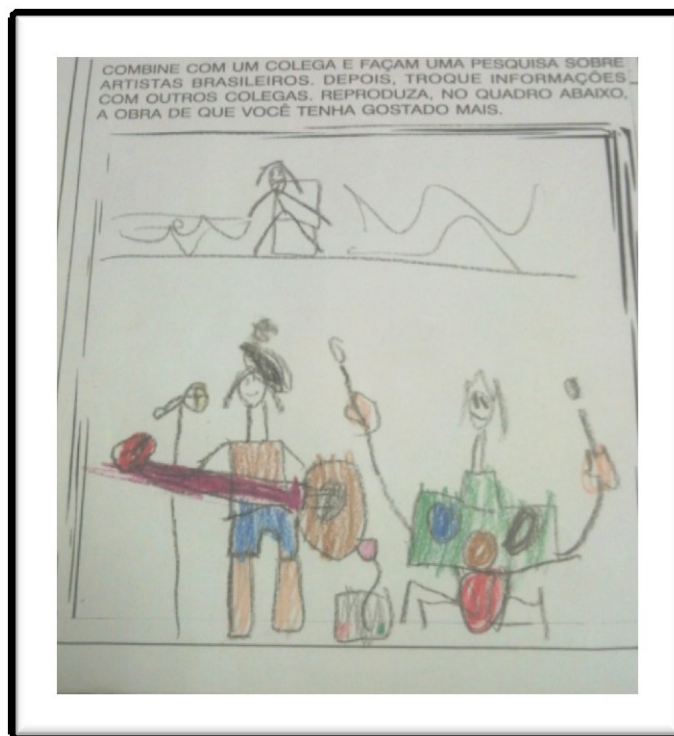
Nesse desenho, a escolha foram obras de Portinari sobre a temática música. O artista de Brodóski retratou a cultura brasileira e seus diferentes ritmos musicais. A tela que se encontrava no portfólio do aluno era a "Banda de Música" (PORTINARI, 1956). A partir dela, o aluno fez uma releitura, idealizada em seu mundo vivido. Nela encontram-se elementos do mundo atual das bandas de rock existentes: microfone, guitarra, bateria, o boné na cabeça do cantor e o vestuário.

Assim sendo, percebemos na atividade descrita, a liberdade de escolha do aluno na representação de sua reprodução, da linguagem usada para demonstrar seu gosto musical. A escolha foi do aluno, deixando revelar as influências artísticas daquilo do que foi vivenciado e percebido por ele. Foi do professor a ação pedagógica responsável pela articulação das atividades escolares que proporcionaram o acesso dele com os artistas brasileiros.

Outro conteúdo escolar trabalhado foram as moradias. Estudadas, inicialmente, como espaço imediato nos primeiros portfólios, foram igualmente discutidas como espaço da vivência e de convivência, e, nos últimos anos, como espaço local, regional e mundial.

Na maioria dos portfólios estiveram presentes as histórias infantis, como "Os Três Porquinhos", seguidas das releituras relacionando-as aos tipos de moradias reais e imaginárias. Na história da "Casa Sonolenta", foi enfocada a moradia dos animais e, em

Figura 20 – Banda de Roque.



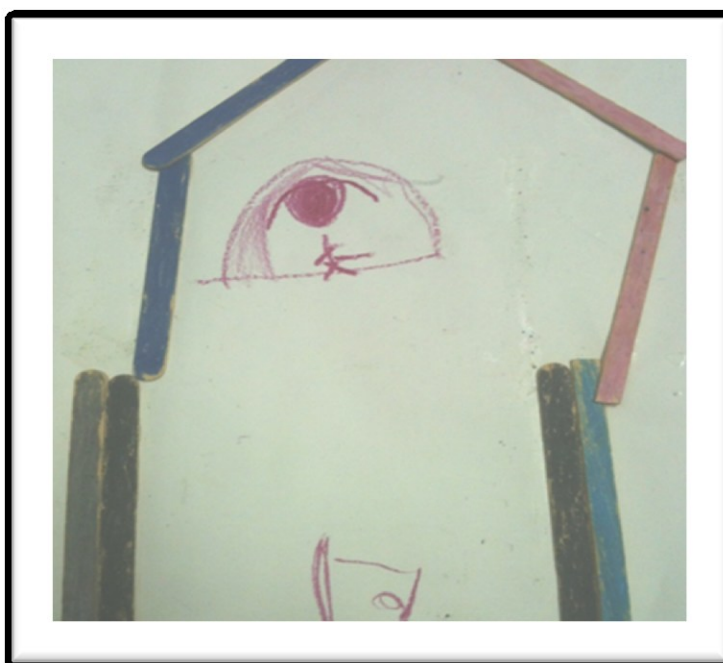
Fonte CRM04. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

seguida, a construção de esculturas em massinha representando as personagens principais em diversos tons, montado sob um papel lilás dando um aspecto muito bonito na representação poética da história, buscando expressar seus sentimentos sobre a personagem. Em seguida, foi desenhada uma casa para cada animal diferente.

Outra atividade que nos chamou a atenção foi o desenho da casa Pirulito. A imagem ocupa toda a página, colorida com leveza e sobre um papel amarelo. Percebemos que foi uma atividade desenvolvida relacionada com alguma história envolvendo o caracol. Novamente cores, linhas e traçados dão significado à figura formada.

Percebemos, também, produção coletiva em forma de poema com o título: "Brincando na rua" fazendo uma paródia à música folclórica "Se esta rua fosse minha". Foram

Figura 21 – Casa do poema de Vinícius de Moraes.



Fonte - CRM06. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

utilizados diversos materiais representando as primeiras moradias dos homens primitivos.

Exemplificamos na figura 21, após atividades desenvolvidas com o poema e música "A casa" de Vinícius de Moraes (1970), a construção com palitos de picolé e lápis de cera da casa do poema. Imaginar, pensar e idealizar a casa foi um momento desenvolvido pelo aluno.

Esse tema foi trabalhado como lugar das relações afetivas.

Para Duarte Jr (2000, p. 81), "[...] a

nossa casa veio deixando de ser um lar no sentido de constituir a extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo de vida de seus moradores e da cultura". Nem todos têm onde morar e, muitas das vezes, as moradias são toscas, construídas sem as necessidades básicas do ser humano, com os mais diferentes materiais, servindo apenas de abrigos.

Ainda sobre o tema do espaço urbano, a casa foi estudada no contexto da rua. Na figura 21, destacamos a rua desenhada pelo aluno, após trabalho desenvolvido sobre moradia e a músicas do cancionário popular: "Se essa rua fosse minha" e "A Rua".

Figura 22– A rua idealizada.



Fonte - CRM03. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Outra representação significativa do tema foi a partir da história "O menino que foi ao vento Norte" (BEDRAN, 2012), na qual foram utilizadas pinceladas de tintas coloridas demonstrando o vento da história e as transformações na natureza causadas por ele (fig. 23). Interessante a percepção do aluno, pois em sua tela descreveu de um lado da rua, as casas, as plantas, um animal, um azul representando a água com um barco em cima com uma criança; do outro lado colocou somente animais, incluindo a girafa que ele já demonstrara admirar em outras situações descritas. O calçamento da rua foi representado pelas cores do Brasil verde amarelo e não a cor de terra ou asfalto. De acordo com Duarte Júnior (2000, p.85): "Passear pela paisagem urbana se mostra, pois, fundamental para a constituição de uma realidade estável, sensível e acolhedora, uma realidade com a qual nos identificamos e pela qual nos sentimos um pouco responsáveis".

Sobre esta temática das moradias finalizamos a abordagem das poéticas visuais

fazendo outra referência a Duarte Jr (2000, p. 78), que nos explica:

[...] a crise do mundo moderno está relacionada com a casa onde moramos, os lugares por onde caminhamos, aquilo de que falamos e aqueles com quem conversamos, o alimento que ingerimos e a maneira como ganhamos a vida, além de darem um sentido, de emprestarem um significado à nossa existência, também estão diretamente relacionados com o nosso corpo, com as nossas sensações, percepções e sentimentos.

Esse olhar de casa, moradia, identidade, aconchego ficou presente nos trabalhos dos alunos na perspectiva do espaço imediato transpondo-se para o espaço local, da rua e também espaço de vivência e convivência com os demais.

Desvelaram-se, ainda, poéticas no estudo do colégio, na representação de pesquisa realizada sobre seu entorno, gráfico em forma de cores da arborização da rua em que ele se situa.

Dando continuidade às análises dos portfólios, desenvolvendo os conteúdos: a natureza, os animais e as plantas, percebemos a integração do estudo do meio ambiente vivido e percebido pelos alunos em espaços próximos e distantes. Nesse estudo foram identificados recursos poéticos envolvendo histórias infantis, filmes, passeios que culminavam com desenhos e produções artísticas.

Sobre as plantas, observamos desenhos ilustrando a germinação a partir da experimentação do nascimento da planta, tendo como início o estudo da "História da Sementinha". Consta no desenho em quadrinhos todos os passos da germinação do feijão, também outras ilustrações sobre o estudo da polinização das plantas.

Desenvolvendo atividades retratadas sobre o meio ambiente, percebemos o trabalho das artes visuais nos conteúdos de espaços locais (espaço urbano e espaço rural). Os conteúdos retratando essas poéticas foram expressos em forma de representações visuais sobre paisagens em diferentes contextos: filmes assistidos, fotografias, músicas, poemas, pesquisas e obras de arte.

Percebemos que as atividades realizadas referindo-se às obras de artes, em todos os portfólios, sempre partiram de alguns questionamentos sobre o autor, impresso próximo a sua obra e a relevância da mesma no tempo e o espaço em que foram criadas.

O tema, "Cem anos de Luiz Gonzaga", foi tema de um projeto estudos, com pesquisas sobre a região Nordeste, em especial, o sertão nordestino. Percebemos que, dessas pesquisas, surgiu o interesse para investigar as questões que envolvem a seca daquela região e, conseqüentemente, da falta de água.



A ilustração sobre a temática da questão social em torno da seca, também está postada nos portfólios 14 e 15 do aluno, a partir da tela: "Os Retirantes", obra do pintor Cândido Portinari (1958), representando a miséria e a fome e outras questões sociais daquela região.

Nesse sentido, o fazer artístico foi realizada a partir da releitura dessa obra. Essa temática também fez parte do projeto da festa junina do colégio que homenageou os "Cem anos de Luiz Gonzaga".

O desenho da figura 23 está caracterizando a região do cerrado, nele predominam árvores retorcidas e de pequeno porte, vegetação baixa com gramíneas e coqueiros. São todas características dessa região.

No conteúdo animais, foram explorados recursos como histórias infantis, montagem de ilustração a partir de recortes de papel e desenhos, colagens de gravuras, tela pintada com guache de histórias, esculturas

de massinha, desenhos de animais em seu diferente habitat. Além disso, foram desenhadas representações de passeios extraclasse como, por exemplo, a visita à Exposição Nacional de Gado Zebu no Parque Fernando Costa, em Uberaba, MG, a qual é um marco histórico e social do agronegócio na cidade mineira. Nos portfólios encontram-se fotos variadas desse passeio, textos coletivos e outras atividades sobre o tema. Uma poética em forma de desenho, representado pelo aluno do CRM02, traz o espaço reservado a visitação dos animais. Do lado de fora do galpão, um funcionário dando comida a um touro e, atrás do mesmo, outra pessoa. Dentro do galpão onde os animais permanecem durante a exposição, foi possível a percepção das baias cheias de bovinos.

Atividade igualmente interessante foi sobre a necessidade de sua preservação dos animais do circo. Chamou-nos atenção "A confusão no circo", realizada com a troca das

Figura 23 – O Cerrado.



Fonte - CRM16: Foto : Isabela Doriguetto, 2013.

comidas dos animais, elaborada com texto produzido e ilustrado, muito Pertinente à faixa etária, porque as crianças se identificam com as renações infantis

Mais uma poética produzida pelos alunos foi a que utilizaram colagem dos animais e figura humana colorida e recortada, formando o centro da tela. Ao fundo, o verde de tinta guache representando a floresta, onde os animais deveriam permanecer, demonstra a consciência da necessidade de preservação dos mesmos,

No CRM2 a sala recebeu a visita de um camaleão. Foram tiradas fotos dessa visita ilustrando o portfólio, acrescido de um poema sobre o animal. Vários filmes foram assistidos com essa temática e em seguida ilustrados com giz de cera, com lápis de cor sobre o papel branco, com tinta e massinha.

Figura 24 – Arca de Noé



Fonte - CRM04. Foto: Isabela Dorignetto, 2015.

Foram trabalhados vários poemas sobre animais do autor Vinícius de Moraes. O poema de Vinícius de Moraes, “A Arca de Noé” (1991), foi uma proposta solicitada pela professora: “Um dia Deus chamou o Noé e pediu que ele construísse um grande barco. Deus mandou que ele pusesse dentro do barco um bicho de cada qualidade. Um bicho, não dois. Um casal de leão, macaco”. Nesse desenho da figura 24, salientamos a riqueza das cores, dos animais dentro e fora do barco, feito a partir de recortes de figuras geométricas. Vários

animais foram desenhados, mas houve o destaque para a girafa em relação aos outros animais. Em outra atividade no portfólio ele afirma gostar muito de girafa. Nesse trabalho observamos poesia, música, desenho e pintura na expressão do conteúdo estudado.

"Propiciar aos alunos aulas – passeio com a finalidade de apresentar aos mesmos os conteúdos com vida, extrapolando assim os muros da escola" é um dos objetivos do Projeto político pedagógico (2012). Excursões e passeios foram percebidos pelas ilustrações, com fotos e depoimentos nos portfólios. Passeios em cinema, Biblioteca Municipal, ligados à arte e à literatura para assistir filmes, peças teatrais e contação de histórias. Todas essas atividades com objetivos previamente definidos.

Uma excursão a Peirópolis, no município de Uberaba-MG, um aluno registrou a visita por meio de uma linguagem artística (figura 25), onde existe um sítio paleontológico muito respeitado no Brasil sobre o estudo dos dinossauros. Utilizando lápis de cor, e casca de lápis de cor o aluno fez a representação de uma das réplicas que se encontram no local.

Figura 25– Os Dinossauros.



Fonte CRM06. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

O trabalho com o folclore envolveu a identificação de diferentes manifestações culturais brasileiras, sem a preocupação com a data específica do dia do Folclore. Percebemos interesse das crianças de presenciarem atividades relacionadas com a cultura popular de ao longo do ano letivo. Essas foram manifestaram-se nos portfólios por meio de músicas,

parlendas, jogos, trovinhas, lendas tradicionais como Saci Pererê e Curupira, mas igualmente lendas indígenas, contos de assombração e brinquedos que o aluno desenvolvia sobre o folclore infantil brasileiro, presente na memória das tradições populares, passadas de geração para geração.

Escolhemos uma atividade que oportunizou o conteúdo de formas geométricas desenvolvidas por meio de um trabalho com a música folclórica “Caranguejo”. Na sequência, as figuras geométricas ilustradas por círculos, utilizando lápis de cor deram vida ao personagem cantado. Outras atividades interessantes foram: lendas de animais, montagem do Bicho Papão, brincadeiras infantis com confecção de um álbum com desenhos, músicas, adivinhações e trovinhas.

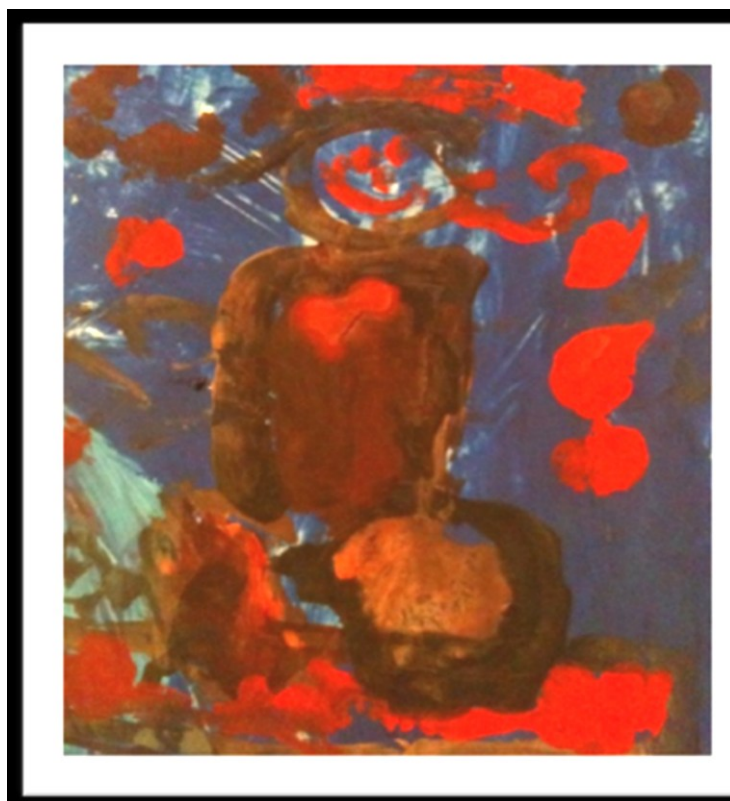
Na figura 26 a pintura do Saci Pererê realizada pelo aluno do CRM1 com tinta guache. As pinceladas de tinta e o contraste das cores dando formato do corpo do saci e seu entorno deu um efeito especial ao desenho.

Exercitando a produção textual, o CRM16 ilustra o animal idealizado pelo autor discente. Em seguida, o aluno descreveu a razão da escolha de sua criação em forma de texto. Utilizando-se da arte, a criança iniciou sua produção textual pelo desenho,

mas, à medida em que avançou no seu aprendizado, incorporou a leitura e a escrita das palavras e de outras linguagens. A arte tem o dom de arquitetar um novo olhar, propiciando a compreensão da diversidade no mundo atual sem perder o encanto pelo irreal.

Percebemos por essa visão da escola, que a transmissão do conhecimento e do saber cultural acumulados pelo homem em sua trajetória histórica foi abordada de uma forma crítica e construtiva, enfatizando a presença das questões sociais e da necessidade do cuidado humano com o meio ambiente e com o planeta.

Figura 26 – Saci Pererê.



Fonte - CRM16. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Assim cabe à escola como instituição cultural, transmitir aos educandos o conhecimento acumulado pela humanidade, não se tornando conteudista, nem perdendo de vista a importância da sistematização do conhecimento. [...]. Assim, é dever da escola formar pessoas para atuarem no mundo de forma amorosa, consciente, criativa, competente, crítica, que saibam estabelecer relações com os conhecimentos acumulados utilizando – os para a construção de novos conhecimentos e assim contribuir com o processo de crescimento histórico de toda humanidade (UNIUBE, 2012, p. 12).

Portanto, o aprendizado por meio da arte tem contribuído para a formação pessoal e social desses alunos, como pode ser inferido por meio das poéticas de um mundo infantil, com a consciência de seus deveres com a sociedade.

Figura 27 – Poéticas despertando valores na escola com o artista Cláudio Souza Pinto.



Fonte - CRM18. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Expressar-se em linguagem artísticas, construindo verdadeiras poéticas visuais, interessar-se pelas produções dos colegas e pelo estudo e conhecimento de diferentes obras de artistas brasileiros e estrangeiros foram constantes nos portfólios.

Na figura 27 trazemos retratada a confecção de uma máscara, a partir da oficina: “Despertando valores na escola”, com o artista Cláudio Souza Pinto.

Observamos, também, que em todos os portfólios analisados esteve presente a linguagem artística, envolvendo a arte como conhecimento, sempre expressando os conteúdos estudados e a interpretação dos alunos. Do mesmo modo, foram incluídas a leitura de reportagens, obras escolhidas para estudo, biografia dos autores, releituras, entrevistas com artistas. Como nos afirma Pontes (2001, p. 159): “[...] as crianças mostraram-se interessadas na história do artista, no seu processo de produção e no retorno financeiro da profissão de pintor”.

### **Categoria 3 - Festas Escolares**

O colégio Ricardo Misson propõe para a sua prática pedagógica um trabalho interdisciplinar, com momentos marcantes como as festas escolares. São programadas, planejadas e desenvolvidas com projetos intercalados com as diversas áreas do conhecimento e seus conteúdos afins, envolvendo toda a comunidade escolar. No Projeto político pedagógico (UNIUBE, 2012, p. 19), está implícito em sua metodologia que “Projetos, oficinas pedagógicas, visitas a lugares diversos, contato com as várias formas de linguagens e expressão, serão viabilizados de acordo com as necessidades e o interesse de cada turma, visando o aproveitamento qualitativo do processo ensino aprendizagem”.

O importante é a liberdade dada a cada professor/turma para desenvolver os projetos da forma como o elencaram em suas redes de saber. Cada turma possui “a diversidade de ideias e liberdade para expô-las”. Consideramos a diversidade como estímulo à discussão e interação, além de proporcionar uma variedade de hipóteses e pontos de vista sobre o mesmo tema (p. 18). Percebemos a preocupação por parte da instituição, em garantir que durante a realização desses projetos não se perca o objetivo principal na formação para o exercício da cidadania de seus alunos.

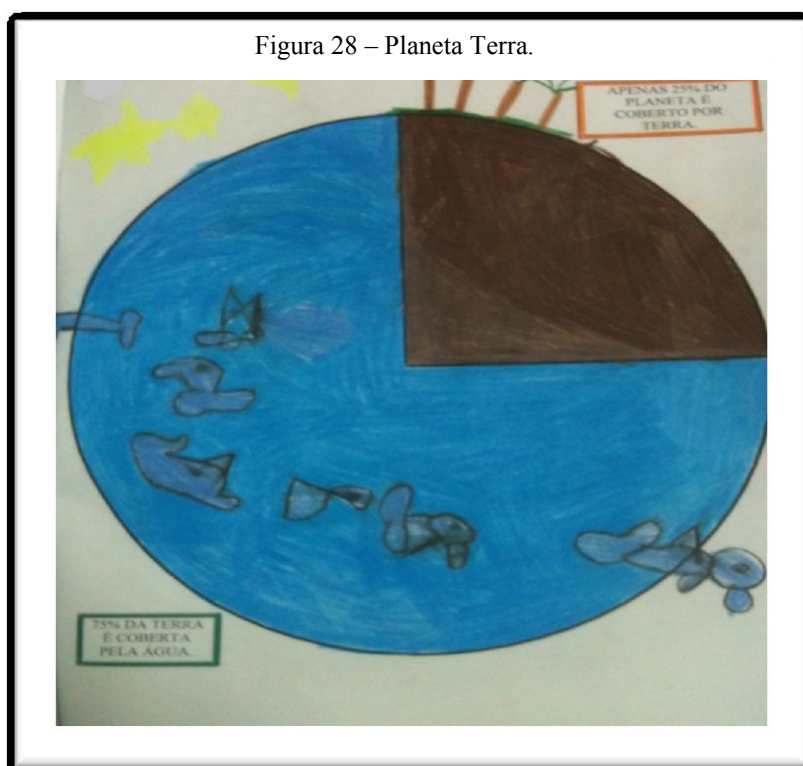
Nessa categoria observamos um trabalho voltado para os problemas sociais, a pluralidade cultural, e a diversidade. Segundo Pontes (2001, p. 51), “as vivências sociais e os mecanismos internos (cognitivos e afetivos) permeiam os processos de aprendizado e desenvolvimento permeando a conquista da identidade e da autonomia”. Essa categoria, na pesquisa realizada tem esse enfoque, envolvendo toda a comunidade escolar em projetos que não terminam em simples datas comemorativas. Está implícito no Projeto político pedagógico (UNIUBE, 2012, p. 14): “a solidariedade é outro valor que será também enfatizado, uma vez que o exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e

direitos, mas passa necessariamente pela solidariedade”. A arte sempre fez parte do cotidiano da vida infantil e está expresso nas representações das poéticas visuais dos alunos ao registrar esses momentos.

Descrevendo os projetos referentes à Páscoa, alguns portfólios trouxeram a riqueza dos detalhes das abelhinhas, ilustrando a fábula descrita: “A Abelha Chocolateira”, como parte do trabalho desenvolvido nesse período. O tema desse projeto foi: “Eu, Você, nós, convivendo com as diferenças”, trabalhando o respeito às diferenças e riquezas pessoais, que existem em cada um de nós. Entre as atividades propostas chamou-nos a atenção a finalização da história idealizada em diferentes portfólios. A atividade era a mesma, porém o desfecho dado pelo aluno diferenciava-se.

Também identificamos como parte desse trabalho, músicas abordando a importância da convivência entre as pessoas, expressa em recortes de gravuras, na releitura da história de "Pinóquio" e na confecção de uma escultura de massinha do personagem, também representada com papel emborrachado. “Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das linguagens da arte para expressar experiências sensíveis” (BRASIL, 1998, p. 85).

Outro estudo desenvolvido no projeto da Páscoa foi “Consciência Planetária, Terra e gente pedem ação urgente”. Dentre as várias atividades alusivas ao tema, trouxe músicas e textos informativos sobre o planeta Terra. Usando figuras geométricas que estavam sendo trabalhado como conteúdo, o aluno recebeu um círculo e criou seu mundo e em forma de gráfico, (figura 28). Também nessa figura foi trabalhado um



Fonte: CRM12. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

gráfico proporcional a quantidade de terra e água do planeta.

Achamos interessante na descrição, quase todos os peixes estão dentro d'água e, em especial um, com a cabeça para fora. Ficamos analisando se seria por causa do problema da poluição das águas. Outro detalhe que nos chamou a atenção foi o pequeno número de verde no planeta Terra por ele idealizado, próximo à identificação do trabalho.

Nas descrições realizadas até o momento percebemos como as crianças demonstram o gosto pela natureza, criando e recriando soluções para os problemas ambientais, sempre retratada em suas poéticas visuais com uma preocupação em protegê-lo, exemplificando também na figura 29.

Figura 29 – Um mundo delicado.



Fonte - CRM03. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.



Em outro portfólio, a criança trouxe a atividade da Páscoa, “Terra e Gente, pede ação urgente”. Entre diferentes postagens, na atividade “Meu mundo, minha imagem” percebemos que é o sentido que está implícito num dos princípios do Projeto do Colégio Ricardo Misson.

Educação ecológica. Cremos que a educação deve surgir organicamente de um profundo respeito pela vida em todas as suas formas. Devemos cultivar uma relação entre o humano e o mundo da natureza que seja nutridora e não exploradora. Um planeta doente não pode manter crianças e jovens sadios (UNIUBE, 2012, p. 19)

Assim também, desenvolvendo temas de contexto social significativo em nossa cultura como a Páscoa, demonstrou uma formação que transcendeu os muros da escola. Percebemos um trabalho interdisciplinar, envolvendo o cuidado com o outro e com a natureza, discutindo problemas sociais, numa época em que as poéticas visuais da sociedade estão voltadas para o consumismo. Em outro portfólio, o enfoque foi para o tema: água no planeta Terra.

As descrições que compõem o trabalho do CRM3 representaram dois momentos distintos e significativos como exemplificados na figura 28. Nela o aluno propõe o que deveria ser feito para melhorar nossa consciência planetária e também, o que ele desejava para todos os habitantes do planeta Terra.

Em "Deixe um pedacinho de mim para o mundo" (fig. 30), várias atividades descritas nos chamaram a atenção. Uma delas foi à necessidade de preservar os nossos rios, tema tão discutido hoje em todos os âmbitos da sociedade.

Figura 30 – “Consciência Planetária, Terra e gente pedem ação urgente”.



Fonte - CRM12. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Trabalhar com esses temas possibilitou desenvolver um olhar crítico para a realidade e buscar alternativas para elas. Com muita sensibilidade, os trabalhos dessa temática dos projetos da Páscoa trouxeram algumas reflexões de como estamos vivendo no planeta e deixando-o para as futuras gerações. Ao desenhar representações do mundo, os alunos deixaram fluir a experiência do sensível por meio do corpo e das mãos, demonstrando toda a sensibilidade de uma consciência ecológica. Nesse sentido, pensamento e ação concretizaram a finalidade dos projetos desenvolvidos.

Ao desenhar, no espaço da folha, formato de figuras humanas e representações do mundo, os alunos deixaram fluir a experiência do sensível por meio do corpo e das mãos, evidenciando toda a sensibilidade de uma consciência ecológica. Assim, pensamento e ação concretizaram a finalização da obra descrita.

Dando prosseguimento às análises, a Festa Junina foi outro tema que despertou muito o interesse das crianças, isso fica perceptível em suas produções. Por ser uma festa tradicional em nossa região e fazer parte do calendário escolar envolvendo a comunidade, demonstrou ser um momento aguardado pelos alunos e familiares.

Pelas atividades postadas em todos os portfólios, junho e julho, são os meses em que a escola se mobiliza com atividades alusivas a esse tema. Pelas análises, a festa sempre vem acompanhada de uma temática atual com um enfoque cultural e social para ser vivenciado por todos. O fazer artístico das crianças, enriquecido pelas informações propostas nos temas em questão, não se limitaram às meras reproduções de desenhos e bandeirinhas juninas, mas na confecção de diferentes poéticas visuais. Em todos os portfólios foram postadas atividades e bandeirinhas com formatos e desenhos referentes aos projetos como relatado a seguir.

Exemplificando a afirmativa acima, no projeto Copa do Mundo da Paz (COPAZ) do CRM01 uniu Copa do Mundo de Futebol e Festa Junina. Iniciou-se com o projeto COPAZ, datado de 9 de junho. Nesse contexto, percebemos que foi trabalhado um texto informativo, em seguida uma atividade muito significativa denominada: "Fazendo Arte". Ela trouxe os dizeres: "Um momento inesquecível! O rei Pelé marca mais um gol de placa!" Como atividade, a professora solicitou-se que as crianças pesquisassem porque Pelé é chamado de rei e contasse para a turma. Abaixo da atividade, foi proposto que a mesma desenhasse ou imaginasse um momento também inesquecível para ela e contasse para os colegas de sala. O aluno do CRM01 desenhou seu aniversário de 5 anos.

Percebemos a ligação entre as atividades propostas com a realidade vivida pela criança. Ela se tornou participante dessa construção com fatos marcantes de sua vida, percebendo-se como pessoa possuidora de sentimentos e emoções, também capaz de se

expressar para os demais colegas de sala. Identificamos a intenção de proporcionar momentos significativos, ligados ao tempo e ao espaço vividos pela criança, além das possibilidades de construir poeticamente sua realidade.

Esse subprojeto trouxe várias atividades como gravuras de jogadores recortadas e coladas, mascote da copa atual e da copa anterior ilustradas, desenho do esporte que a criança mais gostava, ilustração do mascote que não era da copa, camisa de futebol recortada de cor amarela e ilustrada, desenho de um campo de futebol montado com gravuras de jogadores, releitura da tela de Portinari, campo de futebol com jogadores de massinha e de lápis de cera, pesquisa e colagem de panfletos de propaganda referente a copa. Foi realizada a eleição da mascote da turma, e o escolhido foi o leão. Todas essas atividades vieram com os dizeres COPAZ JUNINA e a bandeira do Brasil.

Figura31– Copaz Junina.



Fonte – CRM01. Fonte: Isabela Doriguetto, 2013.

Sobre o tema junino, foram, ainda, diferentes músicas e trovinhas do Folclore

brasileiro. Percebemos essa integração de atividades e o quanto o autor desse portfólio demonstrou gostar de futebol. No CRM 1 o aluno fez a representação da festa junina, que aconteceu concomitantemente ao período da Copa Mundial de Futebol no Japão, trazendo um espaço delimitado, típico de uma festa junina, com um casal próximo à fogueira e, no alto, além das bandeirinhas comuns nas ornamentações de Festa Junina, a bandeira do Brasil.

Como afirma Shineider (2007, p. 55), "a expressão artística infantil não se restringe ao ato de pura reprodução ou cópia de objetos, ideias ou conceitos". Esta afirmativa está nítida nas imagens analisadas, também como na releitura de uma tela sobre festa junina. Nela, o artista desenhou como percebia a festa de seu tempo, na cidade do interior, uma festa bem tradicional com trajes da época ao som de uma sanfona. Percebemos que o aluno desenhou sua tela bem diferente do artista, vivenciada em tempo e espaço urbano partindo de um formato de bandeira recebido. Observamos que a criança entrou em contato com obras de artistas famosos que, do mesmo modo, retrataram sua percepção de mundo.

Outro tema retratado com grande ênfase nos portfólios nessa categoria foi a “Festa da Primavera” sobre a qual foram desenvolvidas diversas atividades: oficinas, jogos, olimpíadas e comemorações. Percebemos que nesse projeto acontecem “As Olimpíadas da Primavera do Ricardo Misson”, com momentos marcantes e participação de toda comunidade escolar. Foram representadas nos portfólios de diversas formas, variando de acordo com o projeto de sala. Elencamos algumas que consideramos representativa, como: a confecção de flores com linha colorida e papel, alguns elementos da linguagem visual como ponto, linha, cor, textura dando um visual diferente nas imagens produzidas e a representação dos jogos e brincadeiras realizadas durante a Olimpíada da Primavera (figura 32). Corpo e movimento se entrelaçam nas representações descritas demonstrando estar feliz por participar.

Trazemos um dos princípios contidos no Projeto do Colégio em foco, o qual fundamenta as atividades citadas.

A ludicidade é inerente à espécie humana. O movimento lúdico nos impele constantemente a avanços significativos. O Colégio valoriza muito esta manifestação: nos encontros informais, nas reuniões pedagógicas, nas práticas de sala de aula e nas festas. A ludicidade pode ser considerada como o nosso ponto de partida pois com ela o grupo se une, cultiva o afeto, libera suas energias e anseios, vivência o prazer de estar em grupo e alimenta o desejo por nova vivência (UNIUBE, 2012, p. 18).

Nessas atividades lúdicas, as crianças aprendem a ser solidários, a respeitar os direitos do outro, a saber perder, a relacionar-se com os diferentes, a desenvolver a

afetividade, a conhecer seus limites e possibilidades. Dessa forma, desenvolvem atitudes de respeito e cooperação por meio das brincadeiras selecionadas que lhes possibilitam alcançar os objetivos propostos pelo projeto. Sem contar que, ainda são consideradas como um grande artefato para a produção e conhecimento cultural.

No projeto seguinte, a festa de *Halloween*, filmes, histórias de monstros e de terror se misturavam nas representações das poéticas visuais (fig. 33). Citamos algumas: escultura de massinha representando os personagens de filmes de terror; músicas infantis sobre o tema; confecção de fantoche de morcego com pau de picolé; figura de um morcego impresso colada; desenho da vassoura da bruxa, de caveiras entre outros. O interesse das crianças pelo tema principalmente as histórias de terror foi nítido nas representações dos portfólios.

Figura 31 – Brincadeiras nas Olimpíadas da Primavera



Fonte - CRM15. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Novamente, como no tema do Folclore, a magia, os mitos, os vilões e as figuras de assombrar nas histórias e filmes infantis que provocariam medo se misturaram com o fascínio do desconhecido e do imaginário, tornando-se ação bem característica da idade em que esses

alunos se encontram.

Finalizando essa categoria, o tema Natal foi trabalhado, em um dos portfólios, com um filme. Após assisti-lo, as crianças desenharam as personagens e a árvore de Natal. Em outro, identificamos a representação do Natal, na confecção de um presépio desenhado com giz de cera sobre a lixa preta e colado em uma folha azul. O desenho resultou em um bonito visual. No céu estrelas, figuras humanas, a lua e o sol.

Outra importante observação que pudemos realizar foi que no final do ano letivo ou do bimestre, fica documentado, nos portfólios, a avaliação dos temas desenvolvidos pela criança, referente às histórias ouvidas e trabalhadas durante o ano letivo. No CRM01, por exemplo, o aluno representou em forma de desenho as 14 histórias ouvidas e trabalhadas durante todo o ano letivo. Fato importante para o aluno e professores que vivenciaram esse trabalho.

Na figura 33, trazemos a representação de desenho ilustrando quatro vilões das histórias infantis dos contos de fada.

Figura 32 – Quatro vilões das histórias infantis dos contos de fada.



Fonte - CRM04. Foto: Isabela Doriguetto, 2013.

Na análise dos portfólios dos alunos da Educação infantil, continuamos a identificar

diferentes atividades desenvolvidas de modo interdisciplinar, nas quais as poéticas visuais estiveram sempre presentes com outras linguagens. Foi possível observar nessas criações, que os alunos buscaram representar as pessoas, a natureza, os brinquedos e os animais que fazem parte de sua vivência infantil por meio do desenho de diferentes formas.

As crianças do Ensino Fundamental os alunos já possuem o domínio da linguagem escrita e da leitura, portanto as poéticas foram percebidas também na ilustração dos textos, pesquisas e outros materiais de estudo. Segundo Hernandez (2000, p. 47), "os conteúdos do desenvolvimento do pensamento da arte na educação pela compreensão da mesma deverão abranger: linguagem oral mais verbal, interpretação, compreensão, social-contexto, hermenêutica, significado, cultura, arte contemporânea. Muitos destes elementos observados nestes portfólios".

Um aspecto observado foi como a criança foi avaliada durante todo ano letivo, verificando se os objetivos da rede foram alcançados. Ao documentar este trabalho, ela se sente coparticipante das construções individuais e coletivas da sala, percebendo a importância de sua participação na realização das atividades. Nesse contexto, aluno e professor tornaram-se parceiros de um trabalho interdisciplinar e significativo.

Assim, compreendemos que, relacionar-se com a arte foi de grande importância na aprendizagem dos conteúdos estudados. Deixando a imaginação dos alunos fluir livremente e sendo estimulados com uma proposta pedagógica coerente, sempre em consonância à faixa etária em que se encontravam, verificamos que "a ficção, a imaginação daquilo que ainda não é, mas poderia ser, consiste, numa das mais eficazes ferramentas de que dispõe a humanidade para a criação do saber" (DUARTE JR, 2000, p. 141). Foram registradas nos portfólios atividades oriundas de uma imaginação criadora. Percebemos a arte sempre presente pelas formas, pelo colorido, pelos desenhos e esculturas, e também pela pintura, pela releitura, todos desvelando, a expressão criadora dos alunos em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta dissertação foi de grande relevância, pois permitiu que entrássemos em contato com uma instituição escolar que traz em seu eixo temático a arte, perpassando por sua proposta pedagógica, vindo ao encontro do *corpus* em questão.

Este trabalho de pesquisa foi instigante, pois nos proporcionou uma ampliação do conhecimento sobre as relações arte e educação, desde o estudo do estado da arte até as análises finais. Tivemos a oportunidade de analisar documentos escolares que fundamentam a proposta pedagógica do Colégio Ricardo Misson, onde a arte é o aporte de um trabalho interdisciplinar. Muitos aprendizados foram incorporados, instigando-nos a olhar a educação sob outros olhares, sem modelos prontos.

Ao tecer nossas considerações finais sobre este percurso das poéticas visuais na construção dos portfólios dos alunos, percebemos a inserção dos diferentes temas escolares, sempre em construção de forma interdisciplinar, por onde conteúdos e arte interagem de forma estética e significativa. Pensamos que os portfólios apresentaram muitos pontos positivos, como instrumento de construção de conhecimento, como avaliação formadora, tanto para as crianças, como para os professores. Sobretudo, abrigaram, além da linguagem verbal, uma linguagem artística para expressar seus aprendizados, emoções e encantamentos.

Assim, as análises do material, que tínhamos em mãos, conduziram nosso olhar de pesquisadora para perceber as diferentes expressões artísticas presentes nas poéticas visuais dos portfólios. Esse trabalho propiciou-nos o prazer de pesquisar e trouxe um desenvolvimento profissional e pessoal. Nessa tessitura foi possível perceber uma relação conjunta entre arte, sensibilidade e educação.

Utilizando os materiais comuns disponíveis na escola, os alunos pintaram, costuraram, moldaram, modelaram, coloriram, construindo cada um de seu jeito, o seu conhecimento numa forma muito significativa. Percebemos, igualmente, como foram vivenciadas as artes visuais nesses portfólios, permeadas pelas atividades que ampliavam o conhecimento dos alunos a respeito da própria arte, por meio dos estímulos e de materiais diversos que foram ofertados pela instituição de ensino.

As crianças demonstraram em suas poéticas, formas de entendimento das questões sociais, ecológicas e culturais que ora vivenciamos. Opinavam mostrando soluções para a transformação desse contexto, conforme os problemas que a sociedade vivencia. Nos temas trabalhados pela escola, nas comemorações, nos conteúdos escolares estavam presentes essas problemáticas.



Cada professor com sua turma construiu seus portfólios, levando em consideração os objetivos propostos em rede, mas sem esquecer-se de dar ênfase aos conteúdos escolares. Nos portfólios foram registrados, de forma muito significativa, as vivências, registros, aprendizados de cada um. Por tudo isso, é que cada portfólio é único, pois cada criança tem a liberdade de registrar de forma diferenciada, com criatividade, o que está sendo proposto, sem perder o foco da proposta.

Grande ênfase foi dada às obras de artistas brasileiros como Portinari e Tarsila do Amaral, que reverenciaram em muitas de suas telas a infância, os contrastes sociais e a natureza brasileira. Outros pintores, brasileiros e internacionais, também foram pesquisados e suas obras estudadas, sempre como um recurso a mais de estudo e aprendizado.

A arte como conhecimento tem o poder de subsidiar esse aprendizado, unindo as pessoas pela cultura em tempos distintos. Nesse sentido, percebemos como a arte beneficia o contato com a própria cultura e também com as demais. A forma de expressão do artista é única. Não podemos entender a sua obra à luz do pensamento de hoje. Se realizarmos uma releitura sem nos transportarmos para o contexto histórico e social que a mesma foi construída, ela servirá apenas de adorno. As releituras das obras de arte estão muito presentes nos portfólios dos alunos e possibilitam esse olhar para a cultura vivida.

Pudemos conhecer a releitura de algumas telas de Portinari, referendando a infância, que se encontram pintadas em quadros em forma de telões, nas paredes do galpão do colégio. Esse trabalho foi realizado pelos alunos e professores durante um dos projetos de rede. Nesse contexto, conhecemos uma temática voltada para as brincadeiras infantis, fazendo do universo infantil uma representação poética, por onde infância e artistas deixaram impressas suas marcas da arte como conhecimento pelo interior da escola.

Do mesmo modo, tivemos a oportunidade de, numa das visitas pela busca de documentos, encontrar a escola finalizando uma mostra de arte, como culminância de um dos projetos desenvolvidos. Presenciamos muito material confeccionado pelos alunos e a literatura estava em ênfase.

Observamos, em tempos distintos, que os murais da escola estavam com ilustrações nos painéis de trabalhos realizados pelos alunos com muita criatividade. Percebemos uma escola alegre, com a infância acolhida com seriedade.

Vivenciar e conhecer o papel da arte na escola e na construção dos portfólios proporcionou-nos entender como arte enriquece e gera conhecimento, aguça a criatividade, contribuindo para a formação humana.

Entendemos que a escola, com seu tempo e espaço bem direcionados, desenvolvendo projetos significativos, pode oferecer oportunidades para o aluno expressar-se com liberdade, com imaginação, deixando expandir sua imaginação criadora de diferentes formas, perpassando os conteúdos escolares. Quando a escola transforma seus alunos em coautores do seu próprio conhecimento, proporciona a eles a oportunidade de explorar outras linguagens, vivenciar o seu lado sensível descobrindo outras formas de aprendizagem.

Arte não é só fruição, prazer e beleza. É também conhecimento. Com a arte desenvolvida nos portfólios dos alunos do Colégio Ricardo Misson, compreendemos como são formados os seus discentes.

Pensamos que o objetivo geral dessa pesquisa: analisar as poéticas visuais dos portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais de Ensino Fundamental no Colégio Ricardo Misson de Uberaba, MG, em relação ao processo do conteúdo explicitado, foi alcançado. Confirmamos, por meio das atividades artísticas desenvolvidas nos portfólios, que foi proporcionado a eles aprendizados, descobertas, vivências, troca de experiências, diálogo com autores, artistas, pintores, passeios culturais e de estudos fora dos muros da escola, respondendo o questionamento da pesquisa sobre como se expressam as poéticas visuais nos portfólios escolares dos alunos.

Neste sentido, compreendemos que, um ensino que tenha a arte como eixo norteador para seu processo de aprendizagem, é de fundamental importância para a educação escolar, pois supera o ensino tradicional, livresco, preocupado com a quantidade de ensinamentos a serem desenvolvidos, restringindo as áreas de conhecimento envolvidas e centralizando o conhecimento no saber inteligível. A arte tem a possibilidade de trazer o encantamento, sem perder de vista a reflexão, a crítica, o saber próprio da escola.

Outros objetivos, a que nos propusemos alcançar, estão permeados por todo o texto, pois descrevemos o sentido de portfólio expresso no material construído pelos alunos. Como ponto de partida, estudamos e relacionamos a proposta pedagógica da escola interagindo a arte e na educação, além de analisarmos a descrição das linguagens artísticas, utilizadas nos trabalhos dos alunos e chegarmos às nossas próprias descobertas.

Com este estudo aprendemos o valor da cooperação na construção de cada portfólio, a importância dada às rodas de conversa, que percebemos existir sempre antes de cada projeto, onde todos opinavam sobre ‘o que’ e ‘como’ seria realizada a rede e desenvolvidos os projetos. Foi possível compreender a importância do espírito de grupo em toda essa construção. Outro aprendizado importante: ela leva-nos a pensar a cultura de nosso tempo.

Desse modo, pensamos que uma pesquisa elaborada e desenvolvida feita com o rigor exigido pela academia gera contribuições não só para o pesquisador, mas também para a vida de outros profissionais. Estudos como este, sobre as poéticas visuais na construção dos portfólios, podem ser um sinalizador para todos os professores que fazem do ensinar uma abordagem significativa, que acreditam na possibilidade de provocar o novo, de criar, de procurar novas possibilidades, de analisar, interpretar e expressar de modo diferente da mera transmissão de conteúdo.

Todo espaço pedagógico está sempre em construção, nunca se esgota, porque ele é construído e reconstruído pelas ações humanas. Fazemos parte de uma sociedade e estamos sempre em tessitura. Precisamos estar constantemente lendo, reinventando, reescrevendo nossas ações e pensamentos, pois temos a possibilidade e a liberdade de mudar nossa prática pedagógica. A educação nos dá essa possibilidade. Ela nos desafia a todo instante com questões que precisam de respostas e superações para que a ação educativa possa obter bons resultados.

A arte nos dá a possibilidade de enriquecer nossas aulas, mudar nossas concepções de como ensinar e aprender. O ato educativo está repleto de cores que talvez nem tivemos ainda a possibilidade de enxergar. É preciso ver o mundo com os olhos de um artista. A criança tem essa possibilidade, elas se encantam com as descobertas.

Então, podemos dizer que a construção do conhecimento deve ser permeada de escutas, de ouvir o outro, falar o necessário, cuidar mais de si mesmo e do outro. Sentir tanto quanto refletir, deixar que nosso lado sensível seja desvelado, recorrer às diferentes linguagens para expressar-se, dialogar com o devaneio poético dos artistas e deixar fluir a imaginação, a sensibilidade.

Como educadora em uma instituição de ensino, pensamos ser fundamental trabalharmos com essas possibilidades, entremeando a dimensão estética com questões éticas, morais, científicas, sociais e culturais, entre outras. Pensamos que as artes visuais atribuem sentido ao gesto pedagógico e ajudam a construir o conhecimento necessário à vida humana.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, B. S. (Org.). **História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ABREU-BERNARDES, S. T. **A Poética na formação humana** - leituras de uma educadora. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação - Apênd., 30, 2010., Caxambu, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em; <http://33reuniaio.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf> Acesso em 22 jan. 2014.

ALBANI, F. **Batismo de Cristo**, óleo sobre tela, década de 1600. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Baptism-of-Christ-xx-Francesco-Alban.JPG> Acesso em: 16 set. 2013.

AMARAL, T. **Abapuru**, óleo sobre tela, 85 cm x 73 cm, 1928. Museu de Arte Latinoamericana de Buenos Aires (MALBA). Disponível em <[http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao\\_antiga/images/JPG/ABAPORU50.jpg](http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao_antiga/images/JPG/ABAPORU50.jpg)>. Acesso em: 22 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **A família**, 1925. 79 cm x 101,5 cm. Óleo sobre tela. Col. Torquato Sabóia Pessoa, SP. Disponível em: <[http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao\\_antiga/obras11.htm](http://www.tarsiladoamaral.com.br/versao_antiga/obras11.htm)>. Acesso em: 10.mar.2014.

\_\_\_\_\_. **Carnaval em Madureira**, 1924. 76cm x 63 cm. Óleo sobre tela. Acervo Fundação José e Paulina Nemirovsky.S.P. reprodução fotográfica: Romulo Fialdin. Disponível: <[http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia\\_ic/index.cfm?fuseaction=obra&cd\\_verbete=3386&cd\\_obra=2323&cd\\_idioma=28555](http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=obra&cd_verbete=3386&cd_obra=2323&cd_idioma=28555)>. Acesso em 10 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **O Touro**. (Paisagem com Touro), 1925. Óleo sobre tela. Foto: Pedro Oswaldo Cruz. Disponível em: <<http://www.robertomarinho.com.br/vida/arte-e-cultura/obras-de-arte/tarsilado-amaral.htm>>. Acesso em: 10.mar.2014.

\_\_\_\_\_. **O Pescador**. 1925. 66 cm X 75 cm, óleo sobre tela.

\_\_\_\_\_. **Operários**. 1933. 150 cm x 205 cm, óleo sobre tela. Acervo do Governo do Estado de São Paulo.

ANDRADE, C. D. A educação do ser poético. **Minas Gerais**, Belo Horizonte, out. 1974. Suplemento Pedagógico 34, p. 2.

ARDUINI, J.. **Antropologia: ousar para reinventar a humanidade**. São Paulo: Paulus, 2002.

BACON, F.. **Novum Organum** ou Verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

BACHELARD, G.. **A poética do devaneio**. Trad. A. de P. Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BANDEIRA, M. **Menino carvoeiro**. Petrópolis, 1921. Disponível em: <http://www.luso-poemas.net/modules/news03/article.php?storyid=712> Acesso em 13 set. 2013.

BANDEIRA, P. Identidade. In: \_\_\_\_\_. **Cavalcando o arco-íris**. São Paulo, Moderna, 1985

BARBOSA, A. M.. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_; COUTINHO, R. G. **Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: UNESP/REDEFOR, 2011/2012. Disponível em:

<[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed\\_art\\_m1d2.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf)>.

Acesso em: 18 jan. 2012.

BEDRAN, B. **O menino que foi ao Vento Norte**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BICUDO, M. A. V.. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BITTENCOURT, R. N.. Conhecimento à venda? **Revista Filosofia Ciência & Vida**. São Paulo, 6, p. 15-22, jan. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SFE, 1997. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

**Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol. III— Brasília: MEC/SFE, 1998.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais do Ensino Médio**. - Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

Acesso em: 18 jan. 2012.

CANDA, S.N.; BATISTA, C.M.P. Qual o lugar da arte no currículo escolar? **R. Cient./FAP**, Curitiba, v.4, n.2, p. 107-119, jul./dez. 2009. Disponível em:

<[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07\\_artigo\\_Cilene\\_Canda\\_Carla\\_Batista.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica4vol2/07_artigo_Cilene_Canda_Carla_Batista.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

CASTANHO, M. E. L. M. Função educacional da arte. **Educação temática digital**.

Campinas, v.2, n.6, p.85-98, jun. 2005. Disponível em:  
<<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1659>>. Acesso em: 04. nov. 2012

COTRIM, G.. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

DA VINCI, L. **Mona Lisa**, tinta a óleo, 77 cm x 53 cm, 1503-1571, Museu do Louvre (desde 1797).

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DICKSEE, F. B. **Representação de Romeu e Julieta na famosa cena do balcão**, 1884. Disponível em: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DickseeRomeoandJuliet.jpg> Acesso em 26 out. 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos estéticos da Educação**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Dissertação (Doutorado em Educação ) - Campinas. Programa de Pós-graduação da UNICAMP. 2000. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Entrevista João Francisco Duarte Jr. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Itajai, v. 12, n. 3, p. 362-367, set-dez. 2012. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4039>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

FRONCKOWIAK, A. C.; RICHER, S. A poética do devaneio e da imaginação criadora em Gaston Bachelard. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E AS LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAL, 1, 2011, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2011. Disponível em: <[http://www.gedest.unesc.net/seilacs/devaneio\\_angelaesandra.pdf](http://www.gedest.unesc.net/seilacs/devaneio_angelaesandra.pdf)>. Acesso em 18 jun. 2012.

FARINA, C.. Arte e formação: uma cartografia da experiência estética. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4014--Int.pdf>>. Acesso em: 18. jun. 2012.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

GARDNER, H.. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GASPAR, D. M. P.. **Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação**. 2010. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Minho, Pt. Instituto de Educação - Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/14578>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

GOYA, F. **O Duque de Osuna e sua família**, 1788. Óleo sobre tela, 225x174, Museu do Prado, Madri. Disponível em: <http://www.wikipaintings.org/en/francisco-goya/the-duke-of-osuna-and-his-family-1788> Acesso em 20 set. 2013.

HANSEN, G. L. **Modernidade, utopia e trabalho**. Londrina: Edições CEFIL, 1999.

HERNÁNDEZ, F.. **Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAEGER, W.. **Paidéia: a formação do homem grego**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

JAPIASSU, H.. Prefácio. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

LELIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar**. 2004. 191 f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) - Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000339242>>. Acesso em: 18. jun. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U, 1986.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; PORTO, E.. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado **R. bras. Ci. e Mov.** Piracicaba, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/viewFile/665/676>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MORAES, R.. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 14 abr. 2012.

MICHELANGELO B. **A Criação de Adão**. Dimensões: 280 cm x 570 cm, Capela Sistina. Roma. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/A\\_Cria%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Ad%C3%A3o](http://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cria%C3%A7%C3%A3o_de_Ad%C3%A3o)>> Acesso em: 14 jan. 2014.

MORAES, V. **A Arca de Noé**. Cia das Letrinhas. 1991. 10 ed..

\_\_\_\_\_ ; TOQUINHO. **A casa**. 1998.

OSTROWER, F.. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PARENTE, A.. **A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem**. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/888>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PESSOA, F.. **O Guardador de rebanhos**. IX Sou um guardador de rebanhos. [Alberto Cairo]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000001.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

PILLOTTO, S. S. D.. Educação pelo sensível. **Linguagens** - Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 113 - 127, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/683/599>>. Acesso em: 30. out. 2012.

PONTES, G.. **A presença da arte na educação infantil**: olhares e intenções. 2001. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2001. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao\\_gilvania.pdf](http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf)>. Acesso em: 30. out. 2012.

PORTINARI, C. **Retirantes**, 1958. Óleo sobre madeira. 35 x 27 cm. Rio de Janeiro, Br.

\_\_\_\_\_. **Banda de Música**, 1956. Óleo sobre tela, 54 x 45 cm, Brodowski, SP.

RICHTER, S. R. S.. **A dimensão ficcional da arte na educação da infância**. 2005, 270 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/10289>>. Acesso em: 30. out. 2012.

\_\_\_\_\_. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Educação**. Santa Maria, v. 31, n. 2, p. 241-254, 2006. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/1541>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

ROMEU E JULIETA - imagem da cena V. Arnaldo poesia. Disponível em <[http://www.starnews2001.com.br/cena\\_v.html](http://www.starnews2001.com.br/cena_v.html)>. Acesso em: 6 nov. 2013.

ROUANET, S. P.. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SALOMÉ, J.S.. A arte na escola e o conhecimento do sensível. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. Transversalidades nas Artes Visuais, 18, 2009, Salvador, Bahia. **Anais...** Salvador: ANPAP, 2009. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/joselia\\_schwanka\\_salome.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf)>. Acesso em: 30. out. 2012.

SHAKESPEARE, W.. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Lisboa: Editorial Presença, 1967.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. São Paulo: L & PM Editores, 2013.

SILVA, N. B. **Imaginação criadora e educação**: considerações sobre o pensamento de Gaston Bachelard. In: SEMANA DE HUMANIDADES, 17, 2009, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2009. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT32/32.1.pdf>>. Acesso em 31. out. 2012.

SILVA, E.M. A.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológica da Arte/Educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em:



<[http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/ge01-3073--int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf)>. Acesso em: 12. jan. 2013.

SCHNEIDER, U. L.. **Poéticas Visuais em Construção**: A Metamorfose expressiva da Criança e a Educação (do) Sensível. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_arquivos/18/TDE-2007-10-25T193600Z-931/Publico/LETICIASCHNEIDER.pdf](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_arquivos/18/TDE-2007-10-25T193600Z-931/Publico/LETICIASCHNEIDER.pdf)>. Acesso em: 12. jan. 2013.

UNIUBE. Universidade de Uberaba. Sociedade Educacional Uberabense. Projeto Político Pedagógico do Colégio Ricardo Misson. Uberaba: UNIUBE, 2012.

VALE, M. **PICOTE - O Menino de Papel**. Belo Horizonte: RHJ, 1993.

VAN GOGH. V. **Doze girassóis numa jarra, 1888**. 91cm x 72 c, óleo em tela. Neue Pinakothek, Munique.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ZIRALDO. **O menino maluquinho**. 92 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

## APÊNDICE A

### Identificação dos portfólios

Quadro 1 – Identificação dos Portfólios.

<b>código</b>	<b>ano</b>	<b>série/etapa</b>	<b>título</b>
CRM01	2006	Educação Infantil	Eu conto, você conta, nos contamos histórias?
CRM02	2007		A Arca de Noé: O que podemos aprender sobre os animais?
CRM03			O que o mundo das histórias tem igual ou diferente do mundo das crianças?
CRM04			O que a educação infantil pode aprender com os filmes e desenhos?
CRM05	2008	1ª série	O que podemos aprender com a música?
CRM06	2009		Sítio do Pica pau Amarelo e seus personagens.
CRM07	2010	2ª série	Vamos viajar, imaginar, fantasiar e aprender com as histórias?
CRM08			Vamos viajar, imaginar, fantasiar e aprender com as histórias?
CRM09	2009	3ª série	O mundo encantado de Lobato
CRM10	2010		O fantástico mundo das histórias
CRM11	2009		Vamos caminhar de coração aberto?
CRM12	2011		Vamos caminhar de coração aberto?
CRM13	2011	4ª série	Vale a pena se relacionar? As relações dos seres humanos (valores)
CRM14	2012		Respeito às diferenças
CRM15			Respeito às diferenças
CRM16		5ª série	O que o artista pode ensinar com sua arte?

Fonte - Elaborado pela autora.

## APÊNDICE B

### Unidade de significado e categorias dos portfólios de alunos da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental

Quadro 2 – Unidade de Significado e categorias analisadas.

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
<b>O próprio aluno, a família</b>	Fotografia, desenho livre; letra de música.	CRM01
	Fotografia, desenho livre, letra de música e ilustração do álbum: Minha História com desenhos.	CRM02
		CRM03
		CRM04
	Fotografia, desenho livre, letra de música e ilustração do álbum: Minha História com desenhos. Desenho utilizando linhas coloridas de lã e barbante, confecção de escultura de papel colorido, desenhos livres sobre a família.	CRM05
	Colagem de gravuras, ilustração da própria história, de poemas, releitura de obra de arte relacionada ao tema.	CRM06
	Autorretrato, releitura de obras que retratam a família, desenhos, esculturas de massinha.	CRM08
	Fotografia, desenhos dos membros da família, ilustrações de música e poemas referentes à identidade e nomes, recortes de revistas e releitura de obra de arte.	CRM09
	Autorretrato	CRM11
	Álbum ilustrado confeccionado pelo aluno com o título Minha História.	CRM12
	Autorretrato, confecção de álbum sobre a sua história.	CRM13
		CRM14
	Autorretrato, ilustração de histórias com lápis de cor, construção de painel com gravuras de revistas e um boneco de emborrachado, desenhos representando brincadeiras infantis, construção de mandala com sementes, tinta e brocal colorido representando a família Semeando.	CRM15
Autorretrato do rosto e também de corpo inteiro, fotografia do aluno.	CRM16	
	CRM16	

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
	0 eu artístico em construção e identidade em expressões por meio de desenhos.	CRM18
<b>Conteúdos escolares:</b> O corpo Figuras geométricas Os animais As moradias As plantas Histórias infantis Folclore	Fotografia, desenho livre, ilustração de letra de música, colagem com gravuras de revistas, desenhos utilizando figuras geométricas, colagem de figuras do corpo humano, ilustração de poemas, pintura de releitura de obras de arte.	CRM1
<b>Conteúdos escolares:</b> Figuras geométricas Os animais Meios de transporte As moradias As plantas Histórias infantis Folclore	Fotografia de passeios realizados, desenhos livre, Ilustração de letra de músicas e de poesias, colagem com gravuras de revistas, desenho a partir de figuras geométricas, desenhos completando figuras dadas pela professora utilizando guache, lápis de cera, colagem de figuras do corpo humano, pintura de releitura de obras de arte.  Pintura livre, confecção de álbum sobre a sua história, escultura de massinha, ilustração de letras de cantigas de roda, de filmes assistidos, dobraduras, registro da visita a um animal de estimação com fotografia do encontro e desenhos.	CRM02
<b>Conteúdos escolares:</b> o corpo meio ambiente animais moradias histórias infantis folclore	Desenho livre, representação da aula passeio na biblioteca pública, ilustração de letras de música, letras de poemas, pintura com tinta guache de releitura de obras de arte, escultura de massinha.	CRM03
	Desenho livre, escultura de massinha, painéis com papel picado, lixa, giz de cera, lápis de cor, tecido, releitura de obra de arte, dobraduras.	CRM04
<b>Conteúdos escolares:</b> cores e formas o corpo moradia as plantas folclore os animais meios de transportes	Pinturas com guache, modelagem, mistura das cores descobrindo novos tons, desenhos utilizando as formas geométricas e cores.  Membros do corpo utilizando paus de picolé, ilustração da parte da história, montagem de diferentes bonecos a partir das partes recortadas e em seguida ilustrando-o com lápis de cor, barbante, giz de cera e gravuras de revistas.  Poemas diversos que falam das partes do corpo e dos cuidados com o corpo; música Boneca de Lata com as	CRM05

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
	<p>ilustrações dos movimentos da boneca.</p> <p>Desenho das moradias utilizando paus de picolé, lápis de cor, ilustração a partir de análise da obra de arte Ação de Graça (1935) de Doris Lee.</p> <p>Desenho de uma flor utilizando linhas e papel colorido, ilustração de poemas e de história, pintura com guache, com lápis de cor, montagem de jogo, referente aos personagens folclóricos e suas lendas;</p> <p>Recortes de revistas; desenhos com guache e lápis de cor, dobraduras.</p>	
<p><b>Conteúdos escolares</b>  O corpo  Meio ambiente  Os animais  Moradias  A escola  Sistema solar  Meios de transporte  Histórias infantis  •</p>	Desenhos, ilustração de música, de poema, de histórias infantis. Montagem de quebra-cabeça com as partes do corpo, fotomontagem de gravuras, ilustração de filmes, releitura de obras de arte.	CRM06
<p><b>Conteúdos escolares</b>  O corpo  Meio ambiente  Os animais  Moradias  Histórias infantis  História com os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo  Folclore</p>	Desenhos, painel colorido montado com papel colorido picado, gravuras, ilustração dos personagens e das histórias do sítio do Pica Pau Amarelo, escultura de massinha, painel com lixa e giz de cera, fotomontagem de gravuras.	CRM08
		CRM11
<p><b>Conteúdos escolares</b>  O corpo  Os animais  A escola  Folclore  Moradias  As plantas  Meios de transporte  Profissões  O planeta em que</p>	<p>Ilustração de poemas, de textos informativos, de filmes, de livros e letras de música com, pintura, desenho utilizando tiras de papel colorido e lápis de cor e com materiais diversificados.</p> <p>Escultura com massa de modelagem e giz de cera, relatório de observação da germinação com ilustração, painel sobre a água, escultura formando a gota de água, pintura sobre as águas do cerrado.</p>	CRM09

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
vivemos Água		
<b>Conteúdos escolares</b> Histórias infantis Os animais do passado Animais da selva História de Uberaba Água Folclore	Ilustração de letra de música, de poema, dos livros e de filmes com escultura de massinha, pintura e desenho com lápis de cor.  Ilustração da visita a Peirópolis com fotografia, desenho de dinossauro com lápis de cera e ponta de lápis, trabalho com rótulos de produtos; Painel de histórias, escultura da Mandala Expresso Polar com papel preto, brocal colorido e tinta guache.  Painel utilizando folhas de árvores e papel colorido, coletânea de atividades folclóricas ilustradas em forma de livro organizado pela turma.	CRM12
<b>Conteúdos escolares</b> Histórias infantis As plantas Os animais As brincadeiras A água Folclore	Ilustração de livros, de letras de música, de texto científico, de poemas.	CRM13
<b>Conteúdos escolares</b> Histórias infantis e filmes Figuras geométricas As plantas Os animais As brincadeiras A água Folclore	Ilustração de filmes, de histórias, Confecção de um painel com figuras geométricas recortadas, Painel montado com brocal, forminhas de papel, brocal, lápis de cor e papel colorido, tinta guache De livro	CRM14
<b>Conteúdos escolares</b> Histórias infantis Animais Água	Recortes de revistas, releitura de obras de arte, gravuras, desenhos livres utilizando tecido, papel, lápis de cor, papel colorido	CRM15
<b>Conteúdos escolares</b> Histórias infantis As plantas Os animais As brincadeiras	Releitura de obras de arte, fotografias, desenhos livres utilizando tecido, papel, lápis de cor, papel colorido.	CRM16
		CRM15

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
A água Folclore		
<b>Conteúdos escolares</b> Geometria Valores éticos Tecidos e células Descobrimto do Brasil Tempo da escravidão Regiões brasileiras Corpo humano Plantas	Releitura de obras de arte, desenhos coloridos com lápis de cor, ilustração de filmes assistidos, de músicas e de poemas.	CRM18
<b>Festas escolares</b> Páscoa Festa junina Festa da Primavera	Colagens com gravuras; com papel colorido, com emborrachado.  Desenho em cima de figuras dadas pela profª. com guache, lápis de cera, desenho livre com lápis de cor, de cera, tinta guache.  Pintura de releitura de obras de arte, de músicas; de histórias infantis. Escultura com massinha de modelar.	CRM1
	Ilustração de filmes assistidos, de músicas e de histórias infantis. Colagens com gravuras; com papel colorido, com emborrachado.  Desenho livre com lápis de cor, de cera, tinta guache, pintura de releitura de obras de arte.	CRM02
	Dobradura, desenhos em cima de figuras dadas pela professora utilizando lápis de cor, guache, lápis de cera.  Desenho livre com lápis de cor, de cera, tinta guache, pintura de releitura de obras de arte.  Ilustração de letra de músicas e de histórias infantis. Escultura com massinha de modelar.	CRM03
	Desenho do Coelho da Páscoa no olhar do aluno utilizando máscara de coelho completando com desenho. Ilustração utilizando papel camurça, gravuras, emborrachado e lápis de cor montando painéis, dobradura, ilustração dos jogos realizados .	CRM04

<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
<b>Festas escolares</b> Páscoa Festa da Primavera	Tema: Deixe um pedacinho do mundo para mim. (do planeta, dos animais, da natureza, da água). colagem de revistas, desenhos com guache, papéis coloridos, figuras geométricas recortadas, giz de cera, lápis de cor e papel camurça. Atividade em forma de livro com formato de uma gotinha sobre a importância de preservar a água.  Registro dos jogos que aconteceram durante as olimpíadas do colégio.	CRM05
<b>Festas escolares</b> Páscoa	Ilustração de músicas com grifos, desenhos de lápis de cor e construção de uma tela envolvendo a estrofe da música utilizando materiais variados.	CRM08
<b>Festas escolares</b> Páscoa Festa junina Festa da Primavera	Desenho livre a partir do tema proposto.	CRM09
	Quadros confeccionados de tecido e guache, papel camurça e giz de cera e de papel colorido e lápis de cor; ilustração de letra de música, desenhos coloridos.	CRM14
	Desenho com giz de cera, colagem de gravuras, quadros confeccionados com papel colorido e lápis de cor.	CRM15
	Painel com giz de cera, colagem de gravuras, quadros confeccionados com papel colorido e lápis de cor. Ilustração do livros.	CRM12
		CRM13
	Desenhos, painel utilizando jornal.	CRM16
CRM15		
CRM18		
<b>Datas comemorativas</b> Carnaval Halloween Natal Datas comemorativas mensal	Desenho livre, ilustração de letra de poema, de música e de filme, confecção de álbum ilustrado e de dobraduras e de máscaras.  Desenhos coloridos de lápis de cor, com tinta guache, com papel camurça e giz de cera, com utilização de papel picado, com gravuras.	CRM1
	Desenhos coloridos de lápis de cor, com tinta guache, com papel camurça e giz de cera, com utilização de papel picado, com gravuras.	CRM02
		CRM03

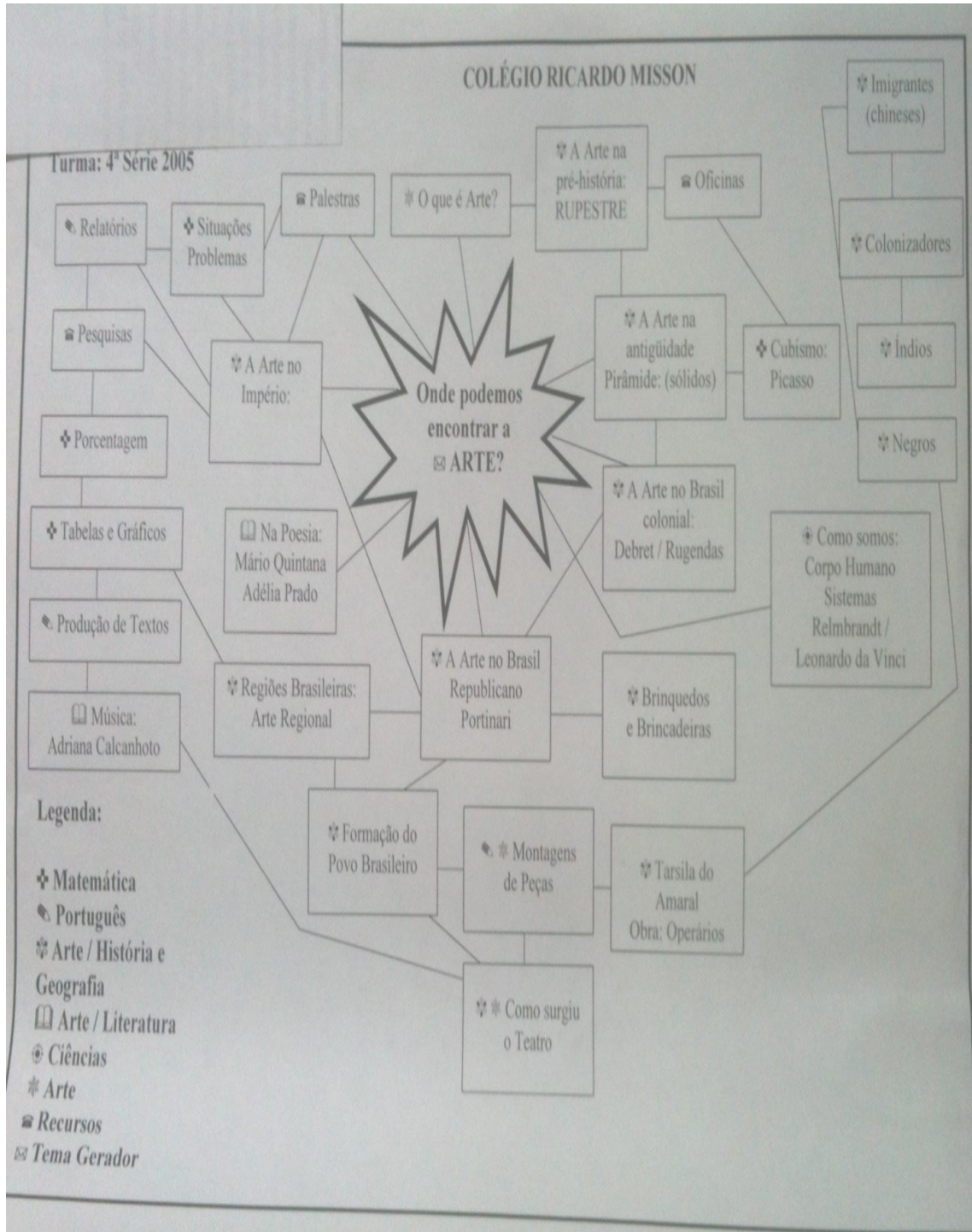


<b>Unidade de Significado:</b> portfólios de alunos da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental		
<b>categorias</b>	<b>poéticas visuais (linguagem artística)</b>	<b>código do trabalho</b>
		CRM04
		CRM05
		CRM06
		CRM08
		CRM09
		CRM11
<b>Datas comemorativas:</b> Carnaval		CRM14
	Não identificado	CRM12
	Não identificado	CRM13
	Não identificado	CRM16
	Não identificado	CRM15
	Não identificado	CRM18

Fonte - Elaborado pela autora.

**ANEXO A -**

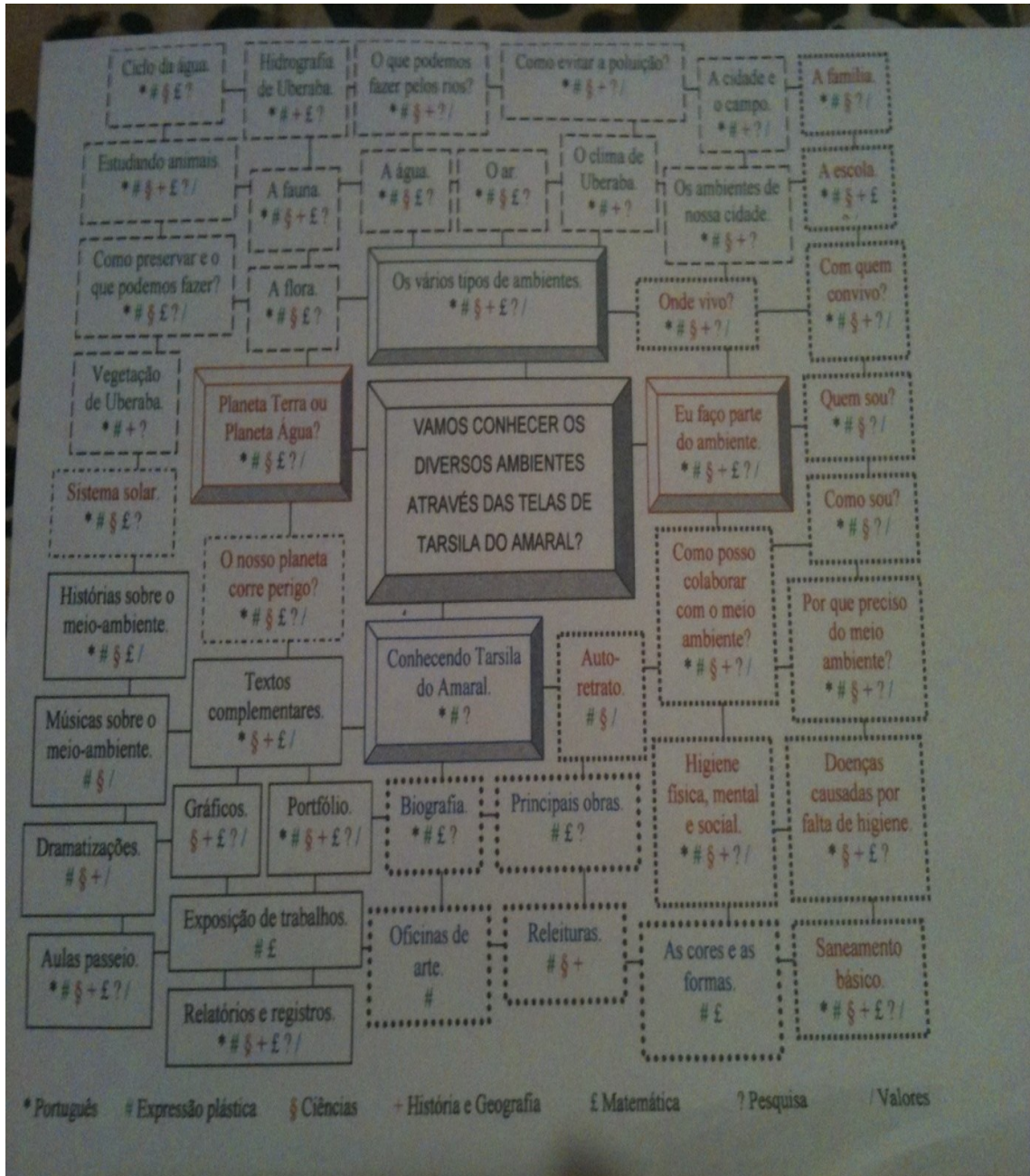
**Rede do projeto “onde podemos encontrar a arte”, portfólio docente**



Fonte - portfólio da professora 1. Foto: Isabela Dorigueto, 2013.

## ANEXO B

### Rede do projeto “Vamos conhecer os diversos ambientes através das telas de Tarsila do Amaral?” portfólio docente



Fonte - portfólio da professora 2 Foto Isabela Doriguetto, 2013.

## **ANEXO C**

### **Histórico do Colégio Ricardo Misson**

#### **COLÉGIO RICARDO MISSON**

##### **SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE**

Av Doutor Jesuíno Felicíssimo 58 □Uberaba MG 38017-190□Tel: (034) 321-4074□e-mail:  
ricardomisson@mednet .com.br

### **Histórico do Colégio Ricardo Misson.**

Por meio do Ofício datado de 28 de agosto de 1973, a Sociedade Educacional Uberabense, mantenedora do “Ginásio Ricardo Misson”, 1º grau, reconhecido pela portaria de número 09, de 30/07/71, publicada no diário oficial de 11/01/72, requer ao Secretário da Educação a autorização para funcionamento do 2º grau. Esta aprovação se efetivou pelo parecer 215/73 na data de 03/07/73, publicado no jornal “Minas Gerais” de 14/01/73. Com a implantação do 2º grau o então Ginásio passou a ser denominado “Colégio Ricardo Misson”. Os cursos a nível de 2º grau oferecidos foram:- desenhista de instalações e laboratorista de análises clínicas. Na direção estava o professor Koshiba Toshiro.

Não consta em nossos arquivos o período de funcionamento do 2º grau aqui no Colégio.

A educação infantil foi implantada no Colégio pelo registro de nº 1260/87, quando já estava em funcionamento as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

No ano de 1997, preocupada com as mudanças que vinham ocorrendo na educação, a Sociedade Educacional Uberabense, assina um contrato de prestação de serviços com a equipe de coordenação pedagógica da Escola Criativa para implantação de uma nova metodologia de ensino. Esta equipe encarregada da administração, coordenação pedagógica e formação de educadores ficou com esta tarefa até o ano de 2000.

No ano de 2001 assume a direção do Colégio a professora Elizabete Rodrigues da Cunha, que já fazia parte da equipe como professora de 2ª série, esta foi nomeada pelo Senhor Reitor da Universidade de Uberaba Marcelo Palmério.

O Colégio Ricardo Misson funciona em dois turnos, matutino e vespertino oferecendo a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O trabalho pedagógico segue a linha da pedagogia de projetos, com ênfase na arte e nos valores humanos. Os profissionais que atuam como educadores têm formação universitária, alguns com cursos de especialização e outros com mestrado na área de educação.

A clientela do Colégio é composta por filhos de trabalhadores com baixa renda e filhos de funcionários da Universidade de Uberaba. O Colégio é mantido exclusivamente pela Sociedade Educacional Uberabense.

Todo trabalho pedagógico é acompanhado pelo Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba e o trabalho administrativo pela direção da Sociedade Educacional Uberabense.

Trabalhamos com a educação infantil (crianças de 5 e 6 anos), e de 1ª a 4ª série, divididos em dois turnos: matutino e vespertino.

Elizabete Rodrigues da Cunha

Diretora

18 de novembro de 2013

## **ANEXO D**

### **Projeto político pedagógico do Colégio Ricardo Misson**

## **COLÉGIO RICARDO MISSON**

### **SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE**

Av Doutor Jesuíno Felicíssimo 58 • Uberaba MG 38017-190 • Tel: (034) 3321-4074

## **Projeto Político Pedagógico – Ano 2012 – 1º ao 5º ano**

### **01) – Identificação**

**Nome da Escola: Colégio Ricardo Misson**

**Endereço: Rua Dr. Jesuíno Felicíssimo n.º 58**

CEP. 38017-190

Bairro Estados Unidos

Telefone: 3321-4074

E-MAIL: [ricardo.misson@uniube.br](mailto:ricardo.misson@uniube.br)

#### Equipe Pedagógica

➤ Elizabeth Rodrigues da Cunha

função – diretora

formação – Magistério – Colégio Inconfidência Uberlândia – 1979. Graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar – 1º e 2º graus – Universidade de Uberaba – 1995. Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais – Universidade Federal de Uberlândia / 1997.

➤ Rubiana das Graças Fernandes

função – professora de Educação Física

formação – Graduação em Educação Física – Universidade de Uberaba / 1989. Pós – Graduação: Metodologia da Ed. Física Escolar – Universidade Federal de Uberlândia.

➤ Lilian José de Souza

função – bibliotecária

Formação – Magistério de 1º à 4º ano – Escola Estadual Humberto de Alencar Castelo Branco/ 1977. Magistério do 3º Grau– Colégio União das Faculdades Francanas/ 1986. Pedagogia e Licenciatura Plena – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava/ 1982.

➤ Fernanda Gomes Bartonelli

Função – professora 1º ano

formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco / 1994. Graduação em Letras – Português / Inglês – Universidade de Uberaba / 1998. Pós Graduação – “O Processo do Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa” – Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal – SP / 1999.

➤ Alessandra Mara de Oliveira Custódio

função – professora 3º ano

formação – Magistério – Colégio São Judas Tadeu/1990. Graduação em Matemática – Universidade de Uberaba - 2005.

➤ Taciana Norte Rodrigues de Moraes

Função - professora 2º ano

Formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco/ 1994. Licenciatura Plena em Letras – Universidade de Uberaba/ 2002.

➤ Luciene Portelinha Mota

função – professora 2º ano

formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco/ 1991. Licenciatura Plena em Letras – Universidade de Uberaba/ 2001. Pós – Graduação Português/ 2002.

➤ Renata Helena da Costa Silva

função – professora 4º ano

formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco / 1989. Graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar 1º e 2º graus –

Universidade de Uberaba / 1994. Mestrado em Ciências e Valores Humanos – Universidade de Uberaba / 2000.

➤ Marisa Helena Silva

função - professora 1º ano

formação - Magistério - Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco / 1997. Pedagogia - Habilitação em Educação Especial, Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental - Universidade de Uberaba - 2002. Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional - "FEU" / 2005.

➤ Cleibi Teresinha Marques Silva

função – professora 4º ano

formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco – 1980. Graduação em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar 1º e 2º graus, Universidade de Uberaba – 1996. Mestrado em Ciências e Valores Humanos – Universidade de Uberaba / 2000.

➤ Luciana Gomes Bartonelli

função – professora 5º ano

formação – Magistério – Escola Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco /1996. Pedagogia – Habilitação em Educação Especial, Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental - Universidade de Uberaba 2002. Pós - Graduação em Psicopedagogia Institucional – "FEU" / 2005 .

#### Equipe de Auxiliares Administrativos

➤ Maria José da Silva

função – Secretária

formação – Comunicação Social – Universidade de Uberaba / 1996.

➤ Fernanda Carolina Lucio Paião

função – produtor gráfico

formação – 2º Grau

➤ Sirlei Campos S. Silva

função – Cantineira



formação – 2º grau

➤ Marcilene Aparecida da Silva

função – Zeladoria

formação – 2º Grau

➤ Valéria do Nascimento Leite

função – Zeladoria

formação – 2º Grau.

O Colégio Ricardo Misson está situado no bairro Estados Unidos, precisamente à Av. Jesuíno Felicíssimo n.º 58. A parte do bairro em que o Colégio se insere predominam as residências. A parte comercial conta com alguns bares, pequenas lojas, mini - mercados, padarias, açougues e farmácias. A praça mais próxima ao Colégio é a Carlos Gomes onde se encontra a igreja Nossa Senhora de Fátima. O Colégio atende a educação infantil, e as 5 (cinco) séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que para o ingresso no primeiro ano, o aluno deve completar 6 anos até 31/03. A escola está organizada em dois turnos; matutino e vespertino. Até a presente data contamos com 213 alunos, que têm de 05 a 14 anos.

### © Espaço Físico

O Colégio conta com 05 salas de aula, 01 sala de acompanhamento pedagógico, 01 almoxarifado, 01 almoxarifado de material esportivo, 01 cantina, 06 banheiros, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 sala de produção gráfica, 01 sala para a direção, 01 quadra esportiva, 01 pátio de areia, 01 jardim e 01 galpão.

### 02) – Justificativa

Com a chegada do novo milênio e diante de tantos avanços, torna - se ainda mais necessário resgatar o papel da escola. Mais do que oferecer uma boa educação, a escola deve incorporar conceitos como idealismo, prazer e paixão pelo aprendizado. Só assim pode ajudar a formar indivíduos com competências para enfrentar os desafios da vida. A escola para obter melhores resultados na tarefa educacional, deve estreitar as relações com a família introduzindo valores formativos e não se limitar à transmissão de conhecimentos. Neste caso, o educador deve ser um orientador e, principalmente, um promotor do desenvolvimento humano com funções

sociais bastante distintas, com direitos e deveres diferenciados. Sendo assim, os alunos serão preparados para a vida e não apenas para continuarem os seus estudos. E apesar dessa ideia já ser difundida, estando mesmo um pouco desgastada, ela se refere a um conceito fundamental: a formação do indivíduo para o exercício da cidadania. Cada vez mais, cabe à escola dizer a que veio, na tarefa de construção da sociedade.

Para que a escola seja um espaço onde as pessoas possam exercer a democracia, é preciso assumir a proposta - político pedagógica e legitimá-la junto à comunidade, tendo o dever de garantir que princípios tais como a transparência, o pluralismo, a autonomia, equidade, descentralização administrativa e liberdade de expressão sejam norteadores da ação educativa.

Todas as pessoas que atuam na escola deverão ser responsáveis pelo processo educativo e pelas transformações propostas, por isso é necessário articular todos os papéis que se desenrolam dentro da escola, incluindo a comunidade escolar, corpo docente, discente e funcionários. Todos são responsáveis e igualmente importantes no processo de aprendizagem que não se restringe à sala de aula.

Desta forma, a escola deve se constituir de educadores por excelência, pois estes têm de saber ouvir, alinhar ideias, questionar, interferir, traduzir posições e organizar a política educacional com o propósito de efetivar a educação. Para isso, a escola deve ter autoridade sem ser autoritária. Esta autoridade é conquistada pela clareza dos objetivos, pela transparência nas atividades, pela justiça, pela lealdade e pela seriedade que seu administrador deve ter. Exigir – se á, portanto, competência administrativa e pedagógica, maturidade intelectual e afetiva, para tornar possível a execução da proposta político – pedagógica.

Todas as transformações desejadas na escola devem ser estruturais, e não conjunturais. Deve – se buscar o novo e não a novidade. A mobilização da comunidade para que estas transformações ocorram não é tarefa fácil, mas acontecerá desde que todos estejam empenhados a colaborar. Por isso a escola deve desenvolver projetos que permitam o envolvimento de todos, desde a elaboração e execução, bem como avaliação e replanejamento das ações, quando for o caso, dos mesmos. É através da vivência de várias situações, que aos poucos se vencem os medos e as relações vão se desenvolvendo para que a cidadania deixe de ser um conceito abstrato e passe a ser construída.

Uma das funções da escola é garantir a construção de conhecimentos significativos e atualizados. Além de procurar exercer com eficiência essa função, a escola deve incorporar conceitos que visem a formação global do homem, vivenciar valores, atitudes e eleger conteúdos que sirvam de eixo norteador para o exercício da cidadania. Para realizar tal tarefa,

torna – se necessário a efetivação do projeto político – pedagógico, tendo como referência as necessidades detectadas na realidade diagnosticada, não perdendo de vista os parâmetros curriculares.

É ambicioso definir o que seria uma boa escola. Em plena virada de século, e de acordo com o que se pode observar, a escola enquanto projeto político – pedagógico só poderá acontecer num espaço vivo, pulsante e dinâmico, onde professores e alunos voltem suas atenções à tarefa apaixonante de construção do conhecimento e de seus espíritos à promoção sistemática do ser humano.

Ao longo da idealização do Projeto Político – Pedagógico – PPP do Colégio Ricardo Misson alguns desafios foram suscitados, porém o desejo e anseio de buscar soluções coerentes fala mais alto em toda a equipe escolar.

O empenho dos educadores na construção de projetos – políticos – pedagógicos que confirmam unidade e coerência à ação educativa escolar torna evidente que a preocupação com as práticas escolares desloca-se, hoje, da especificidade didático - metodológica para questões mais amplas, relativas ao modelo paradigmático que sustenta a estrutura organizativa da escola". (Ana Rosa F. Santiago, 2000)

Buscou-se no diagnóstico realizado no Colégio, a estruturação e base para direcionar as atividades. Tendo como referencial tal diagnóstico, afirma-se que a situação da escola, hoje, apresenta – se assim:- Temos alguns alunos portadores de necessidades educacionais especiais e ainda outros com problemas de ordem emocional. É um número bastante pequeno mas que exige da escola uma tentativa de solução. A evasão escolar não existe. A repetência é muito baixa está na ordem de 2%.

Quando é diagnosticado algum problema de ordem emocional no aluno, a família é convidada a vir à escola e dela é solicitada um breve histórico da vida e do comportamento da mesma em seu ambiente familiar. Se a família estiver de acordo este aluno é encaminhado a clínica de psicologia da Universidade de Uberaba para uma triagem e também para um possível atendimento. Com base nos desafios apresentados acima, a equipe do Colégio Ricardo Misson, reorganizará seus objetivos, buscando minimizar ou até mesmo superar estes mesmos. Para tanto, são proposto os seguintes objetivos.

### 03) – Objetivos

Reorganizar a escola, atendendo todos os setores para articular um trabalho de qualidade;

Incentivar o espírito cooperativo, promovendo o bom relacionamento humano, solidário e participativo;

Estimular a criatividade e interesse dos alunos, nas diversas áreas do conhecimento;

Propiciar momentos de integração entre as famílias e a escola.

Verificar se há algum aluno com problemas de ordem psicológica ou de aprendizagem, convidar as famílias para um encontro, procurando sondar como é o convívio da criança no meio familiar.

Sugerir e providenciar caso os pais e ou/responsáveis estejam de acordo o encaminhamento para atendimento na clínica de psicologia.

Atender os alunos com dificuldades de aprendizagens no acompanhamento pedagógico, fora dos horários das aulas regulares.

Promover atividades que desenvolvam os aspectos: cognitivo, afetivo, corporal, criativo, cooperativo, solidário, ético e de valores significativos para a formação do ser inteiro.

Trabalhar a favor do desenvolvimento das inteligências múltiplas, integradas ao planejamento e a todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar.

Basear todo o trabalho, nos pilares da educação garantindo a autonomia da criança.

Viabilizar recursos materiais e pedagógicos para a execução dos projetos.

Validar os princípios do Colégio de forma coerente com a metodologia.

Propiciar aos alunos aulas – passeio com a finalidade de apresentar aos mesmos os conteúdos com vida, extrapolando assim os muros da escola.

Respeitar a individualidade e as diferenças.

Trabalhar o lúdico para que os alunos possam ter prazer em aprender com o seu grupo.

Promover o debate, viabilizando o exercício para se posicionar frente aos problemas.

Desenvolver trabalhos, onde os alunos possam integrar as várias áreas do conhecimento.

Analisar os erros como ponto de partida para a conquista efetiva de novas aprendizagens.

Avaliar todo o processo considerando tudo que foi construído de acordo com a fase de desenvolvimento dos alunos.

Utilizar a avaliação como “um” dos instrumentos para auxiliar o aluno no decorrer de seu desenvolvimento. Deve ser flexível, dando possibilidades para reflexão tanto para os

alunos quanto para os educadores.

Promover encontros pedagógicos visando a formação continuada dos educadores, bem como incentivar os mesmos a participarem de seminários, palestras, congressos e grupos de estudos.

Estar sempre atenta para a organização do espaço escolar, sua rotina, bem como o clima entre os colaboradores da equipe.

Buscar passo a passo efetivar tais objetivos, na certeza de estar validando a missão de educação proposta pela equipe.

“Respeitar os alunos como seres humanos totais, promovendo seu desenvolvimento integral para o exercício consciente da cidadania Universal”.

#### **04) - Organização Pedagógica:**

O Colégio Ricardo Misson oferece a Educação Infantil para crianças a partir de 05 anos.

O ensino fundamental é organizado na modalidade de seriação, com duração mínima de 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. O Ensino Fundamental aqui no Colégio atende educação infantil, e as cinco séries iniciais do Ensino Fundamental. Sendo que os alunos do primeiro ano, ingressam com 6 anos completos até 31/03.

Os métodos de ensino são atualizados com utilização de técnicas diversificadas de modo prazeroso, com materiais didáticos, equipamentos e recursos físicos pedagógicos que atendam as necessidades educativas, facilitando as aprendizagens dos alunos.

#### **4.1 – Calendário Escolar**

O Calendário Escolar estabelecerá os dias e períodos para realização das atividades Curriculares do Colégio.

Será adotado regime anual e o ano letivo será de 200 (duzentos) dias efetivo trabalho escolar ou dias letivos, aqueles que envolvam professores e alunos em atividades escolares de caráter obrigatório, relacionadas com o processo ensino aprendizagem, independente do local onde elas se desenvolvam com no mínimo de 04 (quatro) horas diárias, totalizando uma carga

horária anual mínima de 800 (oitocentas) horas, excluindo o tempo destinado ao recreio.

Do Calendário escolar constam:

- Início e término do ano escolar e do ano letivo.
- Os dias letivos
- Os feriados e os períodos de férias e de recesso
- As programações festivas.
- Entrega das avaliações

#### **4.2 – Recursos Pedagógicos**

Os recursos pedagógicos serão utilizados para que os momentos de ensino – aprendizagens possam ser de qualidade e acima de tudo estimulem o prazer e incentivem a criatividade dos alunos.

O Colégio proporciona aos alunos:

- A hora do conto – momentos para ouvir e contar histórias e também para apresentação de peças teatrais.
- A hora cívica: momentos para discutir questões de valores morais e de ordem de construção da cidadania.
- Biblioteca escolar – videoteca – com o objetivo de ampliar os recursos de informações, com material diversificado para enriquecer as atividades curriculares e proporcionar estímulo a uma leitura atraente e prazerosa.
- Oficinas Pedagógicas: São momentos onde as crianças criam, experimentam materiais diferentes, vivenciam práticas e conhecimentos. Neste espaço tomam decisões, discutem, refletem, compartilham, avaliam o que produziram e tomam consciência de toda a trajetória percorrida para se chegar ao resultado final. As oficinas podem ser: literárias, pinturas, construções com sucatas, montagem de maquetes, teatros, músicas, danças, cerâmicas etc.

#### **4.3 – Transferência**

Os candidatos de escolas do país ou do exterior, serão classificados neste Colégio, após processo de avaliação para posicionamento na série conforme nível de desempenho.

No caso de transferência de alunos para outro estabelecimento, o histórico deve conter informações claras sobre a vida escolar, para fins de classificação ou reclassificação,

incluindo aspectos descritivos do seu nível de desempenho.

#### **4.4 – Classificação**

A classificação pode ser para posicionar o aluno na série por ocasião da matrícula inicial do aluno na escola exceto na 1ª série de Ensino Fundamental ou por transferência de candidatos procedentes de outras escolas situadas no País e no Exterior, ou por promoção na própria escola ou por avaliação independente de escolarização anterior, ajustando o aluno de acordo com suas experiências, seu nível de desempenho.

No processo de classificação, a comissão constituída de docentes e equipe pedagógica, presidida pela diretora é responsável pela análise do documento do aluno, pela elaboração, aplicação e análise dos resultados e pela emissão do parecer conclusivo.

Os documentos que fundamentam a classificação são arquivados na pasta do aluno.

#### **4.5 – Reclassificação**

A reclassificação é o reposicionamento do aluno na série e pode ser feita quando ocorrer: avanço; aceleração; transferência indicando uma posição do aluno que será modificada na escola de destino.

A reclassificação deverá constituir um recurso de adaptação do aluno na série, de acordo com a idade, experiência e nível de desempenho, sempre no sentido de reforçar a auto-estima positiva, o gosto pelos estudos e pela escola.

A reclassificação define o período adequado ao prosseguimento de estudos do aluno, tendo como referência a correspondência idade/série, e a avaliação de competências nas matérias da base Nacional Comum do Currículo.

#### **4.6 – Estudos de Recuperação**

É uma estratégia de intervenção deliberada no processo educativo, quando as dificuldades são diagnosticadas, os alunos são convidados desde o início do ano a participarem do acompanhamento pedagógico que acontece fora do horário regular das aulas, e são acompanhados pelos seus professores regentes. Este acompanhamento acontece durante todo o ano. O aluno é dispensado tão logo consiga sanar suas dificuldades e outros podem ser incluídos durante o ano, de acordo com as dificuldades apresentadas. Nossa recuperação

nestes termos é paralela.

#### **4.7 – Frequência Escolar:**

O controle da frequência tem por objetivo o registro da presença do aluno nas atividades escolares programadas, das quais deverá participar, para aprovação, em pelo menos 75% do total de carga horária prevista, com a finalidade de propiciar condições desejáveis para realização do processo Ensino – Aprendizagem e socialização do aluno.

O Colégio tem o dever de zelar pela assiduidade dos seus alunos, adotando para tanto, medidas preventivas no decorrer do ano letivo.

A frequência é registrada diariamente, pelos professores, nos diários de classe para controle e acompanhamento.

#### **4.8 – Meios que o Colégio utiliza para informar os pais ou responsáveis sobre a frequência e desempenho dos alunos.**

O Colégio comunica aos pais ou responsáveis na primeira reunião geral sobre as normas estabelecidas no regimento escolar e os objetivos a serem cumpridos dentro do período do ano letivo.

No decorrer do ano as comunicações se dão através de bilhetes, circulares, comunicados, telefonemas ou solicitação da presença dos pais ou responsáveis no Colégio sempre que se fizer necessário.

As reuniões de pais são agendadas sempre que eles, ou os professores solicitam.

Todo educador cumpre módulo de 02 horas semanais em horário de educação física; neste período o mesmo estará disponível para atendimento às famílias dos alunos.

Cada aluno tem a sua pasta de avaliação e registro de atividades, esta é enviada aos pais todo trimestre. Nela contém um espaço para o aluno e outro para os pais e ou responsáveis fazerem suas observações sobre os acontecimentos do Colégio. É um retorno para os professores sobre o trabalho que eles desenvolveram durante este período.

#### **05) – Programa de Educação Continuada dos profissionais do Colégio e outros profissionais da educação que nela atuam.**

A capacitação de recursos humanos destinada aos professores, diretor e demais



funcionários do Colégio tem a finalidade de formar indivíduos atualizados, críticos, éticos, humanizados para atuarem de forma coerente com as necessidades e os anseios da comunidade escolar.

É imprescindível a institucionalização de um espaço de discussão permanente no Colégio, que favoreça a mudança de mentalidade, de postura, de valores, enfim o crescimento da competência profissional em um processo coletivo.

Os educadores do Colégio participam dos seminários oferecidos pela Universidade de Uberaba nos meses de maio e setembro. Dedicamos 10 horas mensais em reuniões, sendo que 05 horas são destinadas a assuntos gerais e 05 horas para os grupos de estudos.

#### **06) - Visão da Escola**

O mundo está em constante transformação, e o homem é sujeito de sua própria história. O Colégio Ricardo Misson preocupa-se em formar o indivíduo para a vida e para a sociedade, sem desumanizá-lo. Torná-lo um sujeito crítico e consciente de seus deveres para com a sociedade, com a humanidade e saber de sua cultura e dos conhecimentos acumulados pelo homem em sua trajetória histórica.

Assim cabe à escola como instituição cultural, transmitir aos educandos o conhecimento acumulado pela humanidade, não se tornando conteudista, nem perdendo de vista a importância da sistematização do conhecimento. Pretende-se, assim, levar os educandos a desenvolver habilidades e competências necessárias para uma vida de qualidade. Assim, é dever da escola formar pessoas para atuarem no mundo de forma amorosa, consciente, criativa, competente, crítica, que saibam estabelecer relações com os conhecimentos acumulados utilizando-os para a construção de novos conhecimentos e assim contribuir com o processo de crescimento histórico de toda humanidade.

#### **07) – Fundamentos Ético–Políticos.**

Partindo – se do princípio de que a ação educativa é também uma ação política, a escola tem como eixo vertebrador a formação integral para a cidadania. Sendo assim, faz parte da proposta pedagógica a construção de conhecimentos que permitam ao aluno desenvolver as competências necessárias que garantam uma participação social efetiva.

Reconhece – se, que a formação integral do cidadão requer mais que o domínio de conceitos e informações, mais que a aquisição de competência instrumental ou técnica. Os

desafios de hoje estão a exigir pessoas flexíveis, capazes de se comunicar, de resolver problemas e trabalhar em equipe. Pessoas com motivação e disposição para transformar a realidade de forma criativa e ética que tenham um posicionamento crítico diante dos problemas fundamentais e urgentes que a sociedade nos apresenta. Para tanto, é necessário que a educação em valores humanos faça parte da formação dos alunos, uma vez que eles possibilitam o discernimento e orientam a tomada de posição diante dos desafios da vida social.

Acredita-se, portanto, que uma tomada de posição implica necessariamente eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude e, essas competências podem ser desenvolvidas por meios de aprendizagens vivenciais.

Dentre os diversos valores existentes e necessários à formação humana, três serão enfatizados e vivenciados prioritariamente na escola: o respeito mútuo, o diálogo e a solidariedade. Todos os valores, retirados das necessidades detectadas no diagnóstico da realidade escolar, subsidiada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – serão trabalhados.

### © Respeito Mútuo

Por considerar que o exercício da cidadania pressupõe íntima relação entre respeitar e ser respeitado, o respeito mútuo é um valor que será trabalhado em todas as suas dimensões: respeito às diferenças entre as pessoas, respeito às diversas manifestações culturais éticas e religiosas, respeito a privacidade como direito de cada pessoa; compreensão do lugar público como patrimônio de todos; zelo pelo bom estado das dependências da escola.

Este tema também será estudado a partir de uma dimensão social mais abrangente: identificação de situações em que a dignidade do ser humano é ferida; o repúdio a toda forma de humilhação, ou violência na relação com o outro; a luta contra o preconceito.

### © Diálogo

A escola é um espaço privilegiado, no qual se pode promover o diálogo, traduzindo – o em ações e atitudes. O diálogo um dos principais instrumentos da democracia. Valorizar o diálogo como forma de expor opiniões e resolver conflitos é construir cidadania. O trabalho pedagógico deste Colégio privilegiará, portanto, o uso e a valorização do diálogo como instrumento para esclarecer conflitos; a coordenação das ações entre os alunos, mediante o

trabalho em grupo; o ato de ouvir o outro, por meio do esforço de compreensão do sentido preciso da fala do outro; a expressão clara e precisa de ideias; opiniões e argumentos; a disposição para ouvir e rever pontos de vista quando necessário.

### © **Solidariedade**

A solidariedade é outro valor que será também enfatizado, uma vez que o exercício da cidadania não se traduz apenas pela defesa dos próprios interesses e direitos, mas passa necessariamente pela solidariedade. Desta forma, serão trabalhados em nossa comunidade escolar: identificação de situações em que a solidariedade se faz necessária; as formas de atuação solidária em situações cotidianas e em situações especiais; o conhecimento da possibilidade de uso dos serviços públicos existentes, como postos de saúde, corpo de bombeiros, polícia e formas de acesso a eles; a sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando for necessário.

### **08) – Fundamentos Políticos – Pedagógicos**

No contexto atual se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.

A proposta dos PCNs é de um ensino em que o conteúdo é visto como meio para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Diante desse contexto há uma necessidade de que seja feita uma mudança de enfoque em relação aos conhecimentos, ou seja, o conhecimento passa a ser visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades citadas (que permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos). O que diferencia, portanto é a função que se atribui aos conteúdos.

Os conteúdos são organizados em função da necessidade de receberem um tratamento didático que propicie um avanço contínuo na ampliação de conhecimentos, tanto em extensão quanto em profundidade. O processo de aprendizagem dos alunos requer que os mesmos

conteúdos sejam tratados de diferentes maneiras e em diferentes momentos da escolaridade, de forma a serem revistos em função das possibilidades de compreensão que se alteram pela contínua construção de conhecimento e em função da complexidade conceitual de determinados conteúdos.

### © **Conteúdos**

Os conteúdos deverão ser trabalhados de forma integrada com as diversas áreas do conhecimento. Os projetos a serem trabalhados trazem questionamentos específicos de cada turma e de acordo com seus interesses. Assim além de aulas expositivas, o professor estará promovendo aulas – passeio, oficinas pedagógicas, trabalhos na biblioteca com literatura, jogos, vídeo e teatro.

### © **Currículo**

O currículo será composto da Base Nacional Comum e da parte diversificada, ambas interagindo e articulando com a vida cidadã e com as áreas do conhecimento.

#### © São aspectos da vida cidadã:

- A saúde
- A sexualidade
- A vida familiar
- A ética
- O meio ambiente
- O trabalho
- A cultura
- As ciências e tecnologias
- As linguagens

#### © São áreas do conhecimento:

- Língua Portuguesa
- Matemática
- Ciências

- Geografia
- História
- Artes
- Educação Física
- A base Nacional Comum será permeada da parte diversificada, através dos projetos.

### © **Metodologia:**

As atividades escolares deverão propiciar aprendizagens significativas que contribuam para o desenvolvimento pleno do aluno.

Projetos, oficinas pedagógicas, visitas a lugares diversos, contato com as várias formas de linguagens e expressão, serão viabilizados de acordo com as necessidades e o interesse de cada turma, visando o aproveitamento qualitativo do processo ensino aprendizagem.

### © **Avaliação**

Compreendemos a avaliação como um processo contínuo e dinâmico e que tem como objetivo auxiliar e ser instrumento para o aluno e professor, situando – os no processo de aprendizagem, revendo seus desempenhos e orientando – os em suas aprendizagens.

Com este objetivo, utilizamos de registros diários e de relatórios trimestrais aos pais.

Nossa equipe pedagógica também se auto- avalia em encontros pedagógicos e através de avaliações de desempenho.

## **09) – Fundamentos Epistemológicos**

O homem é o único ser capaz de criar e perpetuar cultura, o que o torna responsável por seus atos e por sua própria evolução. Com isso ganha a oportunidade de dar continuidade a todas as descobertas e invenções sem precisar começar do princípio. A escola tem uma importante tarefa: a de lidar com o saber organizado, estabelecido como importante e necessário no mundo em que vivemos. Só que ultimamente o homem se viu envolvido por tantas inovações que nem sempre a escola ensina ou cria possibilidades para aprender.

Em tempos de globalização, a tecnologia coloca os fatos e notícias nos recintos familiares em questão de segundos, as mudanças são drásticas. E a escola, tem sido competente para oportunizar a todos a apropriação do saber sistematizado e o

desenvolvimento das habilidades cognitivas? Sente – se que as mudanças são necessárias e urgentes. E que os erros e acertos dos caminhos serão vários e diferentes. Porém é preciso não perder de vista os valores que tornam o homem diferente dos demais seres do planeta. É preciso aprender a viver, zelando pelo bem comum.

O que se vê é um discurso formal de mudança da Instituição Escola que em muito pouco se tem mudado. O homem iniciou este século andando de carruagem. Termina com viagens e agências espaciais, com seres humanos vivendo em condições totalmente fora de seu contexto. Portanto, cabe aos educadores, uma boa parcela no sentido de contribuir para viabilizar a efetivação de mudanças para atender o novo contexto social. Cabe à escola a tarefa de tornar possível a realidade de um novo homem que seja capaz de pensar e agir para o bem coletivo.

Educar significa incluir o homem no contexto universal de conhecimentos e habilidades tornando – o capaz de progressão e realizações pessoais e coletivas. Ensinar significa descortinar o horizonte do mundo, mostrando ao aluno que ele pode e deve querer o infinito, descobrir, conquistar, inferir e interferir para se colocar a serviço da comunidade. Esta escola é pensada sem fronteiras, acredita – se que as inteligências são múltiplas e que, portanto precisa – se de oportunidades múltiplas para a realização dos indivíduos. A equipe do Colégio Ricardo Misson tem o compromisso de formar o aluno pensando na sua totalidade, valorizando o lado humano, conhecendo a sua realidade viva, respeitando as diferenças e enfatizando as suas potencialidades, para que assim, ele seja co- criador do mundo em que vive.

Sabemos que uma grande caminhada inicia – se com um pequeno passo. Acreditamos, ter dado alguns deles e o mais importante:- definimos onde queremos chegar. Não temos certeza se há curvas ou pedras, mas isso não nos amedronta. Estamos felizes. Já temos o chão para caminhar.

## **10) - Princípios do Colégio Ricardo Misson**

01. **Educação para o desenvolvimento da pessoa humana.** Toda aprendizagem deve envolver o enriquecimento e aprofundamento do relacionamento consigo mesmo, com a família, com o planeta. Só assim estaremos contribuindo para a formação de seres atuantes e criativamente transformadores.
02. **Respeito a singularidade de cada um.** Acreditar na igualdade de potencialidades é propor a massificação dos grupos com os quais atuamos e da Educação. Cada um é

único nas suas possibilidades individuais; é o mesmo que abrir um leque multiforme e aprender com mais emoção.

03. **Que o educando construa seus conhecimentos.** Os passos da metodologia científica (curiosidade, levantamento de hipóteses, pesquisa, descoberta e socialização dos resultados) deverão nortear o processo de construção do conhecimento. Respeitar, como parte do processo, o risco construtivista significa estar comprometido com o potencial dos alunos. Só avança quem arrisca. Se estimulamos o educando para ser ativo, haverá educação e investimento na pessoa.
04. **Que o conhecimento seja um prazer.** Amar o saber será de primordial importância. Só conseguirá ser amante do saber, o educando que tiver o professor como exemplo vivo desta paixão.
05. **A ludicidade sendo o princípio do processo.** A ludicidade é inerente à espécie humana. O movimento lúdico nos impele constantemente a avanços significativos. O Colégio valoriza muito esta manifestação: nos encontros informais, nas reuniões pedagógicas, nas práticas de sala de aula e nas festas. A ludicidade pode ser considerada como o nosso ponto de partida pois com ela o grupo se une, cultiva o afeto, libera suas energias e anseios, vivência o prazer de estar em grupo e alimenta o desejo por novas vivências.
06. **Diversidade de ideias e liberdade para expô-las.** Consideramos a diversidade como estímulo à discussão e interação, além de proporcionar uma variedade de hipóteses e pontos de vista sobre o mesmo tema.
07. O educador / professor é aquele que desperta o desejo para que aprendizagem aconteça. Ele não é dono da verdade. Não é um mero transmissor de ideias e programas, mas sim uma pessoa capaz de coordenar ideias e situações, além de alimentar o grupo com novas informações (conteúdos). Para que isto aconteça, é necessário que o educador / professor seja despojado, em constante busca e transformação. Todo ensino requer uma mistura de sensibilidade artística e de uma prática cientificamente embasada.
08. **Prática da interdisciplinaridade.** Não acreditamos na fragmentação do conhecimento. A “Ciência de ponta” vem comprovando que a fragmentação gerou problemas sérios dos quais somos tributários e ainda seremos enquanto não provocam reações em vários níveis de compreensão. Não existe conhecimento de forma desarticulada. A interdisciplinaridade contribui para a formação e compreensão total do Ser.
09. **Expressão – É preciso facilitar a abertura de todas as “portas” do Ser.** É a expressão criadora que faz explodir a essência (identidade) do ser humano. Não haverá

ação transformadora sem possibilidades múltiplas de expressão e atuação. Só assim a “criatura” se sentirá co-criadora do Universo... poderá recriá-lo, conforme sua condição pessoal, almejando sempre o bem coletivo.

10. **Cultivo às atividades grupais – solidariedade e respeito.** Somos seres que vivem em sociedade e dependemos uns dos outros para a nossa existência. Em grupo as transformações emergem com mais força. Reconhecer forças e fraquezas e equilibrá-las possibilitará o reconhecimento e a valorização de todos os envolvidos na ação.
11. **Avaliação significativa e não como instrumento de manipulação autoritária.** Que seja instrumento para detectar os níveis de compreensão de cada aluno, auxiliando o professor – mediador na construção de propostas que possam conduzir os educandos a contínuos avanços.
12. **\* Educação ecológica.** cremos que a educação deve surgir organicamente de um profundo respeito pela vida em todas as suas formas. Devemos cultivar uma relação entre o humano e o mundo da natureza que seja nutridora e não exploradora. Um planeta doente não pode manter crianças e jovens saudáveis. (Princípio IX).
13. **\* Resgate da cidadania.** Cada um de nós, sabendo ou não, é um cidadão do mundo. A experiência humana é muito mais ampla que a dos valores ou formas de uma cultura em particular. Já é hora que a educação cultive o apreço pela magnífica diversidade da experiência humana e pelo potencial perdido ou talvez desconhecido que existe dentro dos seres humanos. Ao mesmo tempo é essencial explorar temas sociais tais como direitos humanos, justiça, pressões de excesso de população e desenvolvimento, para compreender de forma precisa as causas da guerra e as condições para a paz. (Princípio XIII)

*\* Os referidos princípios foram retirados do texto Educação 2000. Uma Perspectiva Holística, elaborado pela aliança global para Transformar a Educação.*

Uberaba, 2013

---

Elizabete Rodrigues da Cunha

- Diretora -