

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**

**JOSÉ FERNANDO WHITAKER CERIBELLI**

**O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DO  
ENSINO FUNDAMENTAL 1:  
UMA PERSPECTIVA FREINETIANA**

Campinas  
2020

JOSÉ FERNANDO WHITAKER CERIBELLI

O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO  
FUNDAMENTAL 1: UMA PERSPECTIVA FREINETIANA

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mônica Piccione Gomes Rios

Campinas  
2020

Ficha catalográfica elaborada por Fabiana Rizzilli Pires CRB 8/6920  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

372 C415c	<p>Ceribelli, José Fernando Whitaker</p> <p>O contributo da arte para a construção da qualidade do ensino fundamental 1: uma perspectiva freinetiana / José Fernando Whitaker Ceribelli. - Campinas: PUC-Campinas, 2021.</p> <p>196 f.: il.</p> <p>Orientador: Mônica Piccione Gomes Rios.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Ensino fundamental. 2. Políticas públicas - Avaliação. 3. Freinet, Celestin, 1897-1966 - Educação. I. Rios, Mônica Piccione Gomes. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD - 22. ed. 372</p>
--------------	--

**JOSÉ FERNANDO WHITAKER CERIBELLI**

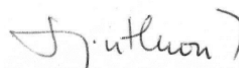
**O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA  
QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL 1: UMA  
PERSPECTIVA FREINETIANA**

Este exemplar corresponde à redação final  
da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-  
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 23 de fevereiro de 2021.



DR<sup>a</sup> MONICA PICCIONE GOMES RIOS  
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DR<sup>a</sup> MARIA SILVIA PINTO DE MOURA LIBRANDI DA ROCHA  
PUC-CAMPINAS



DR GUILHERME DO VAL TOLEDO PRADO  
UNICAMP

## AGRADECIMENTOS

À professora Mônica Piccione Gomes Rios, caríssima orientadora, mentora, companheira e guia, por ter aceitado conduzir este trabalho, pois o mesmo não existiria não fosse sua admirável sabedoria, seu imenso carinho e sua dedicada atenção.

À professora Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e ao professor Guilherme Do Val Toledo Prado, pela participação na banca desta pesquisa e por todas as valiosas contribuições.

À professora Audrey Lopes, com quem tive o prazer de dividir três classes, a organização de duas festas, muitos cafés e um semestre de enorme aprendizado, pela sua inspiradora gentileza.

A toda minha família, especialmente à minha dinda, Maria Luiza, por terem me apoiado e encorajado durante toda minha vida e nunca poupado esforços em me amparar de todas as formas que puderam durante meus estudos.

À Débora, meu amor, por tornar leve aquilo que por vezes parece impossível e por me proporcionar a força, o apoio e o carinho necessários para atravessar tudo, o que espero ser capaz de retribuir um dia (ou todos eles).

Ao Pedro, querido colega, amigo e companheiro, por estar comigo nos momentos bons e também nos difíceis e por suas indispensáveis contribuições à presente pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e funcionários da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pelo carinho, pela orientação e pelas incontáveis contribuições que fizeram para esta pesquisa, em especial ao professor Adolfo Ignacio Calderón, caríssimo colega, e à funcionária Neide da Rocha Pereira, que por tantas vezes me auxiliou com minha desorganização relativa a prazos e limites de data.

A meus amigos, colegas e companheiros, em especial, à Amanda Tavares, ao Victor Varollo, à Aline Olinni, à Rosemary Lee, ao Diego Henrique da Conceição e ao Daniel Alarcon, pelos momentos de estudo, aprendizado e descontração, a quem devo muitas das lições que aprendi durante este mestrado.

A todas as crianças e jovens que tive o prazer de ensinar durante este período, por tudo que também me ensinaram e por todas as emoções que me proporcionaram, gratíssimas lembranças que levarei comigo para a eternidade, em especial à Una Faye, com quem pude redescobrir as incríveis aventuras de Popeye.

Finalmente, a todas e todos que acreditaram em mim e na minha capacidade de desenvolver este trabalho – isto é, todas e todos que por muito, muito pouco eu não decepcionei em certos momentos.

A todas as pessoas engajadas com o progresso, com a ciência e com a construção de um amanhã melhor.

## RESUMO

A arte nos anos iniciais do ensino fundamental apresenta relevância à medida que constitui contributo para o desenvolvimento integral da criança, sobretudo considerando-se os aspectos cognitivos e emocionais. Sua expressão assume significância ainda maior se trabalhada em uma perspectiva interdisciplinar. À luz de Freinet, em função do método de ensino proposto, propõe-se o oferecimento de um espaço privilegiado para o ensino da arte. Nessa direção, constitui objeto de estudo desta pesquisa o contributo da pedagogia Freinet para o ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivo investigar em que medida a arte, em uma perspectiva freinetiana, contribui para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com foco nos anos iniciais. Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, sem desprezar os dados quantificáveis. No âmbito da pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais de uma escola pública da rede municipal de Campinas – São Paulo de ensino fundamental, escola esta que realiza um trabalho pedagógico com características da pedagogia Freinet. A produção de material empírico concernente ao referido estudo se vale também da análise de documentos disponíveis em publicações do poder público campineiro (portais oficiais da rede municipal de educação de Campinas, Diário Oficial). As participantes da pesquisa são a vice-diretora e duas professoras da escola estudada. Constatou-se que, através da preocupação ativa com os pressupostos da pedagogia Freinet, as profissionais percebem ganhos qualitativos significativos e o ensino de Arte assume uma posição de equilíbrio com as demais disciplinas no exercício da polivalência. Evidenciou-se também que as políticas de avaliação em larga escala geram interferências na forma como se estrutura a política curricular nacional e constatou-se uma relação de estranhamento entre as educadoras e gestoras da escola e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo privilegiado o trabalho estruturado a partir das Diretrizes Curriculares Municipais, documento anterior à Base, elaborado pela Prefeitura Municipal junto aos profissionais da rede pública de educação de Campinas. Além disso, o trabalho analisa algumas ações pedagógicas tomadas pela equipe da escola estudada durante a pandemia da Covid-19. Constatou-se a partir da pesquisa que o ensino de Arte constitui contributo para a construção da qualidade da educação nos anos iniciais do ensino fundamental dentro da perspectiva freinetiana à medida que familiariza as crianças com linguagens e ferramentas que as permitem se expressar durante o processo de ensino e aprendizagem, visando contribuir para torná-las protagonistas do mesmo. O estudo intenciona contribuir com a expansão do campo científico, dada a inexpressiva quantidade de publicações relativas à temática encontradas e investigadas por meio de revisão de literatura e com o subsídio de informações úteis à revisão e ao aprimoramento das políticas públicas educacionais vigentes, considerando-se a experiência do caso pesquisado.

**Palavras-chave:** Pedagogia Freinet, Políticas públicas de avaliação, Currículo

## **ABSTRACT**

During the early years of elementary school, Art is relevant as it contributes to a complete development of children, especially considering cognitive and emotional aspects. Its expression is manifest even greatly if interdisciplinary work is developed. In light of Freinet and due to his pedagogic proposals, a privileged place is offered to artistic education. Thusly, this research aims to understand the contribution of Freinet pedagogy to the teaching of Arts in the early years of elementary education, assuming the objective of investigating how the Arts, in a Freinet perspective, contributes to improving the quality of elementary education, focusing on the first five years of that stage. The study consists of a qualitative research, with regards to the quantifiable data. Semi-structured interviews were carried out with educators from a public school of the municipal system of Campinas – São Paulo who consider the pedagogic principles of Freinet in their work. Empirical assessments also considered documental analysis. The vice-principal and two teachers of the school were subjects of this research. The study has found that, by actively observing the propositions of Freinet pedagogy, the educators perceive significant qualitative gains and artistic education assumes a position of equality with the other subjects in the exercise of multipurpose teaching. The study made evident that large scale evaluation policies have direct implications in the development of national curriculum policies. It became clear that the educators have a delicate relationship with the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a document that sets the national curriculum of Brazil, privileging the development of work based on the municipal guidelines of Campinas. Besides, the study also analyses some actions carried out by the school during the COVID-19 pandemic. It became evident that the Arts contribute to building quality in the beginning years of elementary education as it puts children in contact with languages and tools that allow them to express themselves while learning, thus contributing to make them active subjects in that process. The study aims to expand the scientific field, given the lack of research regarding the theme as well as to subsidize useful information to the revision and enhancement of current educational public policies.

**Keywords:** Freinet pedagogy, Large scale evaluation, Curriculum policy



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES EM CADA BASE POR ANO .....	35
GRÁFICO 2: RELAÇÃO DE PUBLICAÇÕES POR UNIVERSIDADE/PERIÓDICO .....	36

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BDTD .....	30
TABELA 2. LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BASE SCIELO .....	31
TABELA 3. TRABALHOS INSCRITOS NA CATEGORIA ARTE .....	38
TABELA 4. TRABALHOS INSCRITOS NA CATEGORIA PEDAGOGIA .....	48
TABELA 5. TRABALHOS INSCRITOS NA CATEGORIA CURRÍCULO .....	53
TABELA 6. PERFIL DAS PARTICIPANTES .....	129

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. RELAÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS DURANTE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NAS BASES BTDT E SCIELO..... 31

QUADRO 2. “AS GRANDES CATEGORIAS DE TEORIA DE ACORDO COM OS CONCEITOS QUE ELAS ENFATIZAM” .....112

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 .....	95
FIGURA 2 .....	96
FIGURA 3 .....	97
FIGURA 4: A ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DA ARTE .....	123

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA = Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB = Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC = Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar

BDTD = Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC = Base Nacional Comum Curricular

CEL = Cooperativa do Ensino Laico

DEA = Análise por Envoltória de Dados

DEPE = Departamento Pedagógico

ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio

GT = Grupo de Trabalho

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC = Ministério da Educação

NAED = Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

PNAIC = Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP = Projeto Político Pedagógico

SAEB = Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP = Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

RESUMO .....	7
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	28
CAPÍTULO I: CAMINHOS DA PESQUISA .....	29
1.1 ARTE .....	38
1. 2 PEDAGOGIA.....	48
1. 3 CURRÍCULO.....	53
1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	70
1.4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	72
1.4.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	73
1.4.3 OBSERVAÇÃO .....	75
1.4.4 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA .....	76
1.4.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	76
1.4.6 ALTERAÇÕES FEITAS À METODOLOGIA EM DECORRÊNCIA DAS ADVERSIDADES .....	76
CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA FREINET E O ENSINO DE ARTE .....	78
2.1 PRÉÂMBULO: ESCOLA, CULTURA E INDIVÍDUO .....	78
2.2 A VIDA E O TRABALHO DE CÉLESTIN FREINET .....	79
2.3 A ARTE, A EXPRESSÃO DA INTERSUBJETIVIDADE E AS TÉCNICAS DA PEDAGOGIA FREINET .....	83
2.3.1 A RODA DE CONVERSA E OS PLANOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS.....	86
2.3.2 A AULA-PASSEIO, A IMPRENSA ESCOLAR E O TEXTO LIVRE.....	89
2.3.3 A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE AULA E A SEPARAÇÃO DAS OFICINAS.....	93
2.3.4 A MEMÓRIA, A DOCUMENTAÇÃO E O REGISTRO NO LIVRO DA VIDA .....	102
2.3.5 O JORNAL DE PAREDE E A MOTIVAÇÃO DA MEDIAÇÃO AUTÔNOMA.....	104
2.4 A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO MAIS HUMANA .....	106
CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO, QUALIDADE E POLÍTICA CURRICULAR.....	108
3.1 AVALIAR – UMA QUESTÃO HUMANA.....	108
3.2 GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO .....	109
3.3 POLÍTICAS CURRICULARES.....	112
3.4 QUALIDADE, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA .....	115
3.5 A ARTE EXPRESSA NO CURRÍCULO BRASILEIRO.....	121
CAPÍTULO IV: ARTE E FREINET: PERCEPÇÕES A PARTIR DA PRÁTICA.....	128
4.1 PERFIL DAS PARTICIPANTES.....	129
4.2 PERSPECTIVAS DAS EDUCADORAS .....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	141
REFERÊNCIAS .....	146
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE 1 – TRANSCRIÇÕES DAS RESPOSTAS ÀS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....	153

<b>APÊNDICE 2 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS .....</b>	<b>189</b>
<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>194</b>
<b>APÊNDICE 4 – DADOS COLETADOS REFERENTES AO PERFIL DAS PARTICIPANTES .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

Uma parcela da academia tem discutido de forma notável a questão das políticas públicas de avaliação e da qualidade da educação básica, sobretudo a partir das duas décadas finais do século XX, o que fica evidenciado considerando a quantidade das produções que versam acerca da questão. Isso se dá em paralelo com uma série de agendas políticas em razão das quais se têm aprofundado as políticas públicas voltadas para as avaliações em larga escala, conforme apontam diversos autores, dentre os quais vale evidenciar as contribuições feitas por Demo (1990), Afonso (1999), Apple (2001), Bauer (2010), Dourado e Oliveira (2009), Freitas (2009), Sousa (2003), entre outros pesquisadores que vêm contribuindo ao campo.

Devido a diversos fatores entre os quais, se faz necessário dar atenção especial a certas tendenciosidades<sup>1</sup> geradas a partir de políticas neoliberais<sup>2</sup>, às quais certamente se deve conferir grande responsabilidade – sobretudo a partir da década de 1990 – na configuração das políticas de avaliação. Certa literatura científica indica que desde a implementação das avaliações em larga escala na educação básica no início do século XX, a partir dos primeiros trabalhos do educador estadunidense Ralph Winfred Tyler na década de 1930, o papel do Estado tem seguido um curso onde cada vez mais vem sendo reduzido exclusivamente ao de um Estado avaliador, à medida que este assume o papel de executor de políticas educacionais em detrimento do papel de provedor da educação em si.

Afonso (2013) divide este processo de redução em três fases: a primeira delas, que se dá entre as décadas de 1980 e 1990 quando, entre outros fatores, as políticas

---

<sup>1</sup> Conceito elaborado por Thereza Penna Firme em seu texto “Avaliação: Tendências e Tendenciosidades”, de 1994, que representa os “retrocessos que vivem na teoria e, sobretudo, na prática” (PENNA FIRME, 1994) da cultura da avaliação educacional.

<sup>2</sup> Políticas elaboradas a partir do modelo das propostas liberais de John Locke, Adam Smith e outros teóricos dos séculos XVIII e XIX que “concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.36), atualizadas pelas chamadas Escola Austríaca e Escola de Chicago, considerando as propostas de pensadores como Milton Friedman, Ludwig Von Mises, Joseph Schumpeter e Friedrich Hayek. Modelos neoliberais foram popularizados principalmente a partir da década de 1970, devido à configuração geopolítica do planeta, então dividido pela “Cortina de Ferro”, quando Estados capitalistas implementaram políticas econômicas *laissez-faire* que privilegiam o desenvolvimento do setor privado, no intuito de estimular o avanço econômico e tecnológico, até meados da década de 1990, como observa Apple (2001), ao apontar a grande expressividade do neoconservadorismo na época e do privilégio que se dava ao modelo econômico neoliberal e a coincidência deste momento com a elaboração dos principais modelos de avaliação em larga escala. Temos, como exemplos de momentos nos quais políticas econômicas neoliberais estiveram em voga, os governos de Reagan nos Estados Unidos, Thatcher na Inglaterra e Fernando Henrique Cardoso no Brasil.



de responsabilização<sup>3</sup> denotam a indissociabilidade das políticas neoliberais e avaliativas em larga escala, que começam então a incidir de maneira mais comum nos níveis básicos de ensino (isto é, nos níveis fundamental e médio, excluindo ou atenuando a ênfase que se dá nessas políticas ao ensino superior); a segunda, entre as décadas de 1990 e 2000, quando se evidenciam o que o autor chama de “instâncias internacionais e transnacionais” (AFONSO 2013, p.278) em detrimento da ação do Estado-nação devido à expansão da globalização<sup>4</sup> (PACHECO, 2000); a terceira se refere a um conjunto de tendências observadas pelo pesquisador a partir de seus estudos – é sugerido que certas mazelas da contemporaneidade, como regulação econômica global e *governance*, levarão a um Estado mais preocupado com políticas de acesso e permanência no ensino básico, ao mesmo tempo em que se observará uma ampliação da mercantilização da educação.

As tendências indicadas convergem com os apontamentos de estudos conduzidos por outros pesquisadores, como Biesta (2005), que demonstra como vem acontecendo o processo de mercantilização da educação, devido às violentas divergências entre o que denomina modelo de mercado, onde quem procura o serviço deve saber de antemão o que intenciona adquirir, e modelo profissional, no qual quem proporciona o serviço é também responsável por defini-lo<sup>5</sup>.

Em face do exposto, fica evidente esta tendência, devido ao rol de políticas públicas avaliativas percebidas sobretudo a partir do período citado, de privilegiar a liberdade do mercado, e não do Estado, de regular da educação, relegando portanto ao Estado apenas as funções de diagnosticar e tecer constatações acerca dos sistemas de educação, enquanto a suposta autorregulação do mercado levaria às melhorias esperadas.

Afonso (2013) argumenta ainda que se pode observar, ao final da década de 1990, o advento inicial do que denomina “*comparativismo avaliador*” (AFONSO, A. 2013, p. 267), que permeou as primeiras décadas do século XXI, estando presente de

---

<sup>3</sup> Às quais também a academia se refere, por vezes, como políticas de *accountability*.

<sup>4</sup> Segundo Sevcenko (2001), globalização é o fenômeno que tem início na década de 1970, difundido a partir da decisão dos Estados Unidos de “abandonar o padrão-ouro e como base de sustentação cambial, provocando um efeito de liberalização dos controles cambiais” (p.26-27), que beneficiou o setor econômico financeiro e as empresas transnacionais, tornando Estados e sociedades “reféns dos poderosos conglomerados multinacionais” (p.28)

<sup>5</sup> Paráfrase do texto original, tradução do autor.

forma bastante expressiva, ainda, no início da década de 2020. Este fenômeno é caracterizado por um modelo avaliativo em larga escala que se preocupa com a padronização das provas e a publicização dos resultados, dissociado de uma preocupação formativa. O mesmo autor demonstra também que, devido ao mercado ser um fenômeno político que serve a propósitos específicos, o Estado teoricamente não poderia “deixar de ter um papel ativo” (AFONSO, 1999, p. 144) na questão educacional.

Essa redução do papel estatal resulta, naturalmente, na contradição do discurso oficial de “utilizar as avaliações como subsídio de reflexão, planejamento e redirecionamento em prol de melhor qualidade do ensino” (COSTA, 2015, p.73), à medida que, cada vez menos responsável pelo serviço oferecido, o Estado é também, paulatinamente, menos amparado para precisar sobre as particularidades de cada realidade educacional, dificultando portanto intervenções relevantes nas mesmas.

Tratando-se das políticas públicas avaliativas e considerando como um fator crítico a década de 1990, à qual a academia atribui a alcunha “década da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003), é importante observar o advento, em 1993, da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) por parte do Ministério da Educação (MEC). Esta avaliação, segundo o órgão responsável por sua aplicação – o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – está configurada de modo a permitir “ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” (BRASIL, 2019), como também “que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes” (BRASIL, 2019).

O sistema nasceu à luz de proposições formuladas e discutidas a partir das duas décadas que antecedem sua implementação – isto é, nas décadas de 1970 e 1980, quando surgem, respectivamente nos âmbitos internacional e nacional, as primeiras revistas científicas acerca do tema da avaliação em larga escala, segundo apontam Calderón e Borges (2013) –, podendo ser analisada como um reflexo do que Bonamino e Sousa (2012) convencionam chamar de “primeira geração de políticas de avaliação em larga escala”<sup>6</sup>. Entretanto, após o advento de sua

---

<sup>6</sup> Configuram esta geração todos aqueles sistemas avaliativos que enfocam a “avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar” (p.373)

implementação, o SAEB foi revisitado em diversos momentos; dessas reelaboraões e ressignificaões da política, se faz necessário, sobretudo, observar as portarias nº69 de 04 de maio de 2005 e nº482, de 07 de junho de 2013, que desdobram o SAEB em três processos de avaliação:

- a. Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que tem por objetivo manter “as características e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada pelo SAEB até 2005” (BRASIL, 2013);
- b. Avaliação Nacional do Rendimento do Ensino Escolar (ANRESC) (implementada pela portaria nº69 de 04 de maio de 2005), que objetiva “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global” (BRASIL, 2013). A partir deste marco, as comunidades escolares passaram a ter acesso aos dados gerados pela avaliação, em correspondência ao que as autoras supramencionadas convencionam chamar “segunda fase da avaliação”<sup>7</sup>;
- c. Por fim, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tinha por objetivo “coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental” (BRASIL, 2013) que foi suspensa, tendo sido anunciado que essa atribuição voltaria a ser competência do exame aplicado regularmente aos alunos que concluem os respectivos ciclos escolares, conhecido popularmente como Prova Brasil.

Por meio do SAEB é calculado o indicador de qualidade para este nível escolar; este denomina-se Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O resultado do desempenho escolar dos alunos na prova Brasil, aplicada bianualmente, e o fluxo escolar (calculado a partir do Censo Escolar) integram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O índice é, pois, calculado por meio da multiplicação dos resultados da Prova Brasil e do coeficiente de fluxo escolar. Este indicador vem sendo publicizado desde o ano de 2007 em anos ímpares, sendo as amostras da Prova Brasil constituídas pelo desempenho dos estudantes do último ano de cada etapa escolar, isto é, aqueles que estão frequentando o 5º ano e o 9º ano do

---

<sup>7</sup> São características da segunda fase as avaliações que articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, com implicaões simbólicas para os agentes escolares (p.373)

Ensino Fundamental (respectivamente, os últimos anos das séries Fundamental 1 e Fundamental 2) bem como o 3º ano do ensino médio.

Bonamino e Sousa (2012) apontam que, enquanto passou a predominar a tendência de o governo federal desenvolver uma avaliação de base amostral, como é o caso do SAEB, estados (aqui, unidades da federação) e municípios passaram a sentir que se fazia necessária a implementação de avaliações próprias que atingissem as realidades particulares das escolas de suas respectivas redes, subsidiando dados para além do desempenho dos estudantes. Definir com clareza o panorama socioeconômico das diversas realidades escolares presentes dentro de seus respectivos territórios ou o desempenho de cada região, por exemplo, são algumas das justificativas para a implementação dessas avaliações próprias.

Tendo em vista essa miríade de particularidades que afetam a questão das avaliações, vem à mente uma questão importante: a forma como as avaliações em larga escala priorizam certas disciplinas em detrimento de outras. Na maior parte dos modelos de prova utilizados nas avaliações em larga escala aplicadas no Brasil, pode ser observada a forma como se tem dado maior importância para disciplinas de português e matemática. Sobretudo, essa preocupação se faz expressiva de forma mais intensa quando analisamos a estrutura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que utiliza exclusivamente a Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar (ANRESC) como forma de recolher informações acerca do desempenho dos alunos, no intuito de “avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas” (BRASIL, 2005) e “contribuir para o desenvolvimento [...] de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira” (BRASIL, 2005).

Tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto nos iniciais – aos quais o presente trabalho se atém –, os alunos são convidados a responder questões atinentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, deixando de fora da avaliação todos os relevantes conteúdos estudados nos demais componentes curriculares. Ora, se a prova visa, por fim, estimular “a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público” (BRASIL, 2005), quais motivos poderiam figurar para justificar esta restrição dos componentes curriculares? Como é possível compreender e quantificar o

desempenho de alunos observando apenas uma parcela daquilo que é proposto que os mesmos aprendam? As contradições postas são apenas a ponta de um *iceberg* de proporções aterrorizantes, tendo em vista que afetam a qualidade da a educação pública.

Vale destacar que de forma alguma esta pesquisa busca defender a inclusão dos demais componentes curriculares na avaliação em larga escala: seria uma ilusão ingênua pensar que a solução dessas contradições reside aí dado que, por exemplo, é impossível quantificar desempenhos estudantis em uma disciplina subjetiva como Artes – e que sua rica subjetividade é, em si própria, “fidedigna e indicadora de validade” (FAZENDA, I. C. 2006, p. 67). Entretanto, é essencial apontar essas contradições já existentes no modelo vigente para que se possa desconstruí-lo, permitindo que a reflexão acerca de melhorias seja desenvolvida com maior clareza.

Há, ainda, que se considerar o impacto que as avaliações têm no currículo escolar, à luz de estudos como os de Sousa (2003), que demonstram que, devido às avaliações em larga escala,

o que se provoca é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares. [...] ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola. (SOUSA, 2003, p. 181)

É evidente que a questão da avaliação e suas implicações no currículo escolar é permeada por diversos fatores, entre os quais é particularmente necessário observar as perspectivas ideológicas e econômicas que permeiam as decisões das pessoas, dos grupos e, sobretudo, dos projetos políticos responsáveis pelas formulações e reformulações do currículo escolar, dado o peso que carregam as políticas curriculares.

Ora, se o propósito de se avaliar é realizar a coleta de informações que possam subsidiar a reflexão e a elaboração de soluções para questões objetivamente observadas, é natural que o currículo carregue no âmago aquilo que seus responsáveis apontam ter maior potencial de causar mudanças desejadas, tendo em vista seus objetivos. Cabe questionar: para que avaliar, quem avalia, a serviço de que

e de quem avaliar.

Este espetáculo de conflitos, entraves e disputas político-ideológicas tem como palco a escola. O que se pode constatar a partir da segunda metade da década de 1980, quando chega ao fim a guerra fria e, subsequentemente, se dá o advento da globalização, é um cenário no qual cada vez mais as reformas derivadas desses entraves “refletem as mudanças culturais e sociais da contemporaneidade, sendo fortemente influenciadas pelo atual modelo econômico.” (EYNG, 2010, p.407)

A política pública avaliativa e suas repercussões no currículo têm privilegiado, devido à miríade de questões expostas, certos componentes curriculares em detrimento de outros, e cedido aos mesmos maiores espaços dentro do currículo escolar. O presente estudo busca, portanto, discutir especificamente o caso de um destes componentes, ao qual as reformas curriculares relegaram um lugar coadjuvante, mais silenciado a cada nova cena, dentro da grade de conteúdos oferecidos ao estudante dos anos iniciais do ensino fundamental: o componente curricular Arte.

A disciplina é apresentada, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento responsável pela organização do currículo escolar brasileiro vigente, da seguinte maneira:

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2017, p.193).

A apresentação vai ao encontro do que aponta Pequini, ao defender que a educação artística “manifesta-se como meio eficaz para motivar os processos de ensino/ aprendizagem no geral, pois atua de forma a despertar padrões subjetivos da mente, de forma complexa e não objetiva” (PEQUINI, 2008, p.54), permitindo que a criança se torne protagonista destes processos. Este protagonismo que a criança concede<sup>8</sup> a seu próprio desenvolvimento dentro de sua rede de interesses não é

---

<sup>8</sup> Élise Freinet (1959), como será discutido mais à frente no texto, defende, a partir dos pressupostos da pedagogia Freinet, que a criança “é, ela própria, a medida de sua esperança e sabe ‘escolher’

estranho às teorias de outro teórico, que virá a desfrutar de certo protagonismo nesta pesquisa: o educador francês Célestin Freinet.

Freinet desenvolveu seu pensamento, culminando no que se conhece por Movimento da Escola Moderna, ao decorrer do século XX, mais especificamente entre as décadas de 1920 e 1960, instigado por sua própria prática escolar e pelas limitações com as quais precisava lidar em seu cotidiano profissional: primeiramente, devido ao fato de Célestin ter lutado a 1ª Guerra Mundial e sido, então, gravemente ferido no peito – ferimento ao qual sobreviveu, carregando, entretanto, uma seqüela no pulmão direito que causara problemas respiratórios, limitantes considerando-se a necessidade de controlar o ambiente escolar através da “saliva, instrumento nº 1 do que denominamos a escola tradicional” (FREINET, C. 1975, p.20); em segundo lugar, devido ao fato de a escola onde lecionava, em Bar-sur-Loup, estar situada em uma região pobre, integrando uma comunidade à qual o pedagogo costumava se referir como “aldeia”, ou seja, proporcionando desta forma uma limitação muito familiar à realidade da escola pública brasileira: a falta de recursos.

Freinet buscou pautar a fundamentação das técnicas pedagógicas que propôs no que denominou “Método Natural” (FREINET, C. 1975, p.25). De acordo com o educador, tal método consiste em uma prática escolar que permita à criança se desenvolver a partir de sua própria cultura<sup>9</sup> – aquela que constrói dialeticamente com o mundo ao se inserir no mesmo –, da observação, do pensamento, e da expressão natural. Algumas das técnicas, ferramentas e lógicas propostas por Freinet convergem com a necessidade de se oferecer maior espaço para o contato das crianças com as atividades artísticas. Tal necessidade expressa a importância e a relevância da atenção de educadores ao que se refere ao ensino da Arte, o que caminha na contramão de práticas curriculares que priorizam, sobretudo, dois componentes curriculares, a saber, língua portuguesa e matemática, em face das políticas públicas de avaliação da educação básica vigentes.

Essa hierarquia evidenciada entre os componentes curriculares repercute na construção do currículo, reduzindo a atenção que se dá para o desenvolvimento das habilidades propostas pelo componente Arte, indicando a existência, na Base

---

quem ela é e, ao fazê-lo, mobiliza em si uma densidade afetiva, desperta em si um entusiasmo intrépido” (FREINET, É. 1959, on-line), algo a ser preservado pela escola.

<sup>9</sup> Ver: FREINET, C. 1998, pp. 91-98.

Nacional Comum Curricular, de uma contradição entre teoria, discurso e prática política, o que remete a uma questão: em que exatamente consiste a qualidade do ensino que se busca aprimorar através das políticas públicas avaliativas? Como se dá a eleição do que seriam as prioridades do ensino público, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino?

Sem uma conceituação clara do que optamos por definir como qualidade, este debate esvazia-se filosoficamente, podendo qualquer argumento ser taxado por ideológico e invalidado. Dourado e Oliveira (2009) chamam atenção para a polissemia do termo, alertando que se trata de um “conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, [...] vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.203). De acordo com os autores, pode ser, ainda, observado um debate acerca da reflexão e reelaboração dos “marcos da educação – como direito social e como mercadoria” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.204). Ainda de acordo com os autores, fatores como a ampliação do acesso à escola, especialmente nos anos iniciais, isto é, desde o ensino infantil – o que pode ser percebido, por exemplo, através da implementação de programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – até a educação secundária, para a qual se convencionou estabelecer desejável que um índice de 75% dos jovens gozem de acesso, são considerados positivos quando se trata dessa discussão, porém na ausência de uma classificação clara, fatores não consensuais – como parece ser o caso dos enfoques e tempos dedicados a certos componentes curriculares – podem ser classificados como secundários, irrelevantes ou não-preponderantes, isto é, não prioritários para o almejada melhoria da qualidade (Dourado e Oliveira, 2009).

Neste sentido, é cabível que seja considerado o trabalho de Demo (1990), que postula:

[...] é fundamental não definir a qualidade apenas por exclusão, porque, além de ser modo tipicamente “indefinido” de definir, manifesta tendência banalizante. Para superar tal condição, propomos proceder da seguinte maneira:

- a) distinguir, no horizonte da qualidade, duas dimensões básicas: *qualidade formal* e *qualidade política*
- b) qualidade formal refere-se à competência de produzir e aplicar instrumentos, tecnologias, métodos, ciências;
- c) Qualidade política refere-se à competência do projetar e realizar conteúdos históricos (sociedade) pelo menos mais toleráveis (desejáveis);
- d) Uma não vai sem a outra, nem uma substitui a outra.



(DEMO, 1990, p.12)

As observações tecidas por Demo são esclarecedoras no sentido de demonstrar que a real qualidade, apesar da polissemia e complexidade do termo consiste necessariamente, em partes iguais e indissociáveis, de técnica e subjetividade. É precisamente no sentido da reflexão, no âmbito subjetivo, que esta pesquisa se faz urgente, pois objetiva investigar o potencial do componente curricular Arte para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista todas as particularidades teóricas até aqui expostas.

Nessa perspectiva, definiu-se como problema de pesquisa: qual o potencial da arte para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campinas? Decorrente deste problema, derivaram-se as seguintes questões de pesquisa:

1. Quais as modalidades de arte e qual o contributo da pedagogia Freinet para o ensino de arte?
2. Como a arte está expressa na BNCC e qual o lugar da arte no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas?
3. Qual a percepção dos gestores e professores acerca da relação entre o ensino de arte e a qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental?

Então, determinou-se que o presente trabalho tenha por objetivo investigar o potencial da arte para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental na ótica de professoras e gestores que atuam na escola pesquisada, tendo por objetivos específicos:

1. Identificar as modalidades de arte, o contributo da pedagogia Freinet para o ensino de arte.
2. Reconhecer como a arte está expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual o lugar da arte no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas.
3. Analisar a percepção dos gestores e professores acerca da relação entre o ensino de arte e a qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental.

O interesse do pesquisador em investigar o ensino de Arte e seu contributo no desenvolvimento sociocognitivo do estudante iniciou-se em sua própria jornada educativa, dado que fora aluno da pedagogia Freinet durante quase todo o período do ensino fundamental.

Extrapolando os paradigmas da pedagogia de Freinet – apesar de, inevitavelmente, alicerçado fortemente neles –, esse interesse cresceu durante o tempo quando o pesquisador já era egresso da escola freinetiana onde estudou durante o ensino fundamental, em dois momentos distintos. O primeiro deles se deu no decorrer do ensino médio, quando disciplinas como educação artística e produções artísticas (presentes no currículo da rede pública do Estado de São Paulo, da qual fora aluno) admitiam um lugar secundário no currículo em detrimento das disciplinas cobradas com mais frequência nas avaliações em larga escala que permeavam aquela realidade escolar<sup>10</sup> (nominalmente, aquelas que configuram os componentes de Matemática e Língua Portuguesa). Posteriormente, durante a graduação em Produção Fonográfica - Música, Inovação e Tecnologia, no Centro Acadêmico Belas Artes de São Paulo, onde ficara claro, devido às inclinações pessoais de diversos docentes e ao enfoque do curso de modo geral, que os conceitos Arte e ensino por alguma razão não costumam caminhar lado a lado – a despeito de tudo aquilo que fora apontado nesta introdução.

É também importante salientar que a pesquisa mostra-se necessária na realidade na qual está inscrita à medida que antes desta não se desenvolveu nenhum estudo nesse sentido – isto é, um estudo que enfoque especificamente a questão do contributo do componente curricular Artes para a construção da qualidade, para a formação sociocognitiva do estudante e o papel que a disciplina desempenha no currículo da rede pública de ensino do município de Campinas na percepção dos professores e gestores da escola estudada, podendo a pesquisa então, subsidiar reflexões e ganhos para a rede, bem como gerar contributos para o avanço do campo científico e acadêmico.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que não despreza os dados quantificáveis (por exemplo, o número de alunos impactados pelas políticas estudadas e os

---

<sup>10</sup> Eram estas avaliações: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado De São Paulo (SARESP)

indicadores de qualidade), utilizando para fins de produção de material empírico: I) análise documental desenvolvida a partir das publicações disponibilizadas pelos canais oficiais do poder público acerca da da escola pesquisada e dos documentos pertinentes da rede pública do município de Campinas; II) entrevistas semiestruturadas com duas professoras e uma gestora da escola.

## **ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, realizou-se breve contextualização e apresentou-se o problema e as questões de pesquisa, bem como os objetivos geral e específicos que o estudo busca atingir.

O primeiro capítulo diz respeito aos caminhos da pesquisa. Nele, são detalhados os processos de escolha do tema, de seleção do caso e a caracterização do *locus*. Também são apresentadas a revisão bibliográfica e a análise das pesquisas encontradas.

O segundo capítulo intenciona discutir as técnicas, teorias e pressupostos da pedagogia desenvolvida pelo educador francês Célestin Freinet e pelo Movimento da Escola Moderna, investigando o contributo do ensino de Arte para o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes segundo esta perspectiva.

O terceiro capítulo traz uma discussão aprofundada acerca da forma como está expresso o ensino de Arte dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do currículo na rede pública municipal de Campinas para os anos iniciais do ensino fundamental.

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica e a análise dos mesmos, privilegiando a visão dos professores e gestores acerca da relação entre o ensino de arte e a qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental, explicitando os pontos comuns e as divergências nas perspectivas e contribuições dos participantes.

## CAPÍTULO I: CAMINHOS DA PESQUISA

O ponto de partida da investigação acerca do contributo do ensino de arte na construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental foi um levantamento bibliográfico realizado em bases eletrônicas de teses, dissertações e artigos. A realização deste levantamento permitiu olhar com maior clareza para a realidade que se propôs investigar, colocando o estudo e o pesquisador a par daquilo que tem sido discutido e desenvolvido pela academia em relação ao tema, possibilitando, portanto, ampliar de antemão os elementos a se analisar.

As bases consultadas para a construção do levantamento foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), sendo que na BDTD foi empregada a ferramenta de busca simples, que exhibe resultados contendo os descritores escolhidos em qualquer parte do corpo dos trabalhos, enquanto na SciELO utilizou-se a ferramenta de busca avançada para criar filtros excludentes e buscar descritores simultâneos. As tabelas 1 e 2 apresentam os critérios escolhidos em cada busca realizada referentes, respectivamente, à BDTD e à plataforma SciELO, bem como quantos resultados foram encontrados por cada conjunto de descritores, isto é, em cada busca e quantos desses resultados foram selecionados pelo pesquisador, devido à afinidade temática entre os trabalhos encontrados e a proposta da presente pesquisa. Essa seleção foi feita a partir da leitura dos resumos, resultados e considerações finais das pesquisas encontradas, considerando os fatores supracitados.

Como pode-se visualizar através da tabela 1, na BDTD foram realizadas cinco buscas, na data 31/03/2019. Na busca 1 foram empregados em combinação os termos “Ensino de Arte”, “Ensino Fundamental” e “Qualidade do ensino”. Foram encontrados 72 trabalhos, dos quais foram selecionados, a partir da leitura dos respectivos resumos, 10 deles; o processo de filtragem escolhido foi o mesmo para as demais buscas, sendo que na busca 2, foram empregados os termos “Ensino de Arte” e “Prova Brasil”. Foram encontrados 32 trabalhos, dos quais foi selecionado 1; na busca 3, foram empregados os termos “Ensino de Arte”, “Ensino Fundamental” e “Freinet”; Foram encontrados 2 trabalhos, dos quais foi selecionado 1; na busca 4, foram empregados os termos “Ensino de Arte”, “Currículo” e “Avaliação”. Foram encontrados 59 trabalhos, dos quais foram selecionados 3; na busca 5, foram

empregados os termos “Freinet” e “Currículo”. Foram encontrados 7 trabalhos, dos quais foi selecionado 1.

A escolha dos descritores de cada busca se deu devido à afinidade teórica que se buscava nos trabalhos encontrados em relação à presente pesquisa, somada ao cuidado relativo ao mecanismo de busca das plataformas, de modo a garantir que nenhum trabalho selecionável “driblasse” a busca, considerando todas as combinações empregadas.

**Tabela 1. Levantamento de teses e dissertações na BDTD**

Consulta	Descritores utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1	Ensino de Arte Ensino Fundamental Qualidade do ensino	72	10
2	Ensino de Arte Prova Brasil	32	1
3	Ensino de Arte Ensino Fundamental Freinet	2	1
4	Ensino de Arte Currículo Avaliação	59	3
5	Freinet Currículo	7	1

Fonte: o autor. Pesquisas realizadas em 31/03/2019.

Na plataforma SciELO foram realizadas três buscas, como se pode observar na tabela 2, sendo que as duas primeiras buscas apresentadas foram realizadas na data 31/03/2019 e a última na data 22/03/2019. Na busca 1, foram empregados os termos “Ensino de Arte [Todos os índices] (OR) Qualidade do ensino [Todos os índices]”, sendo esta uma busca excludente: os resultados incluem trabalhos que apresentam, em todo o corpo do texto, o descritor “Ensino de Arte” ou o descritor “Qualidade do ensino”. Efetivamente, esta busca funciona como duas diferentes buscas, utilizando separadamente cada descritor. Optou-se por fazer uma pesquisa excludente nesta categoria pois a plataforma não exibiu resultados quando somados os descritores apresentados. Nesta primeira busca foram encontrados 38 resultados, dos quais foram selecionados 4; na busca 2, foram empregados conjuntamente os descritores “Arte” e “Fundamental”. A plataforma exibiu 2 resultados, dos quais apenas 1 foi selecionado; na busca 3 (cronologicamente a primeira), foram utilizados os

descritores “Artes” e “Freinet”. A plataforma exibiu 1 único resultado, que foi selecionado.

**Tabela 2. Levantamento de teses e dissertações na base SciELO**

Consulta	Descritores utilizados	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
1	Ensino de Arte [Todos os índices] (OR) Qualidade do ensino [Todos os índices]	38	4
2	Arte [Todos os índices] (AND) Fundamental [Assunto]	2	1
3	Artes (AND) Freinet [Todos os índices]	1	1

Fonte: o autor. Pesquisas realizadas em 22/03/2019 e 31/03/2019.

Finalmente, os trabalhos selecionados neste levantamento são apresentados no quadro 1, que está organizado por ano, em ordem crescente (apresentando, portanto, os trabalhos selecionados, a partir do mais antigo ao mais recente).

**Quadro 1. Relação das teses e dissertações selecionadas durante a revisão bibliográfica nas bases BDTD e SciELO**

Título	Autor	Orientador	Universidade/ Periódico	Base/Consulta	Ano
Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo	<b>Scarpato,</b> Marta Thiago	--	Caderno CEDES, v.21 n.53	SciELO/3	2001
Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envolvimento de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo	<b>Rodrigues</b> , Sueli Carrijo	<b>Freitas,</b> Luiz Carlos de	Universidade Estadual de Campinas	BDTD/1	2005
A escolarização do poema ou a poetização da escola: do inverso ao verso	<b>JOSÉ</b> Maria Tereza Scotton	<b>Konder,</b> Leandro	Pontifícia Universidade Católica do Rio de	BDTD/4	2006

			Janeiro		
Processos corporais infantis: interatuações artísticas na cena da criança	<b>Miranda,</b> Elza Gabriela Godinho	<b>Silva,</b> Soraia Maria	Universidade de Brasília	BDTD/1	2008
Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos	<b>Rodrigues,</b> Maristela Sanches	<b>Coutinho,</b> Rejane Galvao	Universidade Estadual Paulista	BDTD/1	2008
Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	<b>Gomes,</b> Karina Barra; <b>Nogueira,</b> Sonia Martins de Almeida	--	Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação, vol.16 no.61	SciELO/1	2008
O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central	<b>Paro,</b> Vitor Henrique	--	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2011, vol.19, n.72	ScieELO/ 2	2011
Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o ser mais	<b>Lucca,</b> Lisie De	<b>Abramowicz,</b> Mere	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD/4	2013
Concepção de criatividade na prática de professores de arte de anos finais do ensino fundamental, em escolas particulares de Brasília - DF	<b>Santos,</b> Luciana Lopes Domingues dos	<b>Tentes,</b> Vanessa Terezinha Alves	Universidade Católica de Brasília	BDTD/1	2013
O ensino de arte no contexto da proposta curricular paulista	<b>Silva,</b> Camila Aparecida da	<b>Carvalho,</b> Celso do Prado Ferraz de	Universidade Nove de Julho	BDTD/1	2013
O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e	<b>Ferri,</b> Márcia Barcellos	<b>Sass,</b> Odair	Pontifícia Universidade Católica de	BDTD/1	2013



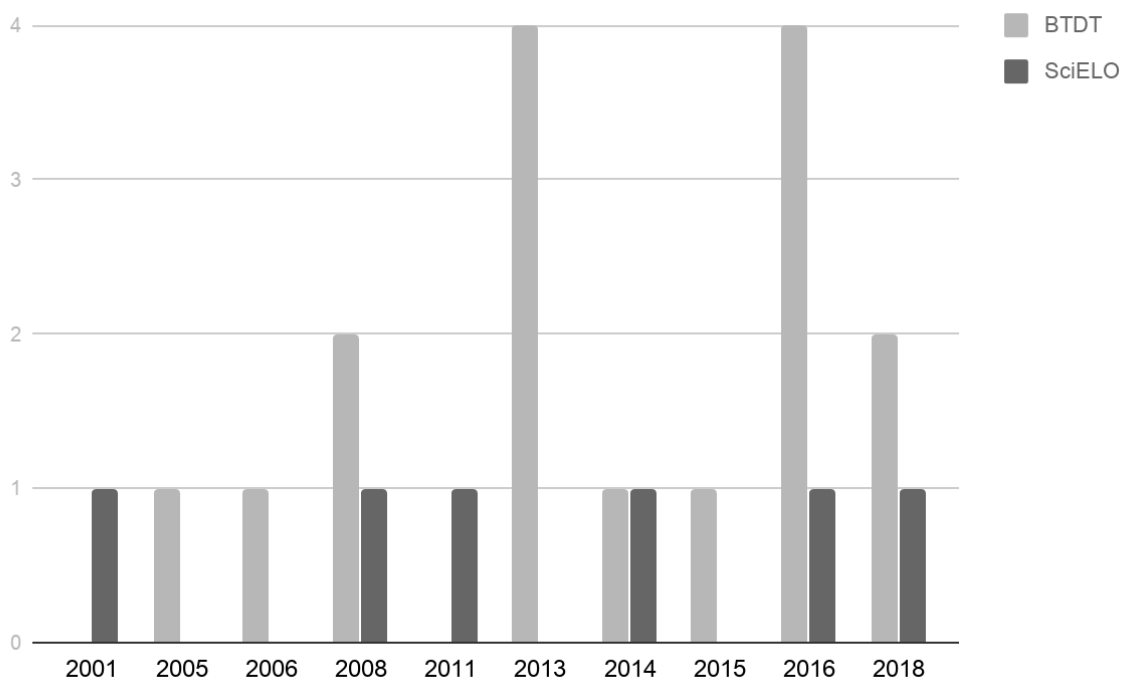
potencialidades do ensino de artes			São Paulo		
Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental - anos finais	<b>Oliveira,</b> Simone Santos de	<b>Bezerra Júnior,</b> Belidson Dias	Universidade de Brasília	BDTD/1	2014
Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas	<b>Machado,</b> Cristiane; <b>Alavarse,</b> Ocimar Munhoz	--	Educação & Realidade, vol.39 no.2	SciELO/1	2014
Ensino de arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana	<b>Castro,</b> Uelinton	<b>Costa,</b> Áurea de Carvalho	Universidade Estadual Paulista	BDTD/2	2015
O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	<b>Damasceno,</b> João Maria dos Santos	<b>Tavares,</b> Rogério Júnior Correia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	BDTD/3	2016
A arte e a competência leitora: uma experiência interdisciplinar	<b>Orefice,</b> Érica Felício de Carvalho	<b>Demartini,</b> Zeila de Brito Fabri	Universidade Metodista de São Paulo	BDTD/4	2016
Narrativas infantis em cena: uma experiência teatral no ensino fundamental	<b>Gresta,</b> Luciana Maria Rodrigues	<b>Bareicha,</b> Paulo Sérgio de Andrade	Universidade de Brasília	BDTD/1	2016
A música na escola: possibilidades e desafios para uma vivência musical crítica e consciente: reflexões a partir de aulas de música com alunos do ensino fundamental – anos finais	<b>Arraes,</b> André Felipe de Araujo	<b>Azevedo,</b> Maria Cristina de Carvalho Cascelli de	Universidade de Brasília	BDTD/1	2016

L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930	<b>Wedekin,</b> Luana Maribele; <b>Zanella,</b> Andrea Vieira	--	Pro-Posições vol.27 no.2	SciELO/1	2016
A selfie como uma produção imagética em diálogo com o ensino das artes visuais	<b>Otanásio,</b> Pâmella Nunes de	<b>Gatti,</b> Thérèse Hofmann	Universidade de Brasília	BDTD/1	2018
Performances da Pedagogia: uma narrativa estético-pedagógica	<b>Lombardi,</b> Lucia Maria Salgado dos Santos	--	Educar em Revista, vol.34 no.67	SciELO/1	2018
Currículo inovador: a realidade de uma escola do Ensino Fundamental II	<b>Soares,</b> Cristine Rodrigues	<b>Silveira,</b> Nadia Dumara Ruiz	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	BDTD/5	2018

Fonte: o autor

A partir deste levantamento, houve o aparecimento de duas questões: a primeira, relativa à distribuição cronológica dos trabalhos encontrados; a segunda, à densidade de publicações em termos de periódicos e universidades, isto é, que instituições/organizações têm apresentado maior preocupação com as questões aqui abordadas? A partir dessas dúvidas, foram gerados os gráficos 1 e 2, que apresentam respectivamente as publicações divididas por ano e por instituição responsável:

**Gráfico 1: Relação de publicações em cada base por ano**

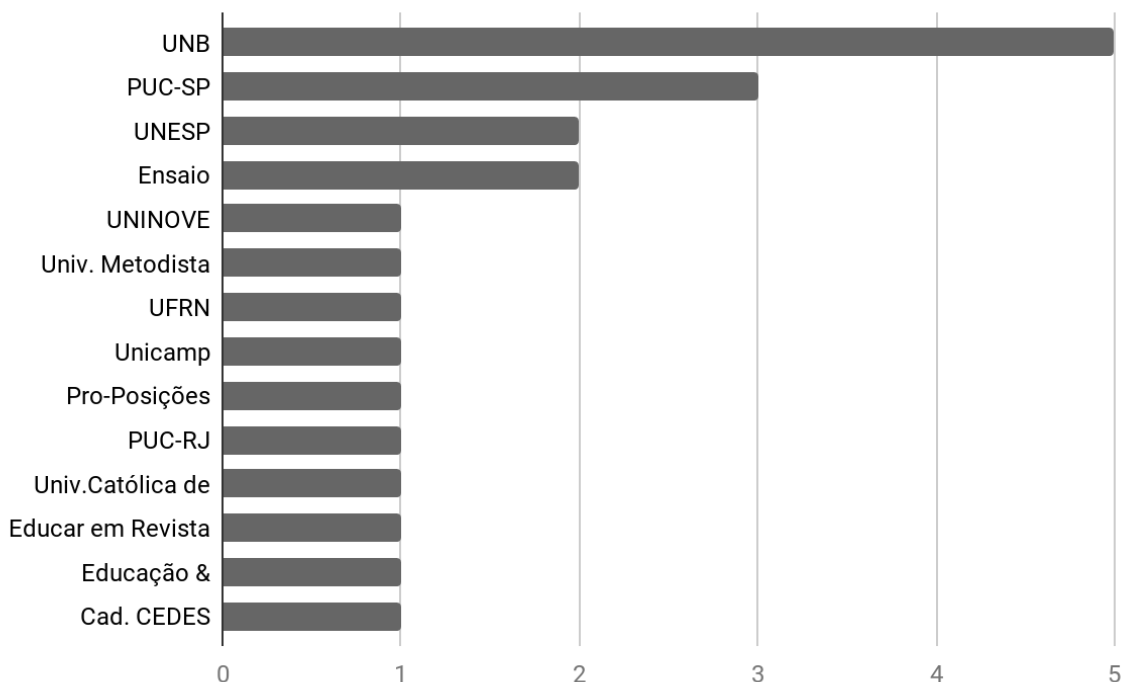


Fonte: o autor.

Analisando o gráfico 1, podemos tecer algumas observações: em termos de teses e dissertações, percebe-se ter havido maior densidade de publicações atinentes à revisão bibliográfica proposta nos anos de 2013 e 2016, que apresentam a publicação de 4 trabalhos cada (LUCCA, SANTOS, FERRI e SILVA, em 2013 e DAMASCENO, OREFICE, GRESTA e ARRAES em 2016). É possível notar, também, que tem havido certa tendência temática no sentido das pesquisas que estudam especificamente o componente curricular Arte, o que será abordado mais a fundo no item 1.1 deste capítulo. Em termos de artigos científicos, pode-se constatar que os tempos de intervalo entre publicações tem diminuído conforme caminhamos no sentido das publicações mais recentes: entre as duas primeiras publicações houve um intervalo de sete anos (2001 a 2008); já entre a segunda e a terceira, o intervalo foi de três anos (2008 a 2011), intervalo esse que se repetiu entre a terceira e a quarta (2011 a 2014); entre 2014 e 2018, entretanto, observamos que a constante tem sido de 2 anos entre publicações, o que pode representar um aumento de preocupação por parte da comunidade científica – ou pelo menos dos periódicos – com as temáticas aqui estudadas. Por fim, o gráfico é também informativo no sentido da necessidade de se pesquisar o tema em pauta: a quantidade de publicações ainda é muito pequena, por mais que apresente tendência de aumento, em termos de densidade,

nos anos que antecedem este estudo; foi encontrada uma única publicação tematicamente relacionada a esta pesquisa para os anos de 2001, 2005, 2006, 2011 e 2015, sendo que as buscas não apresentaram nenhum resultado que se pudesse selecionar para os anos de 2002, 2003, 2004, 2007, 2009, 2010, 2012 e 2017.

**Gráfico 2: Relação de publicações por universidade/periódico**



Fonte: o autor.

Em se analisando o gráfico 2, observa-se que, à frente, em termos de publicações encontradas se encontra a Universidade de Brasília (UNB), com cinco trabalhos, sendo todos dissertações de mestrado. (MIRANDA, 2008; OLIVEIRA, 2014; GRESTA, 2016; ARRAES, 2016 e OTANÁSIO, 2018), sendo esta universidade, então, o maior polo de estudos desta busca. Em segundo lugar, observa-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com três publicações, sendo elas uma tese (FERRI, 2013) e duas dissertações (LUCCA, 2013; SOARES, 2018). O periódico Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Ensaio) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) apresentam, cada um, 2 publicações (dois artigos – GOMES e NOGUEIRA, 2008 e PARRO, 2011 – e duas dissertações – RODRIGUES, 2008 e CASTRO, 2015), empatando em terceiro lugar. A variedade de programas e instituições que vêm publicado sobre o tema, no entanto – apesar de as buscas não indicarem um número extenso de publicações –, mostra que não há particularmente alguma instituição (ou algumas) que mereça uma atenção especial

Este capítulo se dedica à análise destes trabalhos, no esforço de construir um relatório daquilo que foi encontrado, com o intuito de iniciar o aprofundamento da compreensão acerca das questões que este trabalho propõe investigar. Para tanto, finalizado o processo leitura e seleção dos trabalhos encontrados, estes foram então divididos em três diferentes categorias temáticas, dentro das quais analisaremos diversos aspectos relacionados às questões de pesquisa desta dissertação. São estas categorias:

#### I. Arte

Esta categoria reúne os trabalhos que discutem de forma mais aprofundada uma ou mais questões atribuídas ao componente curricular Arte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela se faz relevante devido à expansão curricular que a base pretende trazer para a disciplina ao incluir a Música, Teatro e Dança no currículo de Artes. São exemplos de temáticas discutidas pelos trabalhos que aqui foram incluídos o teatro e a cena, o desenvolvimento estético, o poema no desenvolvimento leitor, os processos de musicalização, etc. Foram atribuídos a esta categoria os trabalhos desenvolvidos por SCARPATO (2001), JOSÉ (2006), MIRANDA (2008), RODRIGUES (2008), DAMASCENO (2016), OREFICE (2016), GRESTA (2016), ARRAES (2016) e OTANÁSIO (2018).

#### II. Pedagogia

A esta categoria, foram atribuídos trabalhos que trazem uma discussão pedagógica, lançando um olhar sobre questões como a formação subjetiva dos estudantes, as técnicas, recursos e concepções de professores atuantes no sistema de educação básico e a história da perspectiva acerca do ensino de arte dentro da pedagogia. Foram analisados nesta categoria os trabalhos desenvolvidos por LUCCA (2013), SANTOS (2013), FERRI (2013), CASTRO (2015) e WEDEKIN (2016).

#### III. Currículo

Foram atribuídos a esta categoria os trabalhos que discutem as políticas públicas curriculares – incluindo aqueles que discutem especificamente questões relativas ao equilíbrio entre componentes curriculares, questão de grande importância para o presente trabalho –, frequentemente associadas à

questão das avaliações externas e de larga escala, à questão da qualidade e às propostas de inovação. Constam nessa categoria os trabalhos desenvolvidos por RODRIGUES (2005), GOMES; NOGUEIRA (2008), PARO (2011), SILVA (2013), OLIVEIRA (2014), MACHADO; ALAVARSE (2014) e SOARES (2018).

### 1.1 Arte

A tabela 3 apresenta os títulos dos trabalhos inscritos na categoria Arte, bem como os nomes dos autores, como apresentado no tópico 1, organizados cronologicamente.

**Tabela 3. Trabalhos inscritos na categoria Arte**

Título	Autor	Ano
Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo	<b>Scarpato</b> , Marta Thiago	2001
A escolarização do poema ou a poetização da escola: do inverso ao verso	<b>José</b> , Maria Tereza Scotton	2006
Processos corporais infantis: interatuações artísticas na cena da criança	<b>Miranda</b> , Elza Gabriela Godinho	2008
Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos	<b>Rodrigues</b> , Maristela Sanches	2008
O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	<b>Damasceno</b> , João Maria dos Santos	2016
A arte e a competência leitora: uma experiência interdisciplinar	<b>Orefice</b> , Érica Félicio de Carvalho	2016
Narrativas infantis em cena: uma experiência teatral no ensino fundamental	<b>Gresta</b> , Luciana Maria Rodrigues	2016
A música na escola: possibilidades e desafios para uma vivência musical crítica e consciente: reflexões a partir de aulas de música com alunos do ensino fundamental – anos finais	<b>Arraes</b> , André Felipe de Araujo	2016
A selfie como uma produção imagética em diálogo com o	<b>Otanásio</b> , Pâmella	2018

ensino das artes visuais	Nunes de	
--------------------------	----------	--

Fonte: o autor.

Os trabalhos constantes do presente item apontam para práticas, teorias e resultados subsequentes de um olhar atento para a integração da arte no currículo escolar.

Scarpato (2001) investiga a separação forçada entre a natural experiência corporal das crianças e a escola à medida que esta exige um posicionamento – tanto físico quanto político – uniformizador e disciplinado, focado em uma “educação fracionária, que visa formar partes do ser” (SCARPATO, 2001, p. 59). A pesquisadora aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 como um marco importante da educação artística na escola brasileira. Ela aponta a dança, balizada por pressupostos teóricos presentes em Freinet e Laban<sup>11</sup>, como um possível caminho para o desenvolvimento de diversas habilidades, como compromisso, cidadania, criatividade, socialização, autonomia e cooperação, dado que, na dança,

[...] o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SCARPATO, 2001, p. 59).

O estudo ilustra a experiência da pesquisadora enquanto professora da disciplina de dança educativa na educação infantil, estruturada tendo em mente os pressupostos supramencionados, buscando contribuir com o desenvolvimento das crianças em 14 aspectos<sup>12</sup> durante o processo e respeitando pressupostos da pedagogia Freinet, como a auto avaliação.

Uma das maiores dificuldades apontadas pela autora é a falta de intimidade que educadores têm com a dança e a expressão corporal, sobretudo com seu potencial educativo, fruto de uma formação despreocupada com as questões

---

<sup>11</sup> Autor da Teoria da Arte do Movimento Humano, “Laban dedicou sua vida ao estudo do movimento humano em seus significados e relações com o meio, resgatando os atos espontâneos pela dança e considerando a rotina de movimentos como restrição à ex-pressividade do homem” (SCARPATO, 2001, p. 60)

<sup>12</sup> São eles: aprendizagem, compromisso, cidadania, responsabilidade, interesse, senso crítico, criatividade, envolvimento, socialização, comunicação, livre expressão, respeito, autonomia e cooperação.

analisadas. Com a pesquisa, a autora aponta diversas potenciais contribuições que a expressão corporal e artística da dança podem constituir se trazidas para a sala de aula mas demonstra que, devido à falta de atenção destinada à questão por cursos superiores durante a formação de educadores e à falta de discussões acerca de qual modalidade da dança é mais adequada para o contexto escolar, ainda há necessidade de se desenvolver mais estudos e se aprofundar as propostas de alternativas para a área.

José (2006) apresenta uma pesquisa que tem como protagonista o poema na escola. O estudo compreende essa linguagem como sendo a

arte que opera na recriação da realidade, possibilitando aos seres humanos o conhecimento de si e dos outros; daí a consideração sobre a experiência criadora e estética que é capaz de proporcionar na educação escolar (JOSÉ 2006, p. 7).

A autora identifica algumas distorções ocasionadas pelos usos propostos pelo currículo nacional acerca do ensino da linguagem, como o privilégio da utilização de textos difundidos pelos sistemas de informação e comunicação, o que teria gerado uma banalização dos gêneros literários e subsequentemente acarretaria em um processo de valorização da linguagem poética por parte dos alunos, dado que esta não costuma figurar tão frequentemente nas linguagens utilizadas pela mídia de grande circulação.

Estudando os usos que se faz dos livros didáticos em turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental – bem como escolas e educadores que optam por não utilizá-los –, a autora identifica a participação ativa das crianças nos processos de ensino e aprendizagem que lançam mão do poema não apenas como objeto de estudo para a gramática em suas normas formais mas também em sua profunda dimensão estética, especialmente devido às produções poéticas construídas em sala de aula, à medida que permitiram às crianças um caminho único para expressão, percepção e compreensão, dando vazão à intersubjetividade, à cidadania e à socialização à medida que a partir do poema a criança não compreende apenas a si mesma mas também aos demais.

A autora, entretanto, além de mencionar a questão curricular, faz também ressalvas acerca do uso do poema na sala de aula no sentido de observar a



importância de fatores como a formação do professor, sua relação com a poesia ou sua autonomia em sala de aula, bem como da posição que assume a linguagem difundida em massa dentro da escola, podendo esta acarretar práticas alienantes. Claramente, esta última ressalva é uma das mais centrais observações do trabalho à medida que ela justifica a utilização da arte poética enquanto mecanismo de combate à educação massificadora e ao que é identificado como “didatização alienante” (JOSÉ 2006, p. 187).

Miranda (2008) apresenta um estudo que discute a corporalidade da criança na criação cênica. O desenvolvimento do estudo objetivou tecer contribuições metodológicas para o ensino de Arte, tendo a interdisciplinaridade como parâmetro qualitativo, abordando fundamentos do teatro, da dança, da música e das artes visuais. A partir desta perspectiva interdisciplinar, a autora critica incisivamente a fragmentação do conhecimento formal dentro do currículo escolar e se opõe a todo processo no qual certa disciplina se sobressai às demais durante o processo de ensino e aprendizagem em termos de proposta, conteúdo, interesse ou aplicabilidade, dado que

Esse tipo de experiências perpetua um antigo preconceito e hierarquização infundada entre as áreas de conhecimento, reforçados pelo cientificismo e pelo funcionalismo da educação, que deveria preocupar-se exclusivamente com sua aplicabilidade no mercado de trabalho, em que o conhecimento do indivíduo importava apenas para o aperfeiçoamento de sua capacidade de produzir o que a sociedade precisava consumir (MIRANDA, 2008, p. 82).

O estudo se desenvolveu com crianças de 9 a 12 anos de idade, “estruturando conceitos e exercícios de experimentação do conhecimento integrado das diferentes linguagens para a formação do educando” (MIRANDA, 2008, p. 8). Acerca destes exercícios, a pesquisadora coletou dados empíricos com participantes, familiares, professores e gestores, através dos quais foi possível constatar que o projeto teve impactos positivos nas crianças dos dois grupos estudados (cada qual montando um diferente espetáculo cênico), seja em termos de postura em relação à escola e à vida doméstica, conforme apontado por alguns dos pais, seja por contribuir para uma maior facilidade em desenvolver e expressar ideias, considerações e observações individuais acerca do processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo no aumento observado da capacidade das crianças em se auto avaliarem, processos que

contribuem para o aumento da autoestima e da confiança das crianças, e permitem constatar no estudo contribuições de natureza “educacional, motora, cognitiva, lingüística, emocional, cultural, social e criativa” (MIRANDA, 2008, p. 129).

A partir do contato – para diversas das crianças inédito – com as produções artísticas, visitas e experimentações, o estudo pôde incutir nos participantes “mecanismos para analisar, conhecer, contextualizar e dialogar com a Arte de seu tempo” (MIRANDA, 2008, p. 125).

Baseando-se no notado sucesso da proposta do estudo, a pesquisadora aponta para uma necessidade latente de se repensar as práticas e as políticas que balizam o ensino de arte, contextualizando-o e integrando-o aos demais conteúdos presentes no currículo do Ensino Fundamental.

Rodrigues (2008) disserta sobre a relação interpretativa que crianças de duas turmas (uma de 2º ano e uma de 9º, às quais ministrava a disciplina de Artes) têm com obras de natureza plástica. A pesquisa, embasada em técnicas de diálogo interpretativo propostas por quatro diferentes pesquisadores e contando com 17 possíveis níveis classificatórios comparativos, enfoca com bastante intensidade na questão da personalidade presente nas interpretações.

Quer seja nas interpretações das crianças mais novas, que recorrem mais frequentemente a elementos estéticos e indentitários pessoais (comparação com outras obras às quais tenham tido acesso, com lembranças de entes queridos, associando-as com medos e aversões, enfim, comparando-as com referenciais próprios da realidade), quer seja nas interpretações apresentadas pelas crianças mais velhas, baseadas em processos conscientemente intelectuais, nos quais se analisa elementos imagéticos, estéticos, estilísticos e materiais, transcendentais às obras em si, quer seja nas leituras da própria autora, inclusive naquelas onde ela se equivoca, como acontece em um dos casos relatados no Cap. VI, onde a pesquisadora relata pensar que uma obra do artista francês Henri de Toulouse-Lautrec se tratava de uma obra do pintor holandês Vincent Van Gogh por retratar este em traços caracteristicamente expressionistas.

Damasceno (2016) investiga as formas através das quais o espaço físico pode influenciar na produção artística, com enfoque principal na área das artes visuais. Segundo ele, há uma necessidade urgente de se repensar os espaços dedicados à produção de arte nas escolas – sobretudo na escola pública – dada a influência que ditos espaços podem exercer nas professoras e professores, bem como nas crianças que usufruem destes espaços no processo de ensino e aprendizagem, extrapolando o campo físico e atingindo dimensões sensíveis ilimitadas.

O educador busca nas técnicas de Freinet, na pedagogia de Reggio Emília, na Escola da Ponte idealizada por Pacheco, nos ensaios da escritora Margaret Wertheim, em ateliês e narrativas de artistas locais e em espaços educacionais aprofundar a discussão acerca da afinidade sujeito-espaço e da relação interpessoal, espacial e “hiperespacial” (DAMASCENO, 2016, p. 24), isto é, a dinâmica que contrapõe sujeitos espaço e tempo de modo a resultar em uma experiência única que excede subjetivamente cada uma das anteriores quando dissociadas das demais, defendendo que “uma vez que o espaço pode determinar resultados sobre o trabalho de artistas em seus próprios ateliês, assim também o espaço motivará resultados positivos ou negativos na sala de aula” (DAMASCENO, 2016, p. 86).

A pesquisa apresenta às próximas gerações de pesquisadores a proposta da idealização de um espaço artístico escolar no qual possa ser promovida a experimentação e vivência efetiva das diversas linguagens artísticas. Em suma, o estudo se preocupa com as necessidades espaciais que amparam professores de Arte.

Orefice (2016) apresenta estudo sobre a interface ente Arte e competência leitora em uma perspectiva interdisciplinar com 4 outras disciplinas. A autora constrói um extenso resgate histórico do ensino de Arte no Brasil, desde a arte indígena pré-colonial, investigando os primeiros momentos e movimentos da arte brasileira popular e erudita, e resgatando a história da educação artística no Brasil.

A pesquisadora aponta que se trata de uma história elitista, repleta de apagamentos e silêncios impostos a expressões culturais populares e apresentando forte favoritismo à importação de padrões estéticos e artísticos estrangeiros, principalmente durante o Império (século XIX). Durante o período republicano, o

estudo demonstra que começou a observar-se tendências mais progressistas, entre outros fatores de cunho social devido à exploração do campo científico da psicologia, entretanto ainda se favorece no ambiente escolar o desenho técnico, padronizado e repetitivo, suprimindo a expressão individual. Foi apenas a partir do movimento da “Escola Nova”, entre o final da década de 1920 e o início da década de 1930, momento quando o país passava por importantes transformações de ordem social e cultural, que o ensino de arte começou a priorizar a criatividade, no intuito de “relacionar a imaginação e a inteligência” (OREFICE, 2016, p. 31). A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, amparou juridicamente os sistemas escolares para apresentarem às crianças tanto desenho técnico como iniciação artística, entretanto não se deu a efetivação dessa mudança até a década de 1980, seja devido à falta de preparo dos educadores da época, seja devido a períodos marcados por políticas repressivas, como a ditadura militar (1964-1985), que privilegiavam o desenho técnico e mecânico orientado para a produção industrial. A pesquisadora remonta à década de 1980 como o marco inicial do enfrentamento da classe educadora tendo em vista à resolução das questões atinentes ao ensino de Arte, devido ao advento da Semana de Arte e Ensino, um espaço de discussão que buscava subsidiar melhores condições aos profissionais da área e “resultou na criação da Pós-Graduação em Arte Educação pela Universidade de São Paulo [...] sob a orientação de Ana Mae Barbosa” (OREFICE, 2016, p. 35).

A pesquisa reconhece a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa como pilar principal para a tomada de consciência da classe educadora acerca do ensino de Arte e como alicerce para a proposição dos chamados projetos interdisciplinares apresentados aos sujeitos da pesquisa, considerando as demais disciplinas: em matemática, a pesquisadora desenvolveu trabalho junto às crianças acerca de uma obra da artista plástica mineira Lygia Clark a partir da qual se pôde ensinar sobre triângulos, teorema de Pitágoras, gênero e Arte, arte moderna, entre outros tópicos; em física e filosofia, foi proposto trabalhar as propostas da arte cinética, que permitiram discussões sobre o movimento e acerca de ótica, luz, movimento retilíneo uniforme e uniformemente variado, tensão superficial, construção da misoginia, patriarcado, homossexualidade e discriminações; em química, foi desenvolvido trabalho no laboratório da escola onde as crianças puderam dissociar a caseína do soro do leite e, a partir dela, manufaturar tintas a serem utilizadas em pinturas no

próprio ambiente escolar, subsidiando discussões a respeito de proteínas, do movimento artístico expressionista e do cunho social e temporal da Arte.

A pesquisadora adverte que apesar de ter observado uma série de resultados positivos subsidiados pela experiência, como o aumento da produtividade, a expansão do processo criativo, o estímulo ao pensamento crítico, a valorização das individualidades das crianças, a realidade escolar ainda precisa ser repensada e reformada, aproximando a Arte da criança, reduzindo desigualdades de acesso à cultura e, dessa forma, transformar as crianças em agentes ativos na construção do próprio saber, de modo que “a escola deixe de ser um espaço de reprodução de discursos prontos e se transforme em um espaço da relação dos saberes do aluno, com a prática desenvolvida, enfim, um espaço de experiências significativas” (OREFICE, 2016, p. 103).

Gresta (2016) discorre acerca do trabalho que conduziu ao longo de dois anos durante oficinas teatrais, enquanto educadora, utilizando-se das narrativas, da fala e escuta sensíveis<sup>13</sup>, processo no qual se promoveu o empoderamento<sup>14</sup> das crianças, o desenvolvimento da consciência crítica, da noção de alteridade.

A pesquisa relata a divisão do trabalho, que aconteceu em processo, conforme se fez necessária, em etapas escritas, orais e lúdicas por meio das quais, observa a pesquisadora, os participantes da pesquisa

ficaram nitidamente mais seguros de si enquanto grupo e apresentaram avanços individuais significativos. Atualmente colocam-se com mais autonomia diante de questões como a qualidade do lanche ou almoço servido, os horários e atividades sugeridas, os direitos de querer ou não praticar alguma ação proposta. (GRESTA, 2016, p. 111)

A pesquisadora cita a roda de conversa, uma técnica que embasa em Warschauer e é consonante com a pedagogia Freinet, como um dos instrumentos essenciais para alcançar a escuta e a fala sensíveis. Observa, ainda, que a escola conforme está configurada não tem estruturas pensadas para a recepção de crianças críticas, sendo este um ponto para o qual trabalhos que enfoquem a dimensão

---

<sup>13</sup> Conceitos que importa de Barbier, que “podem ser fundantes na prática de qualquer educador, independente de sua formação acadêmica” (GRESTA, 2016, p. 109)

<sup>14</sup> Conceito de Paulo Freire,

qualitativa, a participação e os processos em detrimento dos produtos ou resultados apresentam maior potencial de contribuição.

Arraes (2016) lança um olhar sobre a questão da educação musical para crianças do 8º ano do Ensino Fundamental. O estudo se atém ao aspecto analítico no que diz respeito ao perfil apresentado pelos “jovens”, como se refere às crianças e define ao longo do texto, mas critica incisivamente o que identifica como uma “cultura escolar repressora e desmotivadora” (ARRAES, 2016, p. 81) que coíbe a capacidade crítico-analítica dos jovens em relação à música.

O educador também apresenta críticas à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, analisando que o processo de tomada de decisão não prestou devida atenção aos educadores artísticos que configuravam então o corpo docente, tendo sido a participação do pesquisador enquanto representante da cadeira de música completamente dispensada. O autor constata ainda que o *locus* do estudo apresentava práticas que tendiam a relegar à música um espaço isolado no currículo escolar, “como projetos extracurriculares ou interventivos” (ARRAES, 2016, p. 56). A pesquisa, no entanto, foi finalizada antes da conclusão do processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo, portanto, todos esses apontamentos “parciais, na medida em que o documento definitivo não estava concluído” (ARRAES, 2016, p. 57).

O autor reflete, tendo em vista os fatores dificultadores supramencionados, que

[...] a Arte, com seu conteúdo subjetivo, pode, objetivamente, proporcionar ao(à) aluno(a) uma experiência reflexiva e uma prática consciente, em que ele se aproprie de qualquer objeto de forma questionadora e o compreenda de maneira autônoma e articulada. Desse modo, poderá proporcionar ao tecido social uma trama mais viva e contestadora (ARRAES, 2016, p. 83-84).

Otanásio (2018) busca compreender, considerando a produção da *selfie*, a relação estabelecida por crianças e jovens entre os 13 e 18 anos de idade com suas próprias identidades a partir das imagens que produzem de si mesmos e seus usos.

A pesquisadora reconhece o advento da popularização da *selfie*, subsequente do capitalismo tardio e dos avanços tecnológicos característicos da contemporaneidade, que “acompanharam [...] o anseio do registro de si e a

necessidade da exposição do EU enquanto um objeto de autoinvestigação” (OTANÁSIO, 2018, p. 102), como um fenômeno tanto social quanto cultural, observando características específicas a esta linguagem, como a finalidade de difusão instantânea nas mídias sociais, que a diferenciam de seus precursores, o retrato e o autorretrato, apesar de evidenciar também pontos comuns às três, por exemplo, constatar em toda obra dessa natureza um “reflexo no processo de assimilação e questionamento do EU enquanto uma representação imagética ou em relação aos atravessamentos que se desdobram a partir da configuração dessa imagem e do contexto que a envolve” (OTANÁSIO, 2018, p. 18).

A autora se preocupa também com o caráter subversivo da linguagem, amplamente empregada por artistas, pesquisadores e internautas para problematizar padrões estéticos, culturais, de raça, gênero, etc. nas mídias sociais, espaços nos quais a pesquisa aponta para uma tendência de convidar o usuário à exposição perpétua e instantânea de si próprio, de seu cotidiano, de seus padrões de vida, de sua imagem, de seus momentos, pensamentos e informações, muitas vezes sendo responsáveis pela “produção de falsas realidades” (OTANÁSIO, 2018, p. 32), sendo, portanto, por natureza, massificadoras, reproduzindo intermináveis “estímulos para a produção de mais uma selfie de mais um enquadramento” (OTANÁSIO, 2018, p. 103).

Mediante consideração destes trabalhos, ficam evidenciadas algumas particularidades da temática constituinte do problema a ser investigado pela presente pesquisa.

A primeira delas é que a literatura científica consultada aponta consonantemente para o potencial apresentado pelo ensino da Arte<sup>15</sup> no que diz respeito ao desenvolvimento crítico, participativo, social, sensível, estético e subjetivo das crianças desde a educação infantil até os últimos anos da educação básica.

Outra constatação importante que surge a partir das leituras dos estudos encontrados é o fato de ser também um apontamento recorrente a falta de estrutura da escola pública devido a sua origem tradicionalista, por fatores diversos entre os

---

<sup>15</sup> Compreende-se aqui a Arte em todas as formas que esta se manifesta, seja no teatro, na literatura, na música, na dança ou na nas artes visuais, devido ao caráter expressivo e subjetivo comum a todas as linguagens, seja em manifestações que não tenham sido diretamente abordadas pela bibliografia consultada, como o cinema por exemplo.

quais se pode ressaltar a falta de preparo profissional dos próprios educadores, o engessamento curricular, a falta de espaço privilegiado – de ordem física, literal ou curricular, metafórica – dedicado à livre expressão das crianças, a propostas pedagógicas “conservadoras”<sup>16</sup> que reproduzem vícios da escolástica tradicional bancária<sup>17</sup> e fragmentária, entre outros.

Além disso, é também recorrente a temática da interdisciplinaridade nos horizontes científicos explorados do ensino de Arte, dado que a história da inserção crítica dessa disciplina no currículo escolar, fator que conduziu em menores ou maiores medidas a maior parte dos trabalhos encontrados, se confunde com a preocupação interdisciplinar, sobretudo devido às contribuições de Ana Mae Barbosa e de sua Proposta Triangular (BARBOSA, 2014) ao campo no Brasil.

## 1. 2 Pedagogia

A tabela 4 apresenta os títulos dos trabalhos inscritos na categoria Pedagogia, bem como os nomes dos autores, como apresentado no tópico 1, organizados cronologicamente<sup>18</sup>.

**Tabela 4. Trabalhos inscritos na categoria Pedagogia**

Título	Autor	Ano
Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o ser mais	<b>Lucca, Lisie De</b>	2013
Concepção de criatividade na prática de professores de arte de anos finais do ensino fundamental, em escolas particulares de Brasília - DF	<b>Santos, Luciana Lopes Domingues dos</b>	2013
O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidades do ensino de artes	<b>Ferri, Márcia Barcellos</b>	2013

<sup>16</sup> Em oposição às ideias tidas como “progressistas”, como é consensualmente o caso da Pedagogia Freinet e do Movimento da Escola Moderna.

<sup>17</sup> Conceito cunhado por Paulo Freire na obra Pedagogia do Oprimido para, basicamente, descrever o processo de ensino tradicional no qual a criança é tida como sujeito passivo dentro da escola e o professor como detentor do conhecimento que deve depositar, inculcar, inculcar na criança que, por sua vez, seria responsável por simplesmente incorporar aquele conhecimento (FREIRE, P. 1996).

<sup>18</sup> O acesso aos trabalhos de Lucca (2013) e Santos (2013) foi impossibilitado pelos respectivos repositórios, não podendo, portanto, ser consultados estes estudos no desenvolvimento da presente pesquisa, apesar de serem indicados pelas buscas realizadas.



Ensino de arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana	<b>Castro, Uelinton</b>	2015
L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930	<b>Wedekin, Luana</b> Maribele; <b>Zanella,</b> Andrea Vieira	2016

Fonte: o autor

Ferri (2013) busca compreender, a partir da perspectiva que reconhece como “teoria crítica da sociedade”, isto é, partindo dos conceitos propostos por Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse, a relação estabelecida por professores de Arte Ensino Fundamental – anos iniciais com o ensino e as obras de arte estudadas, à medida que esta relação possibilita aos partícipes do processo de ensino e aprendizagem compreender a realidade e a si próprios.

A pesquisadora relata ter encontrado dificuldades para conseguir voluntários para a pesquisa, tendo visitado 11 escolas, não tendo sido autorizada a pesquisar em nenhuma delas, até que optou por recorrer à Secretaria Municipal de Educação e só então conseguiu 4 voluntários. Segundo a pesquisadora, a explicação oferecida pela Diretora Regional, encarregada pela articulação, foi que um dos motivos para tamanha dificuldade seria a insegurança dos profissionais “em relação às suas próprias práticas pedagógicas” (FERRI, M. 2013, p. 51).

Os profissionais entrevistados relatam recorrentemente priorizar atividades nas áreas das artes plásticas – observação, interpretação e produção, com ênfase às releituras – e teatro – jogos de improvisação, enfocando a expressão vocal e corporal – dada a possível natureza lúdica dessas atividades, que apontam proporcionar maior facilidade no convívio com as crianças; Tolerância, expansão da bagagem cultural, desenvolvimento da sensibilidade e pensamento crítico são alguns dos benefícios do componente curricular apontados pelos profissionais, o que coincide com aquilo que apontam como os objetivos buscados por eles próprios, enquanto responsáveis pela disciplina.

A pesquisadora constatou a falta de conhecimento e domínio do conteúdo programático do componente curricular por parte das professoras, uma vez que “Os conteúdos propriamente relacionados ao universo da arte não apareceram nos relatos dos profissionais estudados” (FERRI, M. 2013, p. 86). Acerca da apropriação de

cultura e da relação entre potencial de desenvolvimento do pensamento crítico em face de uma proposta de adaptação conformada à realidade posta, a pesquisadora destaca:

os anos iniciais do ensino fundamental corroboram para a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho, uma vez que reduzem os conteúdos de artes em diversos procedimentos pedagógicos que não estimulam a consciência, mas antes a adaptação. (FERRI, M. 2013, p. 87).

A pesquisadora indica uma contradição entre proposta e prática no ensino de Arte à medida que, conforme sugere sua observação, “o conhecimento transmitido [...] ao invés de suscitar a reflexão acaba por se tornar um saber instrumental relacionado às demandas da sociedade atual” (FERRI, M. 2013, p. 87). O teor emancipador do componente curricular termina, segundo aponta a pesquisadora, por ser suprimido diante de uma série de fatores ligados à organização social posta.

A contradição entre o desenvolvimento emancipador ou alienante que pode proporcionar o ensino da Arte constitui justamente o objeto de pesquisa de Castro (2015). Para explorar esse tema, o pesquisador se debruça sobre as estruturas de organização social que efetivamente alienam a maior parte das pessoas do consumo da Arte ao torna-la mercadoria, à qual confere-se “estatuto de mediador universal das relações entre as coisas” (CASTRO, U. 2015, p. 41), como também sobre as práticas pedagógicas de cinco educadores da rede municipal de Rio Claro.

O pesquisador defende que o potencial emancipador do ensino de Arte dentro da estrutura social posta torna-o componente curricular imprescindível “devido a seu caráter universal e sua pluralidade de linguagens surgidas no decorrer do processo histórico artístico” (CASTRO, 2015, p. 51), dado que o mesmo

age nos sentidos humanos, aprimorando a capacidade do falar, ouvir, ver, tocar e valorizar as realizações e objetivações humanas de maneira diferente da sociedade capitalista, que valoriza o acervo cultural humano a partir do seu valor de troca. (CASTRO, U. 2015, p. 50)

A pesquisa denota, do ponto de vista teórico escolhido, que a luta por uma educação emancipadora, que objetive instrumentalizar o educando para superar a condição de alienado ao conhecimento proporcionando-lhe uma “formação omnilateral” (CASTRO, U. 2015, p. 58), é elemento indispensável na superação da

estrutura social, à medida que a alienação do conhecimento é uma das principais causas da alienação do trabalho, pilar fundamental desta estrutura.

O pesquisador denota que a práxis avaliativa vigente – avaliações com funções meramente classificatórias, que desconsideram o elemento processual e as particularidades de cada aluno – afeta negativamente o currículo escolar na medida em que engessa o processo propositivo no sentido de rever, reformular e corrigir práticas, objetivos e metas a partir de resultados prévios, relegando a um segundo plano as concepções e discussões acerca de sociedade, individualidade, organização, etc., ou seja: tornando as finalidades da educação às notas que as crianças alcançarão na avaliação em primeiro lugar.

O estudo resgata e problematiza práticas de produção de ornamentos e decorações para festas tradicionais, às quais frequentemente são dedicadas horas de disciplina, como uma herança da perspectiva utilitarista característica das décadas de 1960 e 1970, e argumenta “tratar-se de práticas pedagógicas alienantes, uma vez que o objetivo central é o objeto produzido” (CASTRO, U. 2015, p. 113), não apresentando, portanto, compromisso algum com a educação estética.

A ênfase que se dá à prática em detrimento da teoria no currículo de Arte também é retratada como uma situação digna de reflexão, dado que esta “acaba inferiorizando o conhecimento acadêmico no ensino” (CASTRO, U. 2015, p. 113) e gerando, dessa forma, uma bola de neve que tem repercussões negativas no campo científico, afetando a própria formação acadêmica dos profissionais da área. Destaca o autor:

a ênfase na atividade prática do aluno advém dos procedimentos de uma prática pedagógica que contribuem para o processo de alienação, no sentido de não propiciar aos alunos uma experiência estética e acabar dando outros significados e fins ao ensino de Arte, orientados por pragmáticas que priorizam a adaptação dos indivíduos ao modo de produção priorizando o imediatismo e o espontaneísmo. As atividades práticas devem ser a consequência de aprendizados no ensino de Arte e não a sua finalidade. (CASTRO, U. 2015, p. 113)

A pesquisa aponta para a importância do processo de mercantilização da Arte e da educação em si, ao serem transformadas em moedas de troca às quais atribui-se determinado valor, alertando que estes processos “por vezes empobrecem e

obnubilam seu valor intrínseco, decorrente da potencialidade que tem para expressar sentimentos, registrar momentos e elementos de cada estágio da civilização” (CASTRO, U. 2015, p. 115). Contudo, aponta também a particularidade inerentemente humana do processo artístico, dado que a apropriação, por parte do ser humano, destes elementos e artefatos culturais, dessa linguagem particular e também o fenômeno da produção artística em si, contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade estética, o que possibilita a cada pessoa o conhecimento de sua própria subjetividade contribuindo, enquanto disciplina escolar, para a “humanização” (CASTRO, U. 2015, p. 118) das crianças, isto é, um “mediador para a emancipação humana” (CASTRO, U. 2015, p. 121).

Wedekin e Zanella (2016) reconstroem a história da educação artística russa, desde a fundação da primeira escola de Arte, em meados do século XVIII, até o engajamento e propostas de L. S. Vigotski durante o governo bolchevique. Sobre este, o artigo remonta o uso publicitário e panfletário que a ditadura proletária fazia da arte, bem como a paralela ampliação de oportunidade que se deu, durante aquele período, para que o acesso à educação – de modo geral, mas incluindo de uma maneira peculiar a educação artística, quando comparado ao que se observava em civilizações semelhantes – para as massas.

O texto traz informações sobre a estrutura organizacional do ensino de arte na Rússia bolchevique, quando houve a unificação de todas as escolas de arte em *Svomas*, estúdios livres que todos podiam frequentar e experimentar com diversas correntes estéticas, aprendendo com diferentes artistas da época. Estes foram então absorvidos pelos *Vkhutemas*, mais tecnicistas e “orientados para a indústria” (WEDEKIN, L.; ZANELLA, A. 2016, p. 164). As autoras denotam que havia um paralelo entre estes institutos e a Bauhaus alemã, conhecida como pioneira na experimentação com o *design* de produtos, incorporando perspectivas artísticas a objetos utilitários.

Paralelo aos *Vkhutemas*, foi fundado também o Instituto de Cultura Artística, o *Inkhuk*, encabeçado por Kandinsky, com enfoque no estudo das interações entre linguagens artísticas, bem como suas relações com física, psicologia, entre outras, que renderam ao pintor severas críticas relegando-o à posição de pseudocientista. Levado à renúncia à chefia do instituto, Kandinsky tornou-se à Academia Russa de

Ciências Artísticas (*Rakhn*) e Rodchenko assumiu o Instituto, tendo sido “seu programa e investigações [...] consagrados ao problema da ‘passagem da composição para a construção’”.

Já na *Rakhn*, Kandinsky teria dirigido experiências que caminhariam nos campos da arte, da psicanálise e da psicologia,

não só na ideia de “síntese das artes” e transposição das fronteiras entre as linguagens artísticas, mas também na verdadeira transdisciplinaridade presente também na perspectiva de Vigotski. (WEDEKIN, L.; ZANELLA, A. 2016, p. 167)

Mais tarde, seguindo uma série de turbulências políticas, o departamento de pedagogia da *Rakhn* contaria com Vigotski no quadro de colaboradores. Então, o texto torna-se aos contributos do educador no estudo da educação estética. Vigotski explora a natureza dialética da arte, as interfaces reativas do interlocutor, o efeito sensível da mesma, do(s) processo(s) de interpretação da arte, suas linguagens, etc.

O educador defende a produção artística, partindo do pressuposto que “seu valor principal consiste mais no processo de criação que no produto final”, sendo que o autor “considera que o receptor é também um criador do objeto estético. O leitor/espectador recria a obra de arte no processo de recepção”. (WEDEKIN, L.; ZANELLA, A. 2016, p. 172).

### 1. 3 Currículo

A tabela 5 apresenta os títulos dos trabalhos inscritos na categoria Currículo, bem como os nomes dos autores, como apresentado no tópico 1, organizados cronologicamente.<sup>19</sup>

**Tabela 5. Trabalhos inscritos na categoria Currículo**

Título	Autor	Ano
Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas publicas de ensino fundamental atraves do uso da analise por envoltorio de dados (DEA): uma	<b>Rodrigues, Sueli Carrijo</b>	2005

<sup>19</sup> O acesso ao trabalho de Silva (2013) foi impossibilitado pelo respectivo repositório, não podendo, portanto, ser consultado este estudo no desenvolvimento da presente pesquisa, apesar de ser indicado pelas buscas realizadas.

associação do quantitativo ao qualitativo		
Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas	<b>Gomes</b> , Karina Barra; <b>Nogueira</b> , Sonia Martins de Almeida	2008
O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central	<b>Paro</b> , Vitor Henrique	2011
O ensino de arte no contexto da proposta curricular paulista	<b>Silva</b> , Camila Aparecida da	2013
Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental - anos finais	<b>Oliveira</b> , Simone Santos de	2014
Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas	<b>Machado</b> , Cristiane; <b>Alavarse</b> , Ocimar Munhoz	2014
Currículo inovador: a realidade de uma escola do Ensino Fundamental II	<b>Soares</b> , Cristine Rodrigues	2018

Fonte: o autor

Rodrigues (2005) estuda a eficiência relativa de X escolas a partir do modelo DEA (análise por envoltória de dados) e busca determinar, junto aos sujeitos da pesquisa, procedimentos que permitam às escolas uma melhoria na qualidade, balizada pela avaliação institucional, isto é, considerando particularidades – e necessidades subsequentes destas – de cada escola enquanto instituição e enquanto parte integrante de uma “rede de ensino com responsabilidade pública” (RODRIGUES, S. 2005, p. 327).

Entre os desafios do estudo, a autora aponta para dificuldades de ordem técnica no que diz respeito à elaboração dos critérios utilizados na pesquisa. Os critérios deixados de fora acabaram sendo considerados reduções que resultaram em uma maior habilidade de discriminação – fator desejável para um estudo baseado em uma técnica não-paramétrica que, portanto, depende das variáveis escolhidas –,

apesar do risco de ignorar fatores e aspectos da realidade incontestavelmente relevantes devido a esta exclusão.

Outra questão observada pela pesquisadora é que se faz necessária a consideração de fatores qualitativos no que diz respeito ao uso dos resultados gerados pelo modelo DEA, uma vez que este aponta níveis de eficiência que possibilitam interpretações equivocadas e “conclusões inconsistentes” (RODRIGUES, S. 2005, p. 329) acerca do objeto. Conhecer a realidade e as particularidades das escolas estudadas, assim como considerar os objetivos e motivos da avaliação, pode contribuir para encontrar caminhos mais apropriados na construção da qualidade das mesmas.

A pesquisadora defende que o processo avaliativo precisa apresentar legitimidade política, garantida através do reconhecimento, por parte da comunidade escolar, dos usos e objetivos da avaliação institucional, dado que “o que explica a eficiência da escola é o alcance dos objetivos, as condições pedagógicas, o projeto pedagógico da escola, suas relações com a gestão escolar e a comunidade externa” (RODRIGUES, S. 2005, p. 330).

A pesquisadora pondera:

[...] não basta o diagnóstico alcançado. A avaliação deve ser transformadora. A proposição é articular os aspectos que se apresentam no cotidiano, refletir, emitir juízos de valor a respeito deles, propor encaminhamentos; como isso tudo não se reduz ao conhecimento objetivo dos resultados, também deve haver referência ao envolvimento dos sujeitos da escola e, através deste, a percepção de qual é o entendimento, a interpretação que tais sujeitos fazem dos resultados, quais as propostas de melhoria que pretendem fazer [...]. Isso tem a ver com a história de cada escola, seus objetivos, seus compromissos, suas possibilidades concretas. Como pesquisadores, temos o compromisso de respeitar e, ainda, aceitar e compreender a diversidade (RODRIGUES, S. 2005, p. 332).

A concepção de avaliação é recorrentemente posta em pauta pelo trabalho, demonstrando constantemente uma preocupação acerca do potencial que apresentam as avaliações na construção da compreensão acerca do objeto avaliado, dado que este processo pode (e deve) “ajudar a escola a entender sua realidade e oferecer-lhe subsídios para identificar práticas e condições escolares que contribuam para o melhor aprendizado dos alunos e, com isso, também para o melhor planejamento de políticas públicas” (RODRIGUES, S. 2005, p. 336).

Gomes e Nogueira (2008) remontam a história do espaço do qual desfrutou o ensino de Artes dentro do currículo da escola pública brasileira no decorrer do século XX. As autoras observam alguns aprimoramentos, por exemplo, em termos de propósito – a superação de uma concepção tecnicista voltada à produção, particular das décadas de 1960 e 1970 – e perspectiva jurídica acerca do ensino de Arte, antes tido como “atividade educativa” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 585).

Entretanto, chamam também a atenção para heranças de um modelo que só começou em tempos mais tardios a demonstrar maior preocupação com o ensino de Arte, como a falta de contato entre proposta, currículo e realidade, defendendo que as políticas devem “adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 585). Outra contradição indicada pelas autoras diz respeito às políticas de orientação curricular, amplamente desconsideradas no âmbito prático da sala de aula, implicando que este não corresponde à política pública. Fica explícito que

[...] a Arte, de uma forma geral, não tem sido valorizada nas escolas como disciplina de importância dentro do processo pedagógico, o que se reflete na contratação de profissionais não ou pouco qualificados, e num certo desprezo da Arte em relação às outras disciplinas mais tradicionais. (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p.587)

As pesquisadoras apontam também que nem todos os grandes desafios em termos de políticas públicas advém da prática na sala de aula, tendo raízes anteriores: “a melhoria da qualidade do ensino requer maior atenção para a implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais [...]” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 587).

Outra questão observada no trabalho é o fato de os indicadores de qualidade serem elaborados sem levar em consideração fatores particulares à realidade escolar com a ênfase necessária. Nesse sentido, “há um esgotamento do paradigma que, historicamente, fundamenta as políticas de reforma curricular” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 588). A ação pedagógica, na concepção das autoras,



depende não apenas dos recursos à disposição do docente, como também, e principalmente, das demandas daqueles para quem se dirige o processo educativo.

As mudanças curriculares e as condições de formação profissional observadas pelas autoras durante este processo histórico estão diretamente ligadas ao papel que desempenha o Estado na política educacional, desde

o início do século XX, quando o ensino era ministrado de forma a atender aos interesses de um Estado nacionalista e centralizador, e a atualidade, quando nos encontramos inseridos numa educação afetada pela globalização da economia e pela pós-modernidade (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 591).

A redução da participação do Estado, em conformidade com a “hegemonia das políticas neoliberais” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 591) difundida por organizações transnacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, é apontada como uma das principais razões para a defasagem formativa que as autoras observam ser uma realidade frequente no âmbito da escola pública brasileira. Elaboram as autoras:

A partir da implantação da política econômica neoliberal, transformações determinantes passaram a ocorrer no mundo e levaram as sociedades a se enquadrarem num sistema imposto pelos países que primeiro se industrializaram. [...] esse processo alterou as funções de organização do Estado, e ao mesmo tempo, privou-o de investir como deveria em várias áreas da sociedade, entre elas, a educação (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 591).

O trabalho não se limita, no entanto, a apresentar reflexos negativos da contemporaneidade: a facilitação de acesso às obras de arte a partir do advento da internet é um avanço reconhecido. A aproximação entre indivíduos, a Arte “e seus significados expressivos colaboram para as possíveis articulações com o domínio estético-expressivo e o domínio ético na educação básica” (GOMES, K; NOGUEIRA, S. 2008, p. 592).

Paro (2011) investiga o currículo do ensino fundamental a partir de uma perspectiva que busca problematizar as finalidades da formação escolar<sup>20</sup>. O autor trás a questão do foco da academia nos resultados das avaliações em larga escala como um dos equívocos acerca do tema, considerando que haja uma necessidade de

---

<sup>20</sup> Para o autor, “educação é formação de personalidades humano-históricas” (PARO, V. 2011, p. 489)

deslocar este foco para questões curriculares, que “mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão ‘conteudista’ do ensino” (PARO, V. 2011, p. 487), uma vez que se tem consciência acerca dos desequilíbrios gerados pela avaliação. A respeito disto que o autor consideraria um avanço, elabora:

[...] novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma (PARO, V. 2011, p. 487).

O trabalho aborda a questão da cultura enquanto elemento omissos no currículo à medida que “matérias que envolvem o uso do corpo, a criatividade, o manuseio de objetos concretos, opiniões individuais, posturas diante de valores, enfim, matérias que levam os educandos a se comportarem mais explicitamente como sujeitos” (PARO, V. 2011, p. 488) são relegadas a um espaço coadjuvante no âmbito da política curricular em detrimento de disciplinas mais frequentemente privilegiadas pelas políticas avaliativas gerando, assim, uma distância entre escola e cultura.

A omissão, dentro do espaço curricular, das matérias citadas tem por consequência a omissão de valores e componentes culturais inerentes às crianças – o autor usa a própria vontade de aprender como exemplo desta omissão. Neste sentido, aborda também a questão da didática: “o educador [...] não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender” (PARO, V. 2011, p. 488). A escola, para o pesquisador, tem a obrigação de ser um ambiente motivador, por meio de todos os instrumentos a seu dispor, não sendo o currículo uma exceção.

Uma dimensão mais subjetiva faz-se notar: a participação, que privilegia democraticamente as particularidades dos participantes do processo educativo, é tida como “ingrediente curricular fundamental na formação de personalidades livres e autônomas” (PARO, V. 2011, p. 490). Entretanto, o autor nota que esta dimensão é amplamente desconsiderada pela política pública educacional, o que reflete na desconsideração da “personalidade do educador escolar, especialmente do professor, e de sua capacidade de exercitar essa condição na interação com o educando” (PARO, V. 2011, p. 490).

Um dos efeitos diretos deste fenômeno constatado por Paro é a propensão dos educadores à reprodução de práticas positivistas como a reprovação escolar, uma vez que estes tendem a reproduzir práticas recorrentes durante sua própria formação. Ou seja: devido a uma prática política que privilegia a autoridade em detrimento da construção democrática, cria-se um ciclo que só pode ser quebrado a partir da abertura de espaço às personalidades dos educadores dentro da escola, pois é a partir da intervenção destes que se torna possível a reflexão sobre, bem como reestruturação, da prática.

[...] é preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica (PARO, V. 2011, p. 492).

O pensamento crítico, definido pelo autor como “todo conhecimento que esteja comprometido com a verdade” (PARO, V. 2011, p. 492) deve, portanto, estar manifesto dentro de cada singular elemento do currículo: a cultura do aprendizado escolar precisa superar a tradição “bancária” (FREIRE, 1996) reproduzida pela política curricular e se tornar participativa, no sentido de resultar todo conhecimento advindo dela de uma construção da qual foram partícipes os sujeitos deste aprendizado pois, do contrário, tais sujeitos jamais se apropriariam da curiosidade intelectual e científica, da vontade de buscar pelo desenvolvimento – tanto no âmbito pessoal como também no coletivo – e, finalmente, da criticidade à qual refere-se o estudo. Sobre esta problematização, elabora o autor:

A criança que hoje é levada a aceitar passivamente um algoritmo ou uma regra sem compreender seu funcionamento, com base apenas na autoridade do professor ou da escola, tenderá a ser o mesmo indivíduo que, na vida adulta, aceitará preconceitos e injustiças sociais, também passivamente, sem perguntar seu significado e razão de ser (PARO, V. 2011, p. 493).

Para que se possa superar a problemática posta, Paro indica algumas providências que necessitam ser tomadas: deve-se realizar “uma seleção de conteúdos, uma articulação entre os vários tipos de conteúdos e uma adequação estrutural da escola com vistas a essa nova concepção de currículo.” (PARO, V. 2011, p. 494). O autor denomina esta reforma de “abordagem plena da cultura” (PARO, V. 2011, p. 495), devendo esta concepção de currículo dar

mais sentido à escola, propiciando maior prazer e satisfação na apropriação dos conhecimentos. Para que isso aconteça [...], é

preciso que haja inter-relacionamento entre os vários conteúdos, de modo que os vários componentes culturais propiciem aquilo que é próprio de uma educação verdadeiramente significativa: ser intrinsecamente interessante, enriquecer a vida presente do educando, enquanto forma sua personalidade e prepara para futuros enriquecimentos culturais (PARO, V. 2011, p. 495).

Propõe-se que a escola tenha clareza de sua função de democratizar a cultura, enquanto elemento comum à sociedade e, conseqüentemente, àqueles que nela existem, não havendo “nenhuma razão [...] para que essa herança cultural seja distribuída de modo desigual aos cidadãos” (PARO, V. 2011, p. 496), dado que esta democratização é, antes de ser uma questão escolar, uma questão de direitos humanos.

O autor argumenta que a dimensão política do ensino se dá na mediação das relações interpessoais existentes entre os partícipes do processo de ensino e aprendizagem. Mais do que as dimensões práticas através das quais a política se manifesta – o poder público, a organização do Estado, as estruturas sociais e suas características disputas –, a educação politizada imbui o aluno de uma concepção de convivência democrática com os demais a partir do momento em que

a forma se faz conteúdo, [...] na discussão e na tomada de decisões nas pequenas coisas do dia a dia; na convivência em grupos de estudo, de brincadeiras e de trabalho; no desenvolvimento da autonomia e da autodisciplina, no comportamento de aceitação do outro; na valorização da paz; no exercício do companheirismo (PARO, V. 2011 p. 499).

Neste sentido, postula o pesquisador que “Tomar a educação como apropriação da cultura traz importantes conseqüências para a apreciação dos direitos humanos” (PARO, V. 2011, p. 500), à medida que a cultura é o fator responsável por humanizar o indivíduo e, portanto, naturalmente o currículo escolar deve preocupar-se com a garantia deste direito. Entretanto, “essa visão da cultura como necessidade (e direito) universal ainda está longe de se generalizar em nossa sociedade” (PARO, V. 2011, p. 497).

Pautada na pesquisa de campo realizada, outra observação da pesquisa refere-se a uma

[...] falta de suporte técnico-pedagógico do sistema de ensino para proporcionar aos trabalhadores da educação aptidão e confiança para sugerir e implementar qualquer tipo de mudança no campo didático ou curricular (PARO, V. 2011, p. 501).

Tendo em vista a indissociabilidade das dimensões culturais e políticas inevitavelmente manifestas dentro da esfera escolar – dimensões estas que, na perspectiva do pesquisador, são indispensáveis para que se possa aumentar a qualidade do ensino fundamental e, assim, assegurar uma formação integral às crianças durante este ciclo –, destaca-se que uma mudança drástica em termos de política curricular é impreterível:

não bastam os conteúdos de conhecimentos e informações que compõem as disciplinas escolares tradicionais, [...]. O que é urgente é que conteúdos importantíssimos, que hoje são minimizados ou completamente ignorados, ganhem o seu lugar de importância no currículo. [...] Em vista disso, as mudanças no currículo do ensino fundamental devem se articular com as demais transformações que nossa tradicional escola exige: na estrutura administrativa, na estrutura didática, no trabalho docente, na atividade discente e na participação da comunidade (PARO, V. 2011 p. 505-506).

Oliveira faz uma análise histórica acerca da forma como as artes visuais se manifestam na política curricular das escolas públicas do Distrito Federal no intuito de compreender “em que medida, aspectos da cultura visual e da visualidade são contemplados nos conteúdos de artes visuais” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 13).

A respeito da política curricular de modo geral, a pesquisadora demonstra uma preocupação referente à articulação dos conteúdos programáticos com a formação cidadã, à medida que estes conteúdos

devem levar a reflexões para que não se esgotem as oportunidades de aprendizagem, e aproximem as experiências sociais e culturais que são parte das histórias de vida dos indivíduos, acarretando em conhecimentos voltados para as situações concretas de aprendizagem, contextualizadas e articuladas à vida social (OLIVEIRA, S. 2014, p. 131).

Essa articulação se faz especialmente necessária na inclusão da cultura visual<sup>21</sup>, tendo em vista que esta “desloca a atenção da cultura de elite para as visualidades do dia-a-dia” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 131). Entretanto,

Ironicamente, a escola que deveria ser o local privilegiado de profusão e difusão da cultura em todas as suas dimensões,

---

<sup>21</sup> A autora define cultura como “tudo o que o homem cria em seu fazer-se histórico” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 18) e cultura visual como “um processo social e comunicativo que perpassa barreiras de variadas áreas do conhecimento, antropologia, sociologia, artes, para criar novos espaços de aprendizagem, campos do saber, que admitam atrelar e relacionar para compreender e aprender, mediante a decodificação, a reinterpretação e a modificação de universos visuais” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 25), conceito temporal e móvel, ligado às particularidades do cotidiano produtivo pós-globalização.

afasta as pessoas que não aprendem eficientemente o que ela tenta ensinar, como também não desenvolvem interesse, afeto e familiaridade com diversas manifestações da cultura, como: teatro, pintura, dança, música, literatura, filosofia, ética, esporte, e as outras formas culturais que são parte do acervo histórico deixado pelas diversas gerações que as antecederam (OLIVEIRA, S. 2014, p. 19)

Nesse sentido, a inclusão da atenção e da preocupação com a cultura visual na política curricular se faz necessária, à medida que esta abarca “um registro inclusivo de imagens, artefatos, objetos, como também a experiência com temas trabalhados e mediados em rede num mundo globalizado” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 132) e pode proporcionar a todos os partícipes do processo educativo um ambiente de trocas intelectuais, afetivas, sociais e políticas coerentes com suas respectivas realidades e experiências pessoais, com respeito à diversidade de origens socioculturais e subjetividades. Na concepção da autora, a apropriação da cultura visual por parte da escola, portanto, possibilita

[...] uma forma de debater e de incluir nos currículos, além da arte tida como legítima, canônica, os artefatos, as imagens produzidas e vivenciadas socialmente, preparando os indivíduos, os educandos e de certa forma também as educadoras, [...] para uma vivência social questionadora, reflexiva (OLIVEIRA, S. 2014, p. 25)

Outra dificuldade apontada pela pesquisadora advém da possibilidade de professores pouco capacitados conduzirem o trabalho artístico dentro da polivalência, dado que em muitos casos, observa-se a convocação, por parte dos órgãos públicos responsáveis, de professores polivalentes em detrimento da contratação de especialistas, o que possivelmente acarreta na “insuficiência de conteúdo, por ser generalista e superficial, impossibilitando em muitos casos o aprofundamento do conhecimento” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 132).

A pesquisadora encontrou também uma frequente aproximação entre as expressões da cultura visual na escola e os pressupostos da Abordagem Triangular<sup>22</sup>, “não só no texto curricular oficial, como também na prática em sala de aula” (OLIVEIRA, S. 2014, p. 133).

Acerca do contributo da Arte para a educação contemporânea, a autora considera:

---

<sup>22</sup> Conceito proposto pela educadora Ana Mae Barbosa, explorado em maior profundidade no capítulo III deste trabalho (especificamente, no tópico 3.5 A arte expressa no currículo brasileiro).

O ensino da Arte na atualidade é um desafio na medida em que as visualidades cotidianas invadem os espaços da escola, modificando a compreensão de mundo dos educandos, e seguindo essa linha é que as novas práticas contemporâneas da educação em artes visuais contribuem ao sugerir debates acerca desses novos conhecimentos, que devem ser considerados por todos, inclusive não somente ao ministrar uma aula, como também na elaboração do currículo de todo um sistema educacional (OLIVEIRA, S. 2014, p. 133).

Machado e Alavarse (2014) constroem uma apologia da avaliação em larga escala, reconstruindo sua popularização enquanto instrumento medidor da qualidade da educação e, subsequentemente, norteador da política pública brasileira a partir do momento no qual se observa “a ampliação do acesso de amplos contingentes que antes estavam alijados da escola” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 414) – isto é, as décadas de 1980 e 1990 – bem como a dificuldade do sistema público em proporcionar aos estudantes domínio básico acerca dos conhecimentos propostos no currículo.

Os pesquisadores indicam também que a tendência à padronização das provas se dá em decorrência de pressões exercidas por parte de organizações internacionais de fomento<sup>23</sup>, ao pautar-se nessas avaliações para determinar a qualidade da educação e, portanto, a segurança – ou risco – de seus investimentos.

Aponta o estudo que no Brasil a tendência é seguida com a criação, durante a década de 1990, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que inicialmente preocupava-se principalmente com o subsídio de informações amostrais acerca do desempenho do sistema de educação para “gestores educacionais, famílias e sociedade” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 414), mas sofre readequações até que, em 2005, passa a aplicar uma prova de caráter censitário – a prova Brasil – buscando, desta forma, facilitar a gestão de sistemas educacionais “a partir da disponibilização pública dos resultados da avaliação de cada uma das redes de ensino e escolas do país” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 414).

Com o objetivo de medir a qualidade destes sistemas, o Ministério da Educação (MEC) cria, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e estabelece metas a serem atingidas pelas escolas. Acerca das contradições geradas por essas reformas, indicam os autores:

---

<sup>23</sup> O que coincide com o indicado por Afonso (2013)

Por um lado, a Pro- va Brasil, ao utilizar a metodologia censitária de avaliação, impeliu, não sem controvérsias e resistências, a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados, ao mesmo tempo, o IDEB, ao tornar público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximou os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro. Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 415).

Os pesquisadores indicam que, apesar de não haver consenso a respeito da conceituação do termo “qualidade”<sup>24</sup>, uma das questões latentes advindas da avaliação em larga escala é a dissociação entre os resultados obtidos enquanto indicativos da mesma e a responsabilização dos professores, dada a injustiça de considerar que “estes fossem os únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 417).

Contudo, apesar das críticas e ressalvas, apontam os autores que

Embora a concepção de qualidade associada ao IDEB seja um tanto reducionista, por não contemplar aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no IDEB por conta de duas características: por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, sobretudo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 422).

Neste sentido, propõem os pesquisadores um avanço dentro do campo avaliativo que permita a consideração das particularidades do processo educacional, levando em consideração a dimensão política do mesmo, dado que “numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendessem tudo” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 422).

Mesmo com todas contradições, o que se observa em termos de política pública, indicam os autores, são frequentes implementações de sistemas avaliativos em todas as esferas da educação, originando o que denominam uma “avaliocracia” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 419).

---

<sup>24</sup> E mais, conforme aprofundado no Capítulo III da presente pesquisa, devido à própria natureza polissêmica do termo, sequer é possível haver um consenso.



Para compreender em que medida as avaliações externas oferecem contributo à construção da qualidade da educação, os pesquisadores analisam redes públicas de 20 municípios do estado de São Paulo, considerando as médias obtidas por estas redes, bem como a perspectiva de professores e gestores destas redes, que “afirmaram utilizar os dados das avaliações externas no acompanhamento do desempenho das escolas, na análise de suas necessidades educacionais e na aprendizagem dos alunos” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 424).

A amostragem indicou “uma associação entre a existência de sistema próprio de avaliação externa e crescimento nos indicadores do IDEB”. Contudo, os usos que se faz da avaliação externa, sobretudo na estruturação dos sistemas próprios, pode indicar em si uma contradição, uma vez que estruturalmente estes sistemas tendem a parecer-se muito, o que sugere que as avaliações implementadas por estes municípios sejam adeptos da “crença equivocada de que a avaliação é, por si só, indutora de qualidade” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 428).

A avaliação em larga escala configura, contudo, um instrumento indispensável, na concepção dos autores, em se tratando do intuito de “estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 429), dado que este processo possibilita, portanto, “apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas” (ALAVARSE, O; MACHADO, C. 2014, p. 430).

Por isso, concluem os autores ser cabível

analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, principalmente aquelas que podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções a sociedade democrática de oferecer educação pública de qualidade para todos seus alunos e alunas (ALAVARSE, O. MACHADO, C. 2014, p. 432)

Soares (2017) estuda inovações no currículo das escolas públicas com base em pressupostos pedagógicos freinetianos. À luz de Freinet, a pesquisadora sugere que a cooperação deve ser um dos fatores chave a ser levado em consideração na política curricular, dado que permite construir “um ambiente propício à troca de experiências, vivências e saberes entre os alunos, o que corrobora, sobremaneira, a

possibilidade de êxito no processo ensino e aprendizagem” (SOARES, C. 2017, p. 35).

O estudo defende também que um currículo inovador conte com espaço de consideração às manifestações individuais e coletivas dos participantes do processo de ensino e aprendizagem à medida que possibilitaria ao educador estimular “a autonomia ao decidir, conjuntamente com a turma, a organização dos tempos e espaços em que se efetiva o trabalho pedagógico, para então, gerar comprometimento, planejamento e motivação de todos os envolvidos” (SOARES, C. 2017, p. 36).

A valorização das crianças, de suas produções, de suas subjetividades e experiências pessoais, bem como das contribuições que cada uma delas tem a oferecer à coletividade deve gozar, segundo Soares, de uma posição de centralidade na proposta norteadora para um currículo inovador. Outros pilares da proposta são “liberdade de expressão, valorização do trabalho, busca pelo sucesso, respeito à perspectiva humana e aprendizagem significativa” (SOARES, C. 2017, p. 38).

O estudo considera que

o conceito de inovação está intimamente relacionado a uma pluralidade de opiniões e olhares que procedem aos que com ela lidam, bem como do contexto social, político e pedagógico em que a escola se encontra inserida. A inovação decorre de determinada demanda e para atendê-la necessita ser compreendida, considerando as formas distintas pelas quais pode se concretizar, incluindo as pessoas participantes do processo, além daquelas oriundas de outra realidade escolar. (SOARES, C. 2017, p. 40).

Portanto, a pedagogia Freinet constitui, para a pesquisadora, contributo inovador à medida que busca ser atualizada, repensada e adaptada de modo a considerar os diferentes contextos, realidades e demandas, incluindo uma exigência participativa, consonante com o que sugere a literatura científica<sup>25</sup> acerca da temática.

Outro ponto levantado pela pesquisa refere-se à formação dos professores, que também “demanda reestruturação e inovação” (SOARES, C. 2017, p. 42) em prol

---

<sup>25</sup> Refere-se este termo a trabalhos de autores reconhecidos e, em certa medida, consagrados no estudo da inovação, como Apple, Carbonell, Hernández, entre outros. Não pretende o termo generalizar no sentido de pressupor um consenso entre toda a literatura científica existente..

de construir um sistema de educação capaz de entregar, no contexto brasileiro, aquilo que promete a legislação.

A pesquisa aponta que a busca por produtividade e competitividade, inerente da contemporaneidade, considerando-se o contexto da pós-globalização, apresenta também relevância na estruturação da política curricular, sobretudo quando esta se proponha a garantir uma formação integral da cidadania. Isso se dá especialmente a partir da difusão exacerbada dos sistemas de informação e comunicação, que vêm reestruturando a forma como bens são consumidos, corroborando com “a importância de uma nova atuação dos indivíduos no mercado de trabalho” (SOARES, C. 2017, p. 43). Destaca a autora que os impactos deste sistema vão além do currículo em si, interferindo na própria estrutura dentro da qual se pensa e exerce a educação:

A massificação da escola, ao desconsiderar os contextos de cada unidade escolar, tende a gerar conforto e estado de permanência no mesmo modelo, para muitos gestores, coordenadores pedagógicos e professores [...] (SOARES, C. 2017. p. 46).

Estudando especificamente a abordagem do *locus*, Soares detalha a utilização de técnicas e instrumentos baseados na pedagogia Freinet no currículo da escola. Para os anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisadora destaca técnicas conhecidas – como a roda de conversa, o jornal de parede ou “Mural do diálogo” (SOARES, C. 2017, p. 58), as assembleias ou “momentos democráticos” (SOARES, C. 2017, p. 60), os ateliês ou “cantos de atividades” (SOARES, C. 2017, p. 60) e o plano de trabalho – bem como ferramentas características do trabalho no *locus* da pesquisa, como os álbuns de atividades, “material coletivo construído a partir da interação da turma” (SOARES, C. 2017, p. 59) que intenciona facilitar o trabalho interdisciplinar, e a aula vivencial, “realizada em ambientes fora da sala de aula ou nos arredores da escola, com o objetivo de permitir aos alunos trazerem elementos observados no seu meio, a ponto de se tornarem objeto de pesquisa” (SOARES, C. 2017, p. 58), que privilegia a expressão dos interesses das próprias crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Um apontamento digno de nota é que, ao chegar ao ciclo dos anos finais, a pesquisadora relata que as técnicas Freinet eram substituídas por “um formato de aula em que o aluno não tinha espaço para participar” (SOARES, C. 2017, p. 62), levando a uma queda no interesse e, conseqüentemente, no rendimento das crianças. A

escola empenhou-se então no desenvolvimento de um trabalho que permitisse a continuidade da dimensão participativa uma vez que as crianças chegassem a este ciclo. Para possibilitar esta mudança, “a direção buscou referência no próprio contexto escolar, identificando os pontos mais fortes da metodologia aplicada até o momento para gerar as mudanças necessárias” (SOARES, C. 2017, p. 62-63). Entretanto,

Por mais que a proposta estivesse teoricamente fundamentada, acrescido das vivências anteriores e de possível previsibilidade de respostas a serem alcançadas, pais e alunos, ainda se mostravam receosos com a mudança de concepção pedagógica da instituição, apesar de saberem que o principal objetivo constituía-se na melhoria da qualidade e do aproveitamento do ensino e da aprendizagem dos estudantes (SOARES, C. 2017, p. 66)

Outra diferença organizacional notável apontada pela pesquisadora é que entre terça e sexta-feira após o intervalo, os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental da escola estudada “têm a possibilidade de escolher para qual sala querem ir, é o momento de desenvolver os exercícios sugeridos nos livros ou desenvolvidos pelos professores, atividades de assimilação e fixação dos conteúdos” (SOARES, C. 2017, p. 68). Com isso, a escola intenciona que as crianças desenvolvam suas habilidades de administrar o próprio tempo e organizar-se de modo a adaptar o currículo e os conhecimentos oferecidos a seus próprios interesses. O trabalho às segundas-feiras diverge do restante da semana no intuito de

[...] garantir que todas as disciplinas tenham os conteúdos trabalhados de modo integral, além de assegurar que todos os alunos, de cada série, tenham acesso às informações necessárias para que o conhecimento seja desenvolvido, antes de partir para a parte prática. [...] Ao final da semana, os estudantes carecem concluir os conteúdos de todas as disciplinas, entretanto, a forma como o fizeram, o tempo que dedicaram a cada uma, depende de sua necessidade de acompanhamento, de dúvidas para o professor orientar, entre outros (SOARES, C. p. 69-70).

A avaliação em processo também é contemplada pelo currículo da escola, corroborando teoricamente a proposta dos planos de trabalho freinetianos. As crianças desenvolvem trabalho auto avaliativo ao final de cada bimestre, o que

promove o repensar sobre o desempenho do aluno por ele mesmo [...] para que avaliando suas ações e seu rendimento, este aluno tenha a oportunidade de traçar novas metas e se responsabilizar pelos próximos resultados, comprometendo-se a atingir seus objetivos pessoais (SOARES, C. 2017, p. 74).

Também nesse sentido, os professores da escola procuram relegar as correções das atividades desenvolvidas às próprias crianças:

a correção [...] é realizada, de forma específica, a partir da autocorreção para gerar compreensão dos equívocos e conscientização dos acertos [...] com o intuito de afastar qualquer sinal relacionado ao fracasso escolar, estimulando as conquistas e compreendendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem. [...] quando o aluno não chega ao resultado esperado, os professores sinalizam o erro [...] indicando que naquela resposta algo deve ser revisto; após a revisão do aluno, [...] o professor afirmará o resultado ou orientará o aluno em sua dificuldade.” (SOARES, C. 2017, p. 76).

Tal trabalho de inovação curricular trouxe algumas consequências positivas para a escola estudada, consideradas reconhecimento acerca do trabalho desenvolvido. Alguns fatores que podem ser percebidos como exemplo disso são o aumento de 200% na taxa de matrículas para o período pesquisado três anos após o início do trabalho, bem como o reconhecimento “pelo MEC como referência em Inovação e Criatividade na Educação Básica no Brasil” (SOARES, C. 2017, p. 79).

A percepção dos professores acerca do trabalho conduzido na escola é também positiva, mencionando que o trabalho pedagógico é facilitado pela proposta, indicando o acolhimento, o desenvolvimento da afetividade, a cooperação e a liberdade de expressão – elementos comuns à pedagogia Freinet – como alguns dos fatores chave para esta facilitação, dado que corroboram com o desenvolvimento do comprometimento, do interesse e do próprio rendimento escolar por parte das crianças.

Algumas das fragilidades apontadas pelos sujeitos da pesquisa foram fatores como a percepção da proposta, por parte das crianças, como demasiado permissiva, podendo acarretar em tentativas de “dar um jeitinho” (SOARES, C. 2017, p. 90), bem como o tempo de adaptação de cada criança à proposta que varia, segundo indicam, entre “1 (um) bimestre, 3 (três) semanas, mas não passa de 1 (um) semestre, tempo suficiente para participar de todos os projetos” (SOARES, C. 2017, p. 91), dificultando por vezes o desenvolvimento inicial do interesse.

Entretanto, os professores percebem também que, em contato com a proposta, as crianças demonstram um aumento na autonomia e

adquirem atitudes de sensibilidade, de poder de tomada de decisão, motivação e protagonismo no decorrer de seu processo educativo, através das dinâmicas propostas, evidenciando as estratégias que denotam maior devolutiva por parte dos alunos (SOARES, C. 2017, p. 92).

Outro apontamento do corpo docente que se faz digno de atenção é que “um currículo inovador demanda trabalho, tempo, perseverança e paciência” (SOARES, C. 2017, p. 95). Portanto, a efetivação bem sucedida de propostas semelhantes – sobretudo em um intervalo de tempo relativamente curto, como parece ter sido o caso da escola estudada – carece também de um trabalho extenso fora da sala de aula, articulando os esforços do corpo docente, da gestão escolar e da comunidade, implementando tempos de discussão e construção coletiva, instrumentalizando agentes escolares com recursos que permitam “repensar e modificar o currículo de acordo com as necessidades que emergem da prática” (SOARES, C. 2017, p. 95).

Os professores entendem que um currículo inovador não fica preso aos conteúdos, mas atrela-se ao desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, de cidadania. [...] tem como foco principal não mais a nota da prova, mas a evolução do aluno na comparação com ele mesmo, nos aspectos sociais, emocionais, de construção de identidade. (SOARES, C. 2017, p. 96-98).

Considerando-se todos estes apontamentos, a pesquisadora aponta que na perspectiva dos educadores envolvidos com o trabalho da escola,

os objetivos são alcançados, dado que os educadores apontam evolução dos alunos no desenvolvimento da autonomia, do senso crítico, do prazer em aprender, da motivação aos estudos, aumentando sua responsabilidade em relação à escola e à sua aprendizagem (SOARES, C. 2017, p. 109)

A pesquisadora destaca que os objetivos do trabalho são um fator chave da inovação, e a definição clara dos mesmos é impreterível para um trabalho bem sucedido. Desta forma, “o currículo apresentado é uma forma de fazer pedagógico centrado no aluno, considerado inovador não pelas práticas e visão de ensino, mas por ter em sua essência, a intenção de aliar a formação humana e acadêmica” (SOARES, C. 2017, p. 110).

#### **1.4 Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa qualitativa em educação apresenta o intuito de privilegiar a pluralidade de interpretações acerca de determinada realidade, considerando a

participação ativa do pesquisador, que deve interpretar o objeto ao qual dirige seus estudos antes de mais nada enquanto uma construção humana preocupando-se, entretanto, em não desconsiderar o contexto histórico e social do mesmo, contemplando portanto “a prática e o propósito transformador do conhecimento que se adquire da realidade que se procura desvendar em seus aspectos essenciais e acidentais” (TRIVIÑOS, 1987, p.125). O conceito, da forma que é tratado neste estudo emerge, portanto, de uma perspectiva histórico-cultural dialética.

Segundo Triviños (1987), devido às dificuldades de delimitação conceitual que permeiam o conceito, há pesquisadores que interpretam o termo *pesquisa qualitativa* como uma expressão genérica. O autor observa, o entanto, que a polissemia conceitual não está necessariamente atrelada a uma incapacidade de caracterizar a abordagem, sobretudo devido a suas particularidades, pois é justamente o conjunto ímpar destas particularidades responsável por justificá-la. Bogdan e Biklen (1994) apontam que a abordagem qualitativa apresenta cinco principais características:

1. ambiente natural como fonte direta dos dados e pesquisador como instrumento chave da análise dos mesmos;
2. abordagem descritiva;
3. preocupação com o processo, não apenas com os resultados e o produto;
4. análise indutiva;
5. significado como preocupação principal.

Estas características são úteis à medida que indicam que a abordagem qualitativa favorece um modelo de coleta de dados que, como aponta Triviños (1987),

[...] servem para elaborar o que se denomina “teoria de bases”, que é um conjunto de conceitos, princípios, significados, que se elevam de baixo para cima. O enfoque dialético parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer a ‘coisa em si’, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social (TRIVIÑOS, 1987, p. 130).

Portanto, a investigação qualitativa “reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (TRIVIÑOS, 1987, p.51).

Para abarcar da melhor forma possível a proposta de pesquisa, o presente trabalho intenciona privilegiar a perspectiva daqueles que se encontram

cotidianamente na linha de frente dos conflitos causados pelas contradições expostas, isto é, os profissionais da educação – especificamente, os professores e gestores da rede pública de ensino.

Para tanto, considerou-se a realidade de uma escola da rede municipal de Campinas localizada no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Norte, que vem, desde 2017, repensando seu projeto político-pedagógico, balizada por um trabalho formativo desenvolvido pela escola juntamente à Secretaria de Educação de Campinas, batizado de *Atendendo a todos e a cada um: Pedagogia Freinet na Escola Pública*<sup>26</sup>, que tem por objetivo “Implementar o trabalho pautado na proposta do educador Célestin Freinet em uma escola da Rede Municipal de Campinas, visando um trabalho interdisciplinar e que atenda às necessidades de cada criança”<sup>27</sup>.

#### **1.4.1 Análise documental**

A análise documental se faz de grande interesse da presente pesquisa à medida que esta intenciona investigar o problema proposto privilegiando a expressão e a perspectiva dos sujeitos, o que torna a análise dos documentos por estes propostos, publicados e oficializados indispensável, à luz do que constatam Lüdke e André (1986). Por meio da análise documental, confere-se maior estabilidade aos resultados encontrados pela pesquisa, à medida que os documentos analisados são produtos de um contexto de grande interesse à pesquisa e que estes documentos podem ser investigados por diferentes pesquisadores e balizar diferentes estudos configurando, portanto, uma fonte estável e rica de análise (LÜDKE, ANDRÉ, 1986).

A presente pesquisa não poderia, em decorrência destes fatores, deixar de valer-se da análise documental, no intuito de prestar devida atenção à multiplicidade de aspectos, dados e informações relativos ao caso proposto. Para tanto, foi realizada a análise dos seguintes documentos:

- a. Projeto político-pedagógico e o espaço do ensino de arte nos documentos oficiais da escola pesquisada:
- b. Publicações encontradas no Diário Oficial do município de Campinas referentes ao trabalho desenvolvido pela escola, conforme discutido no item 1.4:

---

<sup>26</sup> Segundo consta em <<http://lattes.cnpq.br/1584386545141656>>. Acesso em 11/12/2019.

<sup>27</sup> Descrição disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1584386545141656>>. Acesso em 11/12/2019.



- c. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96).

#### **1.4.1 a. Análise do Projeto Político Pedagógico**

A escola tem 335 crianças matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das quais 72 estão matriculadas no 1º ano, 60 no 2º, 67 no 3º, 66 no 4º e 70 no 5º. Configuram o quadro de funcionários 74 profissionais. É localizada no bairro Vila San Martin, um bairro de periferia na Zona Norte do município de Campinas, área urbana próxima à divisa com o município de Sumaré. Os alunos são tipicamente moradores da região tendo, portanto, condições socioeconômicas relativamente desprivilegiadas, se considerados os indicadores do município. Mesmo assim, consta no Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola que diversos moradores da região – incluindo famílias de alunos – são migrantes de outros estados e municípios em busca de ascensão social.

#### **1.4.1 b. Análise das publicações referentes ao projeto no Diário Oficial**

A partir da análise destes documentos, pôde-se constatar que o trabalho desenvolvido pelo corpo docente da escola tem por objetivo proporcionar formação de professores da rede, através de um grupo de trabalho, para abordar as aulas na escola pública a partir de uma perspectiva Freinetiana, utilizando técnicas como os planos de trabalho individuais, no intuito de privilegiar “livre-expressão, cooperação, autonomia e trabalho” (CAMPINAS, 2020, p. 20) para “respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças, instrumentalizando-as para que elas se desenvolvam e aprendam” (CAMPINAS, 2020, p. 20).

#### **1.4.1 c. Análise das políticas curriculares**

Em virtude da atenção que o presente trabalho intenciona prestar à questão da política curricular, esta análise se dá no decorrer do Capítulo III.

### **1.4.2 Entrevista semiestruturada**

Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada está entre as ferramentas mais importantes de coleta de dados na pesquisa qualitativa. Denomina-

se entrevista semiestruturada todo processo de entrevista que se inicia com algumas questões baseadas em pressupostos preliminares buscando respostas que podem, por sua vez, subsidiar novas concepções e hipóteses acerca do tema que se pretende investigar.

Para garantir o sucesso do procedimento, é necessário que o pesquisador elabore algumas perguntas preliminares a partir de sua própria interação com o objeto de estudo. Estas questões podem enquadrar-se em uma das seguintes principais categorias, segundo propõe Triviños (1987):

1. Explicativa: questões que buscam uma explicação por parte do entrevistado sobre os temas abordados;
2. Interrogativa: questões que buscam a concepção individual do entrevistado acerca dos temas abordados;
3. Consequência: questões que buscam compreender implicações futuras de um ou mais temas abordados;
4. Avaliativa: questões que visam determinar a existência de juízos de valor por parte do entrevistado em relação aos temas abordados;
5. Hipotética: questões que se propõem a apresentar ao entrevistado um cenário hipotético a partir do qual se possa determinar como se daria a interação/intervenção do entrevistado;
6. Categoriais: que buscam uma resposta de ordem organizacional por parte do entrevistado.

Após a elaboração das questões preliminares, o pesquisador deve reunir-se com os sujeitos que as responderão, registrando suas respostas e atentando para que o processo respeite um limite de tempo razoável – Triviños (1987) sugere no máximo em torno de 30 minutos –, pois caso se estenda por um período demasiado longo, “se torna repetitiva e se empobrece consideravelmente.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 147) – porém, devido a orientação da banca, o tempo máximo para as mesmas foi estendido a 60 minutos.

São entrevistados da presente pesquisa os integrantes da equipe de gestão da escola investigada e os professores envolvidos no projeto.

As questões postas aos participantes foram as seguintes:

1. Na sua ótica, qual o contributo da pedagogia Freinet para o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental?
2. Quais as modalidades de Arte trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental na escola e quais as características e princípios freinetianos expressos em cada modalidade de Arte trabalhada?
3. Como se dá a integração e a interação do ensino de arte com as demais disciplinas presentes no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental?
4. A partir da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em relação à Arte, o que muda, com vistas à melhoria da qualidade da educação, no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental na escola?
5. Em tempo de pandemia, quais foram as ações pedagógicas referentes à arte, considerando a pedagogia Freinet?
6. Na sua ótica, qual o contributo da Arte para a construção da qualidade do ensino fundamental nessa escola?

### **1.4.3 Observação**

Existe uma máxima da fotografia que diz que, ao retratar o mesmo objeto, dois fotógrafos utilizando a mesma câmera jamais obterão resultados iguais. Alegoricamente, o que esta máxima ilustra é que o olhar humano – instrumento através do qual fotógrafos criam suas imagens e escolhem quais histórias as mesmas contarão – é um processo subjetivo de significação, particular a cada indivíduo e irreplicável por terceiros. Essa relação dialética que existe entre o olhar – imbuído das leituras de mundo, das interpretações, das atribuições de sentido – e os objetos para os quais se olha está também presente na pesquisa qualitativa, segundo apontam Lüdke e André (1986).

Devido à dialética por detrás destes processos, a observação deve ser sistematizada para que possa ser empregada enquanto instrumento científico confiável, isto é, deve-se haver um planejamento claro em relação à execução da proposta observação, considerando-se o objeto de estudo e o objetivo da observação (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Contudo, quando executada corretamente, a observação “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE, ANDRÉ, p. 26), sendo, portanto, do interesse da presente pesquisa.

#### **1.4.4 Locus da pesquisa**

A presente pesquisa analisa o caso de uma escola pública da rede municipal de Campinas circunscrita no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Norte que vem, desde 2017, repensando seu projeto político-pedagógico, balizada por um trabalho desenvolvido pela escola junto à Prefeitura Municipal de Campinas, batizado de *Atendendo a todos e a cada um: Pedagogia Freinet na Escola Pública*, que tem por objetivo “Implementar o trabalho pautado na proposta do educador Célestin Freinet em uma escola da Rede Municipal de Campinas, visando um trabalho interdisciplinar e que atenda às necessidades de cada criança”.<sup>28</sup> O critério da escolha se deu com base na intimidade do pesquisador, conforme antecipado na introdução deste trabalho, junto à pedagogia Freinet.

#### **1.4.5 Participantes da pesquisa**

São participantes da pesquisa duas professoras das turmas de 1º a 5º ano da escola que desenvolvem trabalho com a pedagogia Freinet e a vice-diretora da escola estudada.

#### **1.4.6 Alterações feitas à metodologia em decorrência das adversidades**

Devido à pandemia do vírus SARS-Cov-2, causador da Covid-19, que alterou a realidade escolar no ano de 2020 e impôs uma imprevisibilidade às condições disponíveis para a pesquisa ao ser necessário suspender as aulas presenciais em março, impossibilitando também o encontro entre participantes e pesquisador, optou-se por manter apenas a análise documental e as entrevistas semiestruturadas por meio virtual, tanto com professoras quanto com gestores, tendo sido necessário excluir, portanto, as técnicas do grupo focal e da observação na coleta dos dados empíricos.

Também foi incluso o questionário referente ao perfil das participantes, a pedido da banca. O questionário foi aplicado junto a todas as participantes e as questões inclusas no questionário foram as seguintes:

1. Gênero
2. Faixa etária
3. Formação inicial
4. Formação continuada

---

<sup>28</sup> Descrição disponível em <<http://lattes.cnpq.br/1584386545141656>>. Acesso em 11/12/2019

5. Tempo de atuação no magistério

6. Tempo de atuação na gestão (caso atue na gestão)

## CAPÍTULO II: A PEDAGOGIA FREINET E O ENSINO DE ARTE

### 2.1 Preâmbulo: escola, cultura e indivíduo

Ele era poeta...

Outros eram cantores e criavam suas canções.

Hoje, só sabem repetir aqui as músicas vindas de Paris, cujo refrão se impõe como uma moda mecânica. Vocês me dirão que essa é a marca de uma época em que tudo se despersonaliza em consequência de uma ciência que encurtou distâncias, baixou as barreiras, aproximou os povos. Teoricamente, sim. Na prática, vejo nisso sobretudo a temível generalização da tendência a deixar de pensar, a repetir, a imitar, a juntar-se aos outros e a menosprezar cada vez mais esse dom divino de criar, que é como que a centelha de uma dignidade sobre-humana. (FREINET, C., 1998, p. 80).

Parece apropriado iniciar o presente capítulo definindo o que se pretende discutir no mesmo. Para tanto, serão antes de mais nada exploradas as ideias de escola, cultura e indivíduo de modo a esclarecer as reflexões presentes nos próximos itens.

A realidade é que, pelo menos no que diz respeito aos conceitos de indivíduo e cultura, deve-se atentar para a existência de uma relação dialética, impossibilitando, portanto, a definição precisa de um à isenção do outro. No que diz respeito ao conceito de escola, por sua vez, pode-se constatar uma resultante dos dois processos definitivos anteriores (isto é, a definição do indivíduo e a definição da cultura): para que se possa pensar a escola, é necessário que se tenha pensado anteriormente os outros fatores, pois é na escola que convergem diferentes visões e projetos referentes à tomada de consciência individual e à emancipação do sujeito. Este é um processo obrigatoriamente consciente, que requer discussões, debates, entraves e, a certa medida, a supremacia de certas ideias ou conjuntos de ideias sobre outras ideias ou conjuntos delas.

Por estas razões, a cultura e a escola, a despeito do que se convencionou pelo senso comum apontar, não se apresentam necessariamente como noções intencionais no sentido do desenvolvimento individual, salvaguardando nos sentidos tidos tradicionalmente como “apropriados” (desenvolvimento técnico e profissional, por exemplo) especialmente no que diz respeito à tomada de consciência. Ferri (2013) observa, no que diz respeito ao conhecimento promovido pela escola, que “é necessário realizar uma reflexão [...] a fim de considerar as relações que medeiam ou mediaram à produção” (FERRI, 2013, p.28) deste conhecimento e do contexto no qual

o mesmo foi produzido e no qual se difunde; isto é: por que razões estes são os conhecimentos difundidos em detrimento de outros? Quem é responsável por essa validação? Quem se beneficia dela?

Adorno e Horkheimer (1947) demonstram que o processo cultural na contemporaneidade apresenta uma tendência padronizadora das necessidades individuais, sobretudo em decorrência do advento da industrialização e massificação da cultura, tendo, portanto, tornado “inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1947, p. 58). Portanto, é impreterível que sejam observados os processos culturais, inclusive a escola, por detrás da cautelosa égide da crítica reflexiva: os conhecimentos que são apresentados na escola não o são por acaso. É necessário que seja considerada a miríade de intencionalidades que se interpõem e resultam na própria concepção de escola.

Justifica-se, portanto, que se observe as construções e concepções individuais de cultura como instrumento de desenvolvimento sociocognitivo das crianças. Dentre os proponentes de caminhos, alternativas e projetos que intencionam repensar a escola considerando a preocupação de abarcar maior enfoque às questões trazidas até então, pode-se destacar a contribuição do educador francês Célestin Freinet, autor sobre o qual se debruça o presente capítulo, no intuito de identificar o contributo de suas propostas, sobretudo no que diz respeito ao papel da arte na escola. Freinet é um dos proponentes de maior destaque dentre aqueles que, segundo observa Freire (2015),

[...] sustentam a viabilidade do exercício da educação motivado pelo interesse espontâneo dos sujeitos, envolvidos em práticas compartilhadas na quais aqueles detêm um papel ativo, exercido por ações espontâneas. (FREIRE, 2015, p. 1036).

É a partir das contribuições e proposições deste pedagogo que o presente trabalho investiga a problemática escolhida e são justamente essas contribuições e proposições analisadas no que resta do presente capítulo

## **2.2 A vida e o trabalho de Célestin Freinet**

Conforme remonta a obra A Educação do Trabalho (FREINET 1998, p.XV-XXIII), Célestin Freinet nasceu em 1896, em Gars (Alpes-Maritimes), França. Ainda muito jovem, aos 17 anos, ingressou na Escola Normal de Professores de Nice,

pretendendo seguir a profissão. Ao final do segundo ano, Freinet era professor interino.

Entretanto, antes que pudesse concluir sua educação foi convocado, em 1915, para lutar na 1ª Guerra Mundial. Durante o serviço militar, em outubro de 1916, aos 20 anos de idade, Célestin sofre um ferimento grave no pulmão direito - ferimento este, responsável por sequelas permanentes e subsequentes problemas respiratórios.

Ao retornar da guerra, Freinet dedicar-se-ia a diversas atividades ligadas à educação, observando técnicas experimentais de ensino e empregando-as em sua própria sala de aula, em Bar-Sur-Loup, durante a década de 1920. Pacifista assíduo e filiado ao Partido Comunista, Célestin escrevia nas publicações *Clarté* e *L'école émancipée*, artigos defendendo de maneira notável questões como a universalização de oferecimento do ensino escolar, devido à sua observação próxima e participação em congressos educacionais que aconteciam então pela Europa onde, “ao lado de docentes revolucionários foi tomando consciência do papel de reprodução dos interesses burgueses, e do papel que o ensino público desempenhava”. (RABELO, 2016, p. 32)

Aos 30, em 1926, casa-se com a artista plástica e pedagoga Élise Lagier-Bruno, sua mais notável colaboradora. Após o falecimento de Célestin Freinet em 1966, Élise “manteve a continuidade de sua obra, da qual destacou a *livre expressão* como essência da pedagogia da Escola Moderna.” (KANAMARU, 2014, p.772).

A partir do ano seguinte, ainda de acordo com o que recorda Freinet (1998), são organizados congressos anuais, interrompidos apenas pelas ocupações da 2ª Guerra Mundial, nos quais são discutidas as ideias do movimento de educadores criado por Freinet – chamado Movimento da Escola Moderna –, e onde se expunham as publicações e obras decorrentes das experiências desenvolvidas em sala de aula. Às vezes, estas publicações eram de autoria integral das próprias crianças, como foi o caso da revista *La gerbe* (O feixe), primeira revista redigida e ilustrada por elas. É editada a primeira edição da revista *L'imprimerie à l'école*, onde eram realizadas publicações acerca dos avanços da Escola Moderna.

Em 1928, Freinet funda a Cooperativa do Ensino Laico (CEL), que ao final do ano ultrapassava uma centena de associados.



No ano de 1930, a música passa a desempenhar um importante papel na sala de aula freinetiana: o disco de vinil e o gramofone são adicionados à escola, denotando a preocupação da Escola Moderna com a pluralidade estética e artística e com colocar a criança em contato com ambas da forma mais variada possível.

Mediante correspondência internacional e extensiva discussão com diversos contribuintes, *L'imprimerie à l'école* muda de nome no ano de 1932 para *L'éducateur prolétarien* (O educador proletário). Freinet convida uma centena de congressistas do Congresso Internacional para a Educação Nova, que acontecera em Nice, para desenvolver atividades na escola da cidade onde estava atuando desde julho de 1928. No ano seguinte, apesar de significativa comoção popular, "Freinet é 'transferido do cargo em interesse da escola laica'." (FREINET, 1998, p. XIX) O educador, então, pede demissão do sistema de ensino público e muda-se para Vence, onde constrói e inaugura em 1935 a Escola Freinet.

Durante os anos subsequentes, a Escola Freinet se torna um porto seguro para crianças estrangeiras, sobretudo espanholas, devido ao êxodo gerado pela ocupação. A revista *L'éducateur prolétarien* muda mais uma vez de nome, desta vez para apenas *L'éducateur*. Com a declaração da segunda Guerra Mundial, tanto a CEL quanto a Escola diminuem suas respectivas atividades até que, em março de 1940, *L'éducateur* para de ser publicada e Célestin Freinet é preso por sua militância e associação ao partido comunista. Élise consegue escapar da "prisão iminente" (FREINET, C., 1998, p. XX), mudando-se para Vallouise, para onde o marido será liberado no ano seguinte, em decorrência de enfermidades ligadas ao ferimento em seu pulmão.

Entre os anos de 1941 e 1943, Célestin Freinet dedica-se à redação de sua obra. No ano seguinte, assume a direção de um centro escolar para crianças deslocadas e afetadas pela guerra, retornando então para a linha de frente do maior desastre humanitário do século.

Em 1945, retornam à atividade a CEL, a revista *L'éducateur* e se oferece um estágio internacional. Mais tarde, conforme apontam as referências bibliográficas consultadas em Freinet (1998), Célestin e Élise retornam a Vence e reabrem a Escola Freinet. A partir desse ponto, com o fim da guerra e o retorno às atividades educacionais, a pedagogia de Célestin e Élise Freinet se difunde internacionalmente. São lançadas novas revistas entre este momento e o fim da vida de Célestin, entre as

quais pode-se destacar, devido aos temas abordados, *Art enfantin* (Arte infantil) em 1950, dirigida por Élise, *L'éducateur Culturel* (O educador cultural) em 1953 e *L'éducateur technologique* (O educador tecnológico) em 1964, bem como o livro *Enfants Poètes* (Crianças poetas) em 1955, com poemas da escola Freinet.

Em 1961, os diversos grupos que surgem com a intenção de discutir, aplicar e avançar com as propostas do educador se organizam formando a Federação Internacional dos Movimentos para a Escola Moderna (FIMEM), órgão responsável pelo legado dos métodos pedagógicos de Freinet, que falece em outubro de 1966.

Freinet buscou, durante sua trajetória, pautar a fundamentação das técnicas pedagógicas que propôs no que denominou “Método Natural”, isto é, uma prática escolar que permita à criança se desenvolver a partir de sua própria cultura, considerando-se “a observação, o pensamento, e a expressão natural [...]” (FREINET, C., 1964, p.25).

No manual “As técnicas Freinet da escola moderna”, o autor comenta sua trajetória, desde suas observações e sua frustração acerca do que vinha sido proposto no meio educativo à época, como as técnicas de Montessori, Decroly e Ferrière, criticando, como aponta Vidal (2007), “a forma individualizada da condução pedagógica.” (VIDAL, 2007, p. 19), por meio da qual interpretava-as; continua Vidal (2007): “de outra maneira, acreditava na construção coletiva do aprendizado pois entendia a escola em sua dimensão social.” (VIDAL, 2007, p. 19), identificando assim na Europa do pós-guerra o que denominou de um “vazio pedagógico” (FREINET, C., 1964, p. 14). O pedagogo defende uma pedagogia que

[...] deve adaptar-se às transformações que perturbam a vida dos povos, às incessantes mutações suscitadas pelo nascimento da era atômica, pela brusca expansão de uma democratização agora irreversível. (FREINET, C., 1964, p.15).

A preocupação apresentada pelo pedagogo com o novo, com o latente, bem como as críticas dirigidas, por exemplo, ao “material imutável” (FREINET, C., 1964 p. 14) utilizado pela pedagogia de Montessori, demonstram porque seus pressupostos são tão fortemente caracterizados pela capacidade de adaptação: mais importante que os instrumentos e técnicas em si é a essência de permitir às crianças experimentar o mundo e tecer suas próprias observações a partir de sua individualidade e de sua experiência sociocultural de forma a desenvolver-se a partir

de sua própria agência no mundo. “Os contornos desta pedagogia não foram fixados de uma vez para sempre [...]” (FREINET, C., 1964, p. 40).

Para possibilitar que se atinja o objetivo proposto, o pedagogo promove em seus textos, visando a facilitação deste processo, o que denomina um “clima não escolar” (FREINET, C., 1964, p.24), onde os partícipes do processo educativo possam comunicar os elementos culturais que lhes são particulares e aprender com os intercâmbios, beneficiando-se assim da coletividade.

Algumas das técnicas, ferramentas e lógicas propostas pela pedagogia Freinet enfocam a necessidade de se oferecer maior espaço para o contato das crianças com as atividades artísticas que possibilitem e facilitem a expressão, os processos identitários, os processos de apropriação cultural, de interação intersubjetiva, social e intelectual da criança com as demais e do desenvolvimento individual de personalidade por parte de cada uma. Esta atenção especial que a pedagogia Freinet dá à arte e a expressão pode ser atribuída a fatores como, por exemplo, a influência de sua parceira Élise ou suas considerações empíricas – que acabaram por conferir-lhe a fama de “um autodidata cujas descobertas se deveriam ao feliz encontro de uma observação atenta da vida rural, durante sua infância no campo, com uma intuição fora do comum.” (BENS, J. In: FREINET, 1998, p.VII). Essas técnicas são discutidas em profundidade nos tópicos seguintes.

### **2.3 A arte, a expressão da intersubjetividade e as técnicas da pedagogia Freinet**

Além de considerar os esforços que a pedagogia proposta por Célestin Freinet encoraja no sentido artístico, por meio de suas ferramentas, técnicas e estratégias que são discutidas na sequência, é necessário primeiro observar que, especificamente à expressão artística dentro da escola, o educador dedica um capítulo inteiro dentro da obra *A Educação do Trabalho*, que intitula “Expressão e comunicação artísticas.” (FREINET, C., 1998, pp. 391-394).

Neste capítulo, Freinet demonstra a importância da arte à medida que esta possibilita à criança expressar aquilo que se deseja expressar e, no entanto, não lhe é permitido pela linguagem escrita, formal, cercada por uma série de normas técnicas e particularidades estéticas, ainda distantes de sua compreensão – e, mais ainda, de seu controle.

Freinet expressa preocupação relativa à normatização e à sistematização da arte, dado o risco de, através destas, censurar e/ou suprimir a inspiração, esvaziando o produto da expressão humana.

A expressão, a comunicação artística [...] é como um arrebatamento sutil do instinto [...]. Pode-se perturbá-la, anulá-la pouco a pouco ou, ao contrário, permitir-lhe realizar-se plenamente. Mas a educação não poderia suscitá-la, nem criá-la nem portanto ensiná-la. É como um instrumento maravilhoso que temos à nossa disposição, que existe antes da intervenção dos adultos, antes da onipotência da escola. (FREINET, C., 1998, p. 393)

O autor adverte que a escola tradicional, a tradição escolástica, se distanciou da valorização deste precioso processo de expressão natural inerente ao ser humano, tentando substituí-lo pelas linguagens científicas e técnicas, “mas que são para a eficácia artística o que o robô é para a perfeição do mecanismo humano” (FREINET, C., 1998, p. 393). Defende-se, portanto, à medida que na contemporaneidade o pensamento científico é impregnado de sentidos subjetivos e dentro dele a objetividade não mais se sobrepõe à expressão, ao sentimento humano e à emoção inexplicável, ser necessário construir uma escola que sirva a estes avanços como parte do caminho e não parte do obstáculo.

Especificamente em relação à temática da livre expressão no fazer artístico, Élise Freinet (1959) detalha que o fenômeno observado por seu parceiro encontra na produção infantil um denunciante incansável do “malthusianismo de uma arte cuidadosamente selecionada para valorizar as obras dos grandes mestres, eternamente aprisionada nas coleções raras”<sup>29</sup> (FREINET, É. 1959, on-line). Na publicação *Art Infantin* (1959-1981), dedicada à publicação e reflexão acerca de experiências estéticas ocorridas dentro de salas de aula da Escola Moderna, a autora relata a “alegria criativa” (FREINET, É. 1959, on-line)<sup>30</sup> apresentada pelas crianças, que criam sem pretensão, sem receio, “sem demonstrar jamais preocupação com originalidade ou com o pecado da glória; se satisfazem com sua colheita”<sup>31</sup> (FREINET, É. 1959, on-line). É justamente por esta autossuficiência sensível e estética que Élise justifica valorizar a produção artística infantil: a partir do momento em que a criança, naturalmente

---

<sup>29</sup> Tradução do autor.

<sup>30</sup> Tradução do autor.

<sup>31</sup> Idem.

[...] É, ela própria, a medida de sua esperança e sabe ‘escolher’ quem ela é e, ao fazê-lo, mobiliza em si uma densidade afetiva, desperta em si um entusiasmo intrépido que [...] talvez mais que o adulto, lhe permite trazer a tudo que faz certa dose de sensibilidade e personalidade, que parecem ser até agora características da obra de arte. (FREINET, E. 1959, on-line)<sup>32</sup>

A valorização da produção artística infantil, por mais formalmente “leiga”, se justifica na naturalidade inerente a toda criança desta forma de expressão, dado que nesta naturalidade se encontra a gênese de todo fazer artístico e de suas narrativas (FREINET, É. 1959).

Na edição seguinte da publicação, Élise Freinet (1960) aborda o mesmo equívoco reproduzido pela estrutura escolar tradicional que fora observado por seu parceiro, a partir do momento no qual a escola sente a necessidade de uniformizar os conhecimentos “transmitidos”, pára de ser para o indivíduo e torna-se ao coletivo. Sobre este momento, a autora observa o desabrochar da vocação expressiva subjetiva, ao escrever

É então que lhes vem, como uma boia salvadora, o dom de se expressar, remontando às tenras horas da infância. É muito natural que o adolescente, tornado poeta e artista, se faz no eco das vívidas presenças que o assombram. É então que as técnicas da livre expressão cedem toda sua eficiência e só se pode lamentar o monstruoso erro pedagógico que substitui os impulsos instintivos, através dos quais o coração se tenciona em uma jornada perpétua pelas pesadas cargas escolares e pela autoridade formal. Da maternidade à meia-idade, o caminho deve ser trilhado e explorado, levando cada um a seu próprio destino.<sup>33</sup> (FREINET, É. 1960, on-line)

Tendo em vista o caráter de manifesto da pedagogia Freinet, estudiosos como Ferreira (2015), propõem que pode ser encontrado na Arte, na produção imagética – seja ela artística, documental, fruto do dia-a-dia na escola ou de qualquer outro caráter, todos imbuídos de particularidades e subjetividade – um artifício educativo que facilite tornar “mais vivo, mas visível e compreensível” (FERREIRA, 2015, p. 45) o objeto sobre o qual se lança o olhar.

Constituem contributos notáveis da pedagogia Freinet as técnicas da roda de conversa, dos planos de trabalho, da aula-passeio, da imprensa escolar, do texto livre,

---

<sup>32</sup> Idem.

<sup>33</sup> Tradução do autor.

da separação da sala em oficinas, do livro da vida e do jornal de parede, que são exploradas em maior profundidade durante os próximos itens.

### **2.3.1 A roda de conversa e os planos individuais e coletivos**

O dia em uma sala de aula freinetiana costuma ter início de uma forma, pelo menos à época, pouco convencional<sup>34</sup>: as crianças se reúnem com o professor em uma roda de conversa, onde expõem quaisquer ideias, descobertas ou acontecimentos que julguem relevantes. Uma delas pode expor que a família adotou um animal de estimação, outra pode observar que a árvore que fica na frente da janela da sala floresceu, e assim por diante.

Este é, conforme aponta Ferreira (2015), um dos momentos mais importantes no processo de privilegiar algo muito caro à Pedagogia Freinet: a naturalização e a valorização da diferença e da individualidade de cada partícipe dentro do coletivo, visando caminhar na contramão da uniformização subjetiva e cultural propiciada pela escola tradicional, isto é, da escolástica (o que, como observa o preâmbulo do presente capítulo, não se dá por acaso, dado que é também uma importante característica cultural da sociedade contemporânea de modo geral).

Durante a roda de conversa, podem surgir por parte das crianças questões, interesses, temas que interessam ser pesquisados, assuntos ou eventos contemporâneos dignos de atenção especial, etc. Pode também o educador sugerir objetos de estudo, temas que julgue pertinentes, assuntos que dialoguem com o proposto pelas crianças, intervenções e atividades.

Manifestos os interesses, as crianças tornam-se ao desenvolvimento de uma das principais ferramentas da Pedagogia Freinet, que mediará toda a atividade escolar delas: o plano de trabalho. Cada criança possui um plano de trabalho individualizado, no qual estabelece metas, sob a orientação atenta do professor, e registra atividades realizadas. Por meio do plano de trabalho, a criança pode, a cada etapa do processo educativo, avaliar e refletir sobre sua produção, seu desempenho em relação a aquilo

---

<sup>34</sup> É importante que se faça a distinção temporal pois o processo conta com uma técnica desde então amplamente difundida, que cada vez mais é adotada por diversos educadores não necessariamente freinetianos e que não de atestável criação, mas certamente adaptação e utilização, de forma relativamente pioneira, por Célestin Freinet: a técnica da roda de conversa. O processo, entretanto, não se resume a esta técnica, como explica o texto subsequente.

que propôs e aquilo que realizou, e tomar para si, portanto, autonomia e responsabilidade perante o processo de aprendizagem do qual é protagonista. Uma sala de aula freinetiana, portanto, oferece às crianças diversas atividades, que podem ser desenvolvidas de acordo com as preferências e os interesses de cada uma delas, mas que também desafiem-nas a sair de suas zonas de conforto, por intermédio da ação do educador, que necessita conhecer as particularidades de cada aluno e de seu plano de trabalho. Assim, conforme aponta Ferreira (2015), a sala de aula Freinet garante

Melhores condições de atender às diferentes necessidades e interesses das crianças mas, principalmente, temos um espaço e uma organização na qual estimulamos as crianças a buscarem por si mesmas o atendimento de seus interesses. (FERREIRA, 2015, p. 209).

Além dos planos de trabalho individuais, divididos entre “semanais” e “cotidianos” (FREINET, C., 1964, p. 76), a classe contava também com dois planos elaborados coletivamente: o plano geral e o plano anual.

O plano geral visa estabelecer um arcabouço de fontes onde a criança possa buscar e encontrar informações sobre os interesses por ela manifestos; são sugeridas por Freinet (1964) fichas que contenham informações previsíveis ou recorrentes nos interesses das crianças, devido a certos fatores que se busca exemplificar em seguida – sem a pretensão, naturalmente, de abordar todas as possibilidades.

- a. Assuntos por idade: uma classe de 1º ano do ensino fundamental pode apresentar maior propensão a demonstrar interesse no estudo da queda dos dentes de leite do que uma classe de 5º ano, que supostamente já convive com esta realidade há mais tempo, já não demonstrando tanto interesse no fenômeno devido à ausência do fator novidade.
- b. Assuntos advindos de épocas do ano: durante o mês de junho, por exemplo, as crianças podem expressar coletivamente interesse (ou o educador pode instiga-lo) no estudo da cultura caipira, dada a ampla associação da mesma às festividades de junho, culturalmente presentes na vida das crianças desde que se podem recordar. Problematizar o porquê de se celebrar a chegada do inverno pode, também, ser um caminho planejado pelo educador.

- c. Assuntos relativos a eventos sociais e temporais: nos anos de eleição, olimpíadas, copas do mundo, anos bissextos, entre outros, é natural que possa surgir interesse por parte das crianças de tentar compreender melhor o assunto que elas têm ouvido outros comentarem frequentemente em sua realidade familiar, doméstica, social, etc. Por exemplo, no caso de um ano de olimpíada ou copa do mundo, as crianças podem manifestar interesse em pesquisar certo esporte ou a cultura do país-sede; no caso de um ano bissexto, algumas crianças podem apresentar interesse em investigar as razões astronômicas por detrás do dia que sobra a cada quatro anos ou por que motivo se convencionou atribuí-lo ao mês de fevereiro. No caso de um ano de pleito eleitoral, as crianças podem se interessar por compreender melhor as atribuições de um vereador ou de um presidente, bem como o funcionamento do sistema democrático.
- d. Assuntos excepcionais: pode acontecer um evento em decorrência do qual faça sentido adiantar ou priorizar certo tema. Um bom exemplo disso é quando um conteúdo está previsto no currículo daquele ano e um evento que trata sobre o assunto se faz disponível na realidade das crianças.

Para ilustrar, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que, do 6º ao 9º ano seja desenvolvida a habilidade de

Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. (BRASIL, 2017, p. 207).

No caso de ser anunciada uma exposição de um artista ou de um movimento que dialogue com algum dos temas previstos, por exemplo, o professor pode preparar o material para o surgimento de dúvidas dos alunos relativas à época na qual aconteceu o movimento, à época na qual vivera(m) o(s) artista(s) exposto(s), ao contexto histórico das obras expostas, às técnicas empregadas nas mesmas, etc.



O plano anual, por sua vez, tem mais proximidade com a política curricular e é apresentado aos alunos logo no início do ano, no intuito de orientá-los a preparar-se para lidar com as tarefas propostas. Neste plano, conforme apontam Freinet (1964) e Ferreira (2015) consta a relação de quais atividades devem ser desenvolvidas por todas as crianças durante o ano letivo, bem como espaço para a classe, coletivamente, poder registrar quando um assunto foi abordado e quando se iniciaram ou concluíram os estudos relativos a um tema específico estudado pela classe. Esse plano é o principal instrumento para a elaboração do projeto coletivo de estudo da classe. Os alunos têm à sua disposição, fixada em um local acessível da sala de aula, uma cópia do plano para que possam conferi-lo.

### **2.3.2 A aula-passeio, a imprensa escolar e o texto livre**

Ao explorar os primeiros passos das propostas do educador, é importante ressaltar que, devido às limitações enfrentadas por Freinet, tanto em decorrência da falta de verba e das dificuldades financeiras – o que se explicita, quando se recorre à literatura, como uma constante em sua vida profissional – como também da dificuldade, devido ao ferimento no pulmão direito, de falar por extensos períodos de tempo, o educador adquiriu o hábito, à influência da Pedagogia Ativa do colega e colaborador Adolphe Ferrière, de extrapolar o ambiente da sala de aula, que percebia ser considerado monótono e tedioso pelas crianças, e levá-las para observações de campo acerca dos assuntos que as interessavam: a natureza, as estações, a vida selvagem, a sociedade à sua volta, a vida dos adultos – tanto profissional quanto doméstica, etc. Freinet deu a este processo o nome “aula-passeio” (apesar de registrar, em retrospecto, a impressão de essa nomenclatura talvez ter sido uma escolha infeliz).

A contribuição destas “aulas-passeios” é notada por Freinet (1964) bem como por outros estudiosos das práticas pedagógicas por ele propostas, como Ferreira (2015), que aponta, a partir de sua experiência como professora freinetiana, a importância prática de se planejar e sistematizar com antecedência o emprego da ferramenta, juntamente aos alunos, desenvolvendo uma pesquisa temática preliminar acerca do lugar a ser visitado, bem como a elaboração de questões e hipóteses acerca do tema que ficar acordado investigar, caso se planeje a aula-passeio como forma de investigar um tema específico.

A técnica também pode ser utilizada para despertar novos interesses nas crianças. Um exemplo vivenciado pelo próprio pesquisador no ano de 2005 foi propiciado pelo aparecimento de uma família de saguis pelas árvores da escola na qual estudava, fenômeno a partir do qual as crianças manifestaram instantaneamente interesse pelo estudo dos símios. A professora organizou então uma aula-passeio com destino ao instituto Butantã, em São Paulo, onde os alunos poderiam conversar com os biólogos e cientistas que lá trabalham, bem como receber um tour instrutivo acerca de outros assuntos relacionados à biologia, entre os quais, devido à participação dos fascinantes microscópios científicos do instituto, se tornou um interesse coletivo o assunto da microbiologia, devido à observação das bactérias, dos vírus, das células, estruturas moleculares, das explicações dos profissionais, etc. que as crianças tiveram a oportunidade de participar – e, para além disso, protagonizar.

Ferreira (2015) ressalta ainda a importância de observar-se a garantia da segurança dos participantes e que nesse sentido “é importante estabelecer bem todos os combinados para a atividade.” (FERREIRA, 2015, p. 204).

A partir dessas “aulas-passeios”, Freinet (1964) constatou que os estudantes se sentiam estimulados a produzir relatórios acerca daquilo que tinham observado, aprendido, vivenciado, relatando a partir dos respectivos pontos de vista individuais como havia sido a experiência compartilhada com os demais colegas, com o professor, com a comunidade, com o mundo. Estes relatórios eram, então, utilizados como base para o processo de alfabetização: Os alunos seriam encarregados de redigir, corrigir e apresentar, individual ou coletivamente, textos que relatam o ocorrido.

Finalizando-se a correção dos textos produzidos pelas crianças, o educador dava início ao processo de imprimi-los, com a colaboração dos alunos, na tipografia. Tendo adquirido um tipógrafo usado na cidade para a oficina que era sua sala de aula, Freinet usava a tipografia como instrumento para a impressão dos textos de autoria individual ou coletiva, de toda a classe ou apenas dos alunos.

Compilações destes textos eram, então, editadas em um jornal arquitetado de forma coletiva para ser apresentado aos pais e compartilhado com as demais crianças, documento no qual os alunos conseguiam perceber a importância da sua participação, sentir a realização do trabalho terminado e a “emoção perante o

espetáculo do texto enaltecido, que se revestia agora do valor de um testemunho” (FREINET, C., 1964, p. 25), isto é, a resignificação do texto que, ao passar por este processo colaborativo e intersubjetivo de publicação, adquiria valor interpretativo de caráter distinto e inédito. “O pensamento e a vida da criança podiam agora tornar-se elementos de enorme importância cultural.” (FREINET, C., 1964, p. 25-26).

Por meio destes exercícios de redação, Freinet teve um dos *insights* mais importantes de toda sua trajetória pedagógica: o processo de alfabetização tradicional estava posto da forma inversa. Era cobrado da criança que ela aprendesse primeiro e fizesse depois, como se ela precisasse, antes de escrever, adquirir um arcabouço expressivo, verbal e léxico significativo e então, em uma progressão linear aprender, a partir dos sons, a formar as sílabas, a partir das sílabas, as palavras, depois juntar essas palavras em frases e só então em orações, redações, textos, etc. que expressassem suas ideias. A partir dos textos formulados pelos alunos em sala de aula, entretanto, o pedagogo chegara à conclusão que o processo natural de aprendizado é oposto a este raciocínio: o aprendizado vem com o erro, com o fazer; “é andando que se aprende a andar, falando que se aprende a falar.” (FREINET, C., 1964, p. 36). O pedagogo dava-se conta de que o ímpeto que a criança sente de criar e se expressar não poderia mais ser ignorado, necessitando desfrutar de um papel central na nova pedagogia, na nova escola que propunha pensar. A construção do texto e, com ela, a capacidade de se tornar interlocutora das próprias ideias, permite à criança tomar as rédeas do processo subjetivo da construção experimental de sua própria personalidade. Configurou-se assim a ferramenta de alfabetização mais característica da pedagogia Freinet: o texto livre.

A partir dos textos livres e da cultura de publicá-los criada pela Escola Moderna, pode-se observar outra manifestação do privilégio dado à expressão e à produção artística infantil pela pedagogia Freinet: os textos produzidos pelos alunos não apenas eram publicados nos jornais escolares e veiculados à comunidade, como também configuravam os acervos expositivos catalogados pela revista *Art Infantin* (1959-1981). Na primeira edição da revista (jun-1960) a catalogar uma dessas exposições, consta o poema “*Mon amie la mer*”, escrito por um aluno identificado apenas como Serge:

Parto em direção ao mar, minha amiga: ela me aguarda.  
Vou me embrenhando pela costa para chegar mais rápido e

assim que a olhei soube que ela se aproximava.  
 Era uma quinta-feira de água morta.  
 A praia estava deserta.  
 O mar estava calmo.  
 Ela se enfeitou para me acolher, sobre sua saia bordada de espuma. Os rochedos molhados reluziam ao sol e sua areia clara se doava a meus pés descalços.  
 Calma como alegria tranquila, ela pareceu contente em me rever. Ela murmurava feliz e cantava para mim. Eu cantava com ela.  
 Escalando as rochas ao pé da encosta, cheguei à Pointe de la Béchue, e lá, tinha o mar todinho para mim, só pra mim.  
 Senti-me feliz e grandioso, grandioso como ela.  
 - Em que pensava?  
 - No mar! Nada além do mar!...  
 Eram meus olhos que pensavam.  
 Passavam alguns patos, os patos selvagens de plumagem toda negra, com um pouco de amarelo em seus bicos.  
 De longe, me avistaram chegar à praia.  
 Eles também, meus amigos.  
 E eu lhes falava, e sempre o mar ali, doce e atenciosa como uma mamãe.  
 - Em que pensava ao voltar para casa?  
 - Na maré!  
 - E acreditava que o mar era ainda seu?  
 - Sim, pois fiquei a sós com ela, e ao fechar os olhos eu a vi.  
 - Você ficou triste depois?  
 - Não! Feliz!... Marchei de volta para vê-la novamente e, de noite, caí no sono em suas ondas que me ninavam. (*ART ENFANTIN*, 1960, p. 31)<sup>35</sup>

A partir da leitura do poema, pode-se perceber que a criança autora, ao poder escrever sobre um tema livre, constrói um relato extremamente subjetivo acerca de sua experiência pessoal ao visitar a praia. A forma como ela percebe o mar como uma amiga – leitura de gênero compreensível, dado que no francês “*mer*” (mar) é um substantivo feminino – bem como os patos que passam pela dupla durante o dia, igualando os três – homem, animal e natureza – é um exemplo perfeito dessa subjetividade. Além disso, percebe-se que a criança tem a oportunidade de trazer sua vida extraescolar para dentro da escola, não apenas pelo relato, pela chance de comentar sua experiência, mas especialmente quando observado o terceiro verso do poema (“Era uma quinta-feira de água morta.”), que mostra que a criança conhece um fenômeno oceânico característico da região onde habita. A partir da produção textual de Serge, o educador – bem como o resto do coletivo – poderia, por exemplo, abordar este e outros fenômenos durante as aulas de geografia.

---

<sup>35</sup> Traduzido pelo autor.

### 2.3.3 A organização da sala de aula e a separação das oficinas

A fisionomia de uma sala de aula Freinet é também singular e característica. A organização da mesma requer uma disposição das ferramentas, mesas, cadeiras, utensílios, quadros, objetos, livros e demais artigos de interesse educacional que permita a todas as crianças a investigação de seus próprios interesses, seja esta uma investigação individual ou coletiva. Na concepção do educador, não haveria progresso educacional, “senão superficialmente, se nada se modificasse na própria concepção de uma escola [...]” (FREINET, C., 1964, p.68).

Élise Freinet (1978) relata a preocupação de seu companheiro em relação à disposição material da escola:

Uma escola em que a criança precisa de evoluir livremente deve preencher certas condições exigidas por uma instalação prática que evitem a desordem e a dispersão. Freinet sonha (sonhar não custa...) com mesas móveis, cadeiras desdobráveis, bibliotecas infantis, mostruários, aquários, tear, oficinas em ponto pequeno dando para uma sala comum, sem portas, onde os alunos se poderiam instalar onde muito bem lhes apetece. (FREINET, E. 1978, p. 55).

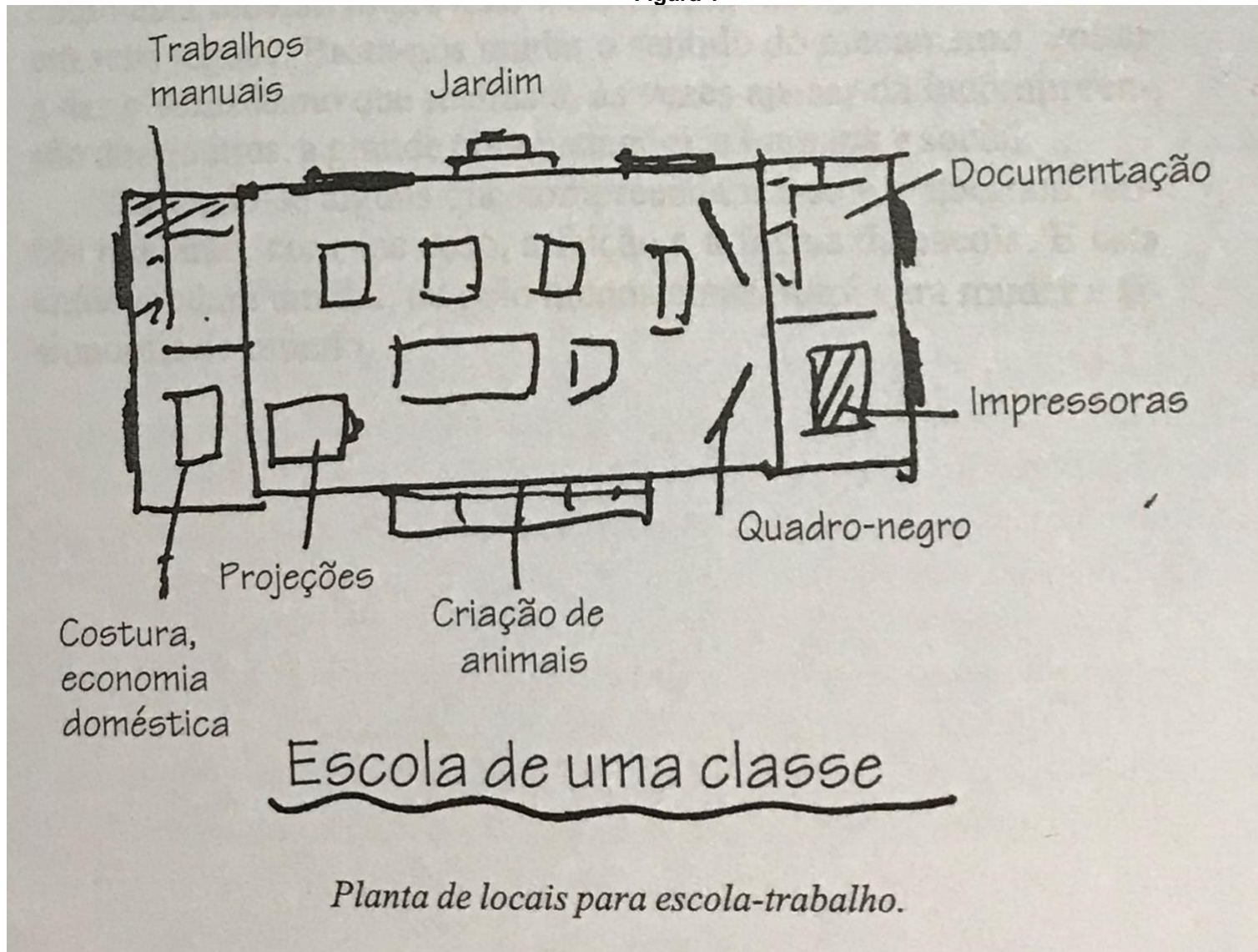
Freinet apresenta alguns esquemas arquitetônicos e organizacionais de salas de aula e escolas que visam à facilitação do emprego da pedagogia proposta, conforme reproduzido nas imagens 1, 2 e 3, que exemplificam respectivamente escolas de uma classe, duas classes e de nível maternal. Algumas recomendações do educador são relativas às ferramentas que instrumentalizam as salas de aula propostas: é desejável que as lousas estejam ao alcance das crianças; que haja quadros acessíveis contendo as informações relativas aos planos de trabalho anuais; que haja estantes nas quais os alunos possam tanto guardar livros, álbuns, dossiês temáticos e enciclopédias quanto expor maquetes, experimentos, esculturas e demais resultados de suas incursões exploratórias; que seja construída e expandida cooperativamente a biblioteca de trabalho, onde os alunos possam, buscar, arquivar, pesquisar, etc.; que haja arquivos individuais acerca dos projetos, trabalhos, pesquisas e empreitadas educativas das crianças; que as crianças possam ressignificar e alterar a paisagem de acordo com suas experiências individuais e coletivas.

No intuito de proporcionar a possibilidade do pretendido processo emancipatório de busca, investigação e pesquisa dos interesses individuais e

coletivos, a escola deve organizar ambientes que possibilitem a realização de diversas atividades, como “demonstrações, reuniões, conferências, exposições, projeções, etc.” (FREINET, C., 1998, p. 395), segundo exemplificado nas imagens 1, 2 e 3, como também de oficinas diversas, relativas à vida em sociedade e suas exigências. À época (1949), Freinet propôs a criação de oito dessas oficinas, quatro dedicadas ao “trabalho básico” (FREINET, C., 1998, p. 396) e mais quatro, dedicadas a “atividades desenvolvidas, socializadas, intelectualizadas” (FREINET, C., 1998, p. 397), que permitiria “uma educação muito mais eficiente, social e humana.” (FREINET, C., 1998, p. 402). Seriam essas oito oficinas, respectivamente:

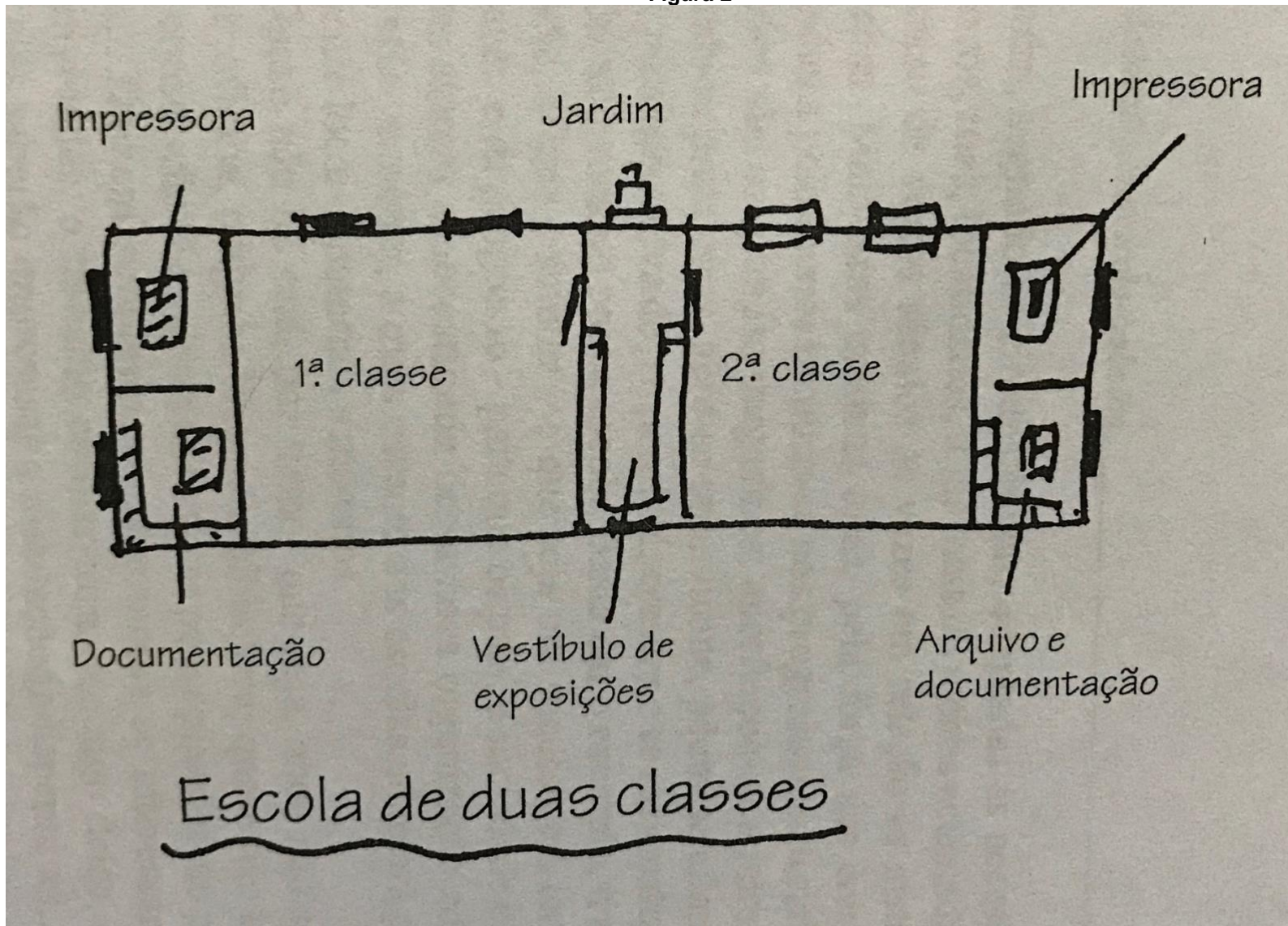
1. Trabalho agrícola e criação de animais;
2. Fundição e mercearia;
3. Fiação, tecelagem, costura, cozinha, trabalhos domésticos;
4. Construções, mecânica, comércio;
5. Prospecção, conhecimentos e documentação;

Figura 1



Fonte: FREINET, 1998, p. 371

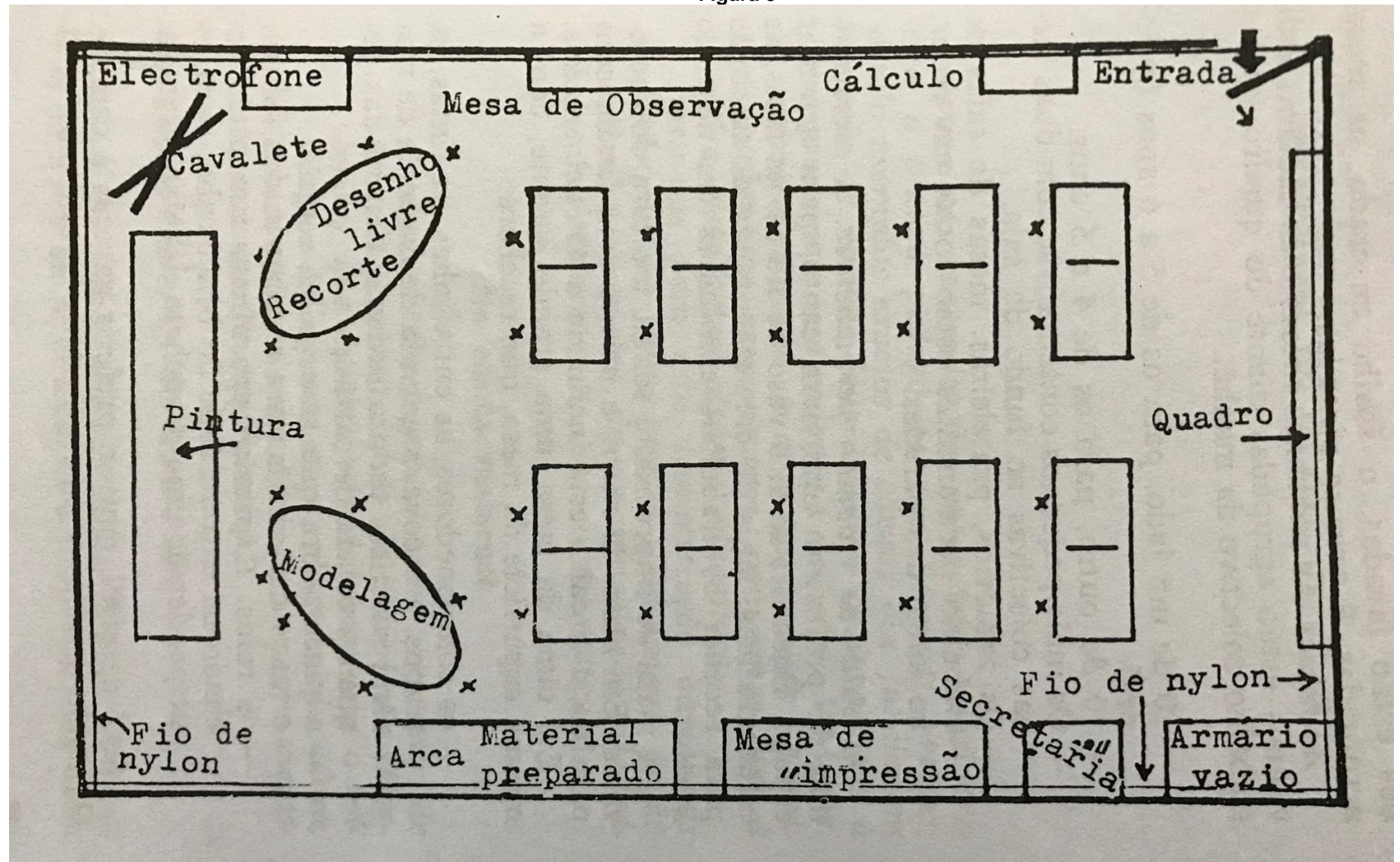
Figura 2



Fonte: FREINET, 1998, p. 371



Figura 3



6. Experimentação;
7. Criação, expressão e comunicação gráfica;
8. Criação, expressão e comunicação artísticas.

Acerca desta estrutura de organização que divide a sala de aula em oficinas relata, a partir da perspectiva de professora à frente de uma sala de aula freinetiana, Ferreira (2015):

temos [...] a possibilidade de atender às diferentes necessidades e interesses das crianças. Todos fazendo diferentes trabalhos ao mesmo tempo, cada um segundo suas necessidades, possibilidades e interesses. (FERREIRA, 2015, p. 160).

Para as quatro primeiras, defendeu-se que fossem oferecidos aos educadores estágios que os capacitassem a ensinar as particularidades de cada técnica bem como o manejo das ferramentas específicas a cada uma, recomendando também que se recorresse com relativa consistência aos profissionais de cada uma das áreas e do serviço doméstico – que é, no texto, atribuindo exclusivamente a mulheres, distinção que ilustra a temporalidade do documento – de modo a estabelecer uma relação de comunicação constante com a comunidade.

Advertindo que todas as crianças precisariam ser capacitadas no domínio básico de cada uma dessas atividades, o educador observou também que seria natural tanto a demonstração de maior ou menor interesse por parte de cada criança em alguma(s) das diferentes atividades quanto o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades relativas a cada uma, que se acentuariam com o tempo, à medida que as crianças as praticam e aperfeiçoam suas técnicas.

É de grande importância ressaltar que ao propor todos os pressupostos pedagógicos aqui abordados, Freinet esteve perfeitamente ciente da certa necessidade que se daria, mais cedo ou mais tarde, de atualizar aquilo que era apresentado em sala de aula, sem perder de vista, contudo, aquilo que sempre foi central a seu pensamento, que o pedagogo via como essencial, isto é, o trabalho. O educador compara o que é traduzido como “jogo”<sup>36</sup>, isto é, a brincadeira da criança ao

---

<sup>36</sup> Na concepção pessoal do pesquisador, a tradução “jogo-trabalho” talvez tenha sido uma escolha infeliz por parte dos tradutores de Freinet para a língua portuguesa. Compreende-se que esta escolha pode ser facilmente atribuída à distinção clara que existe na língua portuguesa entre as palavras “jogo” e “brincadeira”, dado que a primeira implica na noção de sistematização e de um conjunto de regras através das quais se conduz dito jogo, enquanto que a segunda tem um sentido mais brando, livre, lúdico e generalista, podendo ser inclusive utilizada para descrever o próprio jogo ou, na forma de verbo

trabalho do adulto e defende a tese que “esse trabalho-jogo é uma espécie de explosão de liberação, como ainda o experimenta hoje o homem que consegue dedicar-se a uma tarefa que o anima e exalta” (FREINET, C., 1998, p.178), comparando portanto o “jogo”, a brincadeira, ao trabalho no sentido de este promover para a vida adulta a mesma noção de significado e completude que o brincar promoveria, de forma menos objetiva e utilitária, à criança.

Dentre as últimas quatro oficinas da lista originalmente proposta por Freinet, será despendido esforço para discutir em maior profundidade a oitava, devido à afinidade temática com a presente pesquisa. Entretanto, os próximos parágrafos são dedicados a uma breve explanação das demais.

Na oficina de prospecção, conhecimentos e documentação, se reservaria o espaço para dicionários e coleções enciclopédicas, um arquivo escolar onde fosse documentada e classificada toda sorte de documento buscado, encontrado e produzido pelas próprias crianças e para a biblioteca de trabalho, outra importante ferramenta da pedagogia Freinet, que proporciona “de uma forma mais aprofundada, mais completa, os documentos que cabem no arquivo.” (FREINET, C., 1998, p. 398)

Na oficina de experimentação, a criança tem contato com a ciência, sobretudo da forma como proposta nas ciências naturais. Nela, as crianças têm a oportunidade de efetuar a “observação atenta de toda a natureza viva ou inanimada que as cerca, “avaliar, experimentar, reconstruir e, enfim, recriar a ciência” (FREINET, C., 1998, p.399). São exemplos de atividades que poderiam ocorrer nesta oficina: a observação e categorização de características regionais como fauna, flora, geografia, etc.; experimentações com reações químicas; experimentos biológicos, como a fermentação de uma massa, a cura de um queijo ou o ciclo de vida de uma lagarta que se transformará em uma borboleta. Freinet denota, ao descrever esta quinta

---

(brincar), ser sinônima à própria ação de jogar. Entretanto, no original, percebe-se que Freinet escreve “*je ne crois pas que l'enfance puisse être caractérisée par un besoin exclusif de jeu*” (traduzida na edição de 1998 para “não acredito que a infância possa ser caracterizada por uma necessidade exclusiva de jogos e brincadeiras”), o que justifica uma segunda possível interpretação, onde se poderia traduzir o substantivo “*jeu*” para o verbo “brincar”, o que talvez fosse mais apropriado. A própria tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira de 1998, exemplar consultado pelo pesquisador no desenvolvimento da presente pesquisa, traz o final do trecho transcrito – especificamente a palavra debatida – traduzido como “jogos e brincadeiras”, confirmando a possibilidade de tal interpretação. Irônica observação dado que, no texto, Freinet logo em seguida defende haver um mal-entendido relativo à própria concepção de “jogo”, o que a tradução, argumenta-se, contribui semanticamente para agravar.

oficina, “a extrema importância, na educação moderna, de uma oficina assim, que atenda ao mesmo tempo às necessidades de experimentação das crianças, aos seus desejos de imitação e às necessidades sociais de nosso século da ciência.” (FREINET, C., 1998, p. 400).

Na oficina de criação, expressão e comunicação gráfica, as crianças são estimuladas à leitura, à busca por informações, à produção de textos livres, à correção e impressão de seus textos, ao processo de edição do jornal da escola e ao que Freinet (1964) batiza de correspondência motivada, quer esta aconteça entre alunos de diferentes turmas, diferentes escolas ou entre o aluno ou a coletividade e a comunidade (pais, funcionários da escola, etc.). O educador chama a atenção para a importância da impressão enquanto instrumento pedagógico, em seu potencial de despertar o interesse das crianças em produzir material para poder imprimi-lo, devido a este processo ser, para a criança, “um eterno encanto, uma magia permanente, que estimula todas as possibilidades de expressão, multiplica o alcance das novas comunicações que integram totalmente o esforço escolar no complexo processo da vida contemporânea.” (FREINET, C., 1998, p. 401).

Na última oficina proposta por Freinet, batizada criação expressão e comunicação artísticas, conforme antecipado, é que se pode constatar a maior afinidade com o tema do presente estudo. É nela que as crianças tem um espaço particularmente privilegiado para se expressar artisticamente. Ela deve dispor de materiais que possibilitem às crianças o exercício das atividades artísticas visuais (pintura, desenho, gravura, modelagem, colagem, etc.), musicais e rítmicas (dança, prática de instrumentos, apreciação musical, canto, ginástica rítmica, etc.), cênicas (teatro, marionetes, fantoches). O pedagogo explicita (1964, 1998) a necessidade de garantir que para poder existir esta oficina a sala de aula conte sempre com giz de cera, lápis para coloração, tintas, pincéis, materiais para recorte e colagem, telas, folhas de papel para pinturas e confecção de álbuns, discos, aparelhos reprodutores de áudio e música, um estrado sobre o qual possam ser encenadas as peças, pantomimas e coreografias propostas pelas crianças, materiais instrutivos, argilas para a confecção de cerâmicas, tear, linha, retalhos e instrumentos para composição de tapeçarias, revistas de arte infantil, referências, etc.

O pedagogo que, ao privilegiar o tema da experimentação e do desenvolvimento estético, subjetivo, criativo e artístico tanto em suas obras quanto nas publicações derivadas de seu trabalho pedagógico – assim como de colaboradores –, expressou a importância e o potencial educativo que percebia na arte como explicitou o presente capítulo até então. Freinet, portanto, considera um erro não conceder à arte uma posição protagonista, ao contrário do que propõe a escolástica e a lógica, que o educador lia como perversamente tecnicistas<sup>37</sup>, do ensino tradicional, do que se tinha defendido até então em nome da ciência.

Ao propor que se oferecesse estas oficinas, Freinet premeditava que haveria fatores inerentes às particularidades de cada uma delas que se sobreporiam uns aos outros. À época, parecia natural orientar as crianças a tornarem-se, conforme necessário, para outras oficinas. Freinet (1998) reitera este ponto, inclusive, ao explicitar que certos procedimentos propostos necessitariam de apoio de “técnicas complementares” (FREINET, C., 1998, p. 401), que deveriam transferir-se entre oficinas. Por exemplo: não se comporia um álbum ou uma edição do jornal da escola sem que as crianças passassem, pelo menos, pela oficina de criação, expressão e comunicação gráfica e pela oficina de prospecção, conhecimentos e documentação, quando não, ainda, por outras.

Nesse sentido, as técnicas propostas por Freinet promoviam, muito antes da existência deste conceito, uma forma específica e primitiva de interdisciplinaridade, à medida que propõem ir ao encontro ao observado por Raynaut (2010) em entrevista concedida à Assessoria de Comunicação da CAPES, que identificou como um dos principais desafios da interdisciplinaridade

fazer colaborar disciplinas que não vão enxergar os mesmos níveis de realidade. Em particular, fazer colaborar disciplinas que trabalham questões concretas, práticas e materiais da realidade com outras que trabalham com dimensões não tão palpáveis, imateriais, conceituais. (RAYNAUT, 2010)

Justifica-se, sobretudo, o estabelecimento da presente relação entre as oficinas de Freinet e a posterior ideia de interdisciplinaridade – empregando-se todo o cuidado

---

<sup>37</sup> Com o decorrer de seus textos, o autor faz incontáveis críticas a esta lógica. Uma observação que explicita com bastante clareza essa perspectiva se encontra em Freinet (1998), quando o autor dedica um capítulo à discussão da questão: “O progresso técnico não é necessariamente um progresso humano. Poderia e deveria ser. Por que nem sempre foi?” (FREINET, C., 1998, p. 101).

para evitar uma indesejada análise anacrônica –, quando se é levado em consideração aquilo que argumentam Cesco, Moreira e Lima (2014), ao apontar que

em questões sociais e tecnocientíficas [...] certamente há dimensões políticas, técnicas, culturais e interrelacionais que só serão percebidas e respondidas quando ultrapassarmos as barreiras disciplinares. [...] No entanto, “fazer colaborar disciplinas que trabalham questões concretas, práticas e materiais da realidade com outras que trabalham com dimensões não tão palpáveis, imateriais, conceituais” não significa [...] que não ocorram, nesses casos, a criação e a consolidação de novos “territórios de poder e de identificação” multi ou interdisciplinares, distintos dos disciplinares. Em ambos os casos, a crença ou utopia de uma ciência *neutra* já não se aplica. (CESCO, MOREIRA e LIMA, 2014, p. 58)

É certo que não se pode assumir uma perspectiva relativista em relação à presente análise: é necessário levar em consideração as particularidades dos dois contextos e que a pedagogia Freinet e a interdisciplinaridade são produtos de distintas temporalidades. Entretanto, vale ressaltar que as propostas analisadas apresentam certo nível de um caráter visionário, no sentido que, adaptadas para a atualidade, oferecem considerável contributo no sentido de superar os desafios apontados por Raynaud (2010), Cesco Moreira e Lima (2014).

#### **2.3.4 A memória, a documentação e o registro no livro da vida**

A questão da memória sempre foi um tema presente na produção de Célestin Freinet. Suas propostas, como demonstram os itens anteriores, expressam considerável preocupação com o registro das narrativas infantis como recurso que possibilita às crianças perceber os resultados de sua intervenção. É assim com o texto livre, é assim com a imprensa escolar, é assim com as produções artísticas que na sala de aula são criadas e que, a partir das pontas de seus dedos ou de sua ágil expressão corporal, as crianças podem assistir florescer.

Problematizando o parâmetro quantitativo por meio do qual a escola tradicional mede a qualidade do ensino que oferece, Freinet (1998) constata:

querer apenas forçar a memória como se enche um vaso provoca uma fadiga que é apenas uma reação de defesa do organismo maltratado, e [...] essa fadiga desaparece quando a criança se interessa por algo que se apresenta a ela sob uma forma que atende às suas necessidades profundas. Mas a escola dificilmente se rende a tal evidência [...] porque, [...] apesar dessa fadiga, as crianças de nosso século sabem incontestavelmente muito mais coisas do que as de cem ou duzentos anos atrás; concluiu-se que [...] a escola desenvolveu

a memória e que tem razão de não virar as costas para técnicas de comprovado valor. (FREINET, C., 1998 p. 126).

Para Freinet (1998), o real fator por meio do qual o ser humano desenvolve a memória é a descoberta. A descoberta daquilo que o cerca, a compreensão daquilo que lhe é de interesse, as lógicas projetadas para arquivar essas descobertas e transformá-las em conhecimento. Sendo assim, o processo escolar não poderia, naturalmente, ignorar o processo de descoberta do mundo por parte das crianças uma vez que este ocorre. É necessário, após adquirir certo conhecimento, documentar o processo através do qual se conseguiu obter aquele conhecimento, através de que eventos ou fontes ocorrera aquela descoberta. Para possibilitar essa reflexão acerca do trabalho realizado, quer seja instantaneamente após realiza-lo, quer seja revisitando o processo após certo intervalo, quer seja apresentando-o a terceiros, como pais, colegas, outras crianças, outros adultos que venham a ser partícipes do processo educativo, etc., o educador propõe (1996), conforme remonta Ruiz (2012), um dos mais populares instrumentos da pedagogia Freinet: o livro da vida.

Geralmente confeccionado a partir de folhas de papel grandes (o formato A3 parece ser o mais popular, segundo indicam os trabalhos de Ferreira (2015) e Rabelo (2016)), o livro da vida é um bloco de páginas em branco que anseia ser preenchido pela ação e contribuição das crianças. Essa participação, segundo RABELO (2016), “vai se constituindo de forma conjunta e gradual” (RABELO, 2016, p. 43). É onde a sala registra acontecimentos, eventos notáveis, textos ou desenhos que se destaquem por quaisquer motivos, edições do jornal escolar, os sucessos e fracassos dignos de nota, entre quaisquer outras contribuições e registros que possam posteriormente vir a ser analisadas através das lentes do estudo da história – e, como observa Bloch (2002) em relação às fontes às quais necessita recorrer a história,

Poucas ciências [...] são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza. (Bloch, M. 2002, P. 81)

Neste livro, a criança pode se perceber como protagonista, valorizando, portanto, os processos de significação da convivência escolar com os demais, de construção de sua personalidade, de interpretação e atribuição de sentidos narrativos subjetivos aos fatos e acontecimentos sociais dos quais participam, etc. Ao contrário das apostilas, dos manuais, dos programas que assumem uma postura prescritiva,

estimulando a passividade e descartando a participação da criança, o livro da vida valoriza sua participação e convida sua intervenção, estimulando a criança a tornar-se sujeito ativo, crítico e participativo no processo educativo. Segundo Ferreira (2015), “este livro permite que a vida das crianças e sua palavra torne-se acontecimento e que, ao ser partilhado, torne-se aprendizagem.”

### **2.3.5 O jornal de parede e a motivação da mediação autônoma**

No intuito de possibilitar que as crianças registrem o cotidiano escolar e suas interações com a coletividade, outro recurso importante proposto por Freinet é o jornal de parede. Este recurso consiste em um espaço – geralmente uma cartolina com envelopes colados a ela, que é confeccionada pela própria turma e fixada na parede da sala de aula, ao alcance de todos – onde as crianças possam depositar bilhetes, notas curtas contendo críticas, sugestões, felicitações ou dúvidas relativas às relações interpessoais que estabelecem, ao espaço escolar, às atividades propostas e desenvolvidas, etc. de forma livre. Os envelopes são abertos e os bilhetes lidos, socializando as observações, em uma frequência acordada entre professor e alunos – pode acontecer a cada semana, quinzenalmente ou mensalmente. Geralmente, crianças menores demandam uma frequência maior do que as mais velhas, devido ao amadurecimento destas em relação ao imediatismo e ao ímpeto para resolver conflitos e/ou esclarecer questionamentos na hora.

Quando abertos os envelopes, todas as mensagens são lidas pelo professor – que assume a posição de mediador – para a sala e então todos são convidados a refletir e discutir as mensagens. Por exemplo, se uma criança deposita uma crítica dizendo que outra criança a agrediu verbalmente, ao levar esta questão à coletividade, o professor responsável tem a oportunidade de abordar esse assunto e discutir a violência com a participação das crianças; então, a classe – incluindo a criança responsável pela agressão – constrói coletivamente a noção de que aquela atitude não deve ser encorajada, pois nenhuma criança gostaria de ser agredida. Outras possibilidades importantes que a ferramenta oferece são as de se fazer propostas, que pode ser utilizada, por exemplo, para propor um combinado, um tema que se deseja estudar e entender, uma aula-passeio, etc. como também de fazer felicitações, através das quais as crianças podem fazer valer o tempo para reconhecer uma atitude



que as tenha agradado, tenha ela sido diretamente influenciada por essa atitude ou não.

Ao encorajar criança a depositar as questões às quais gostaria de chamar atenção no jornal de parede, a ferramenta serve tanto para estimular que as crianças adquiram a capacidade de mediar seus próprios conflitos quanto para desenvolver o senso participativo nos conflitos alheios, colocando a criança em contato com a perspectiva do outro, uma noção que Freinet acreditava ser pouco estimulada tanto pela escola tradicional quanto pelos demais proponentes da escola nova, como já foi dito ter observado Vidal (2007). A partir deste instrumento, Ferreira (2015) relata que as crianças

Aprendem a combinar as regras a partir das próprias necessidades que o convívio impõe. Aprendem a “legislar” a vida do grupo, aprendem que há consequências para comportamentos inadequados e que desrespeitam as pessoas do grupo. Aprendem que o convívio é feito de direitos e deveres e que quando não se cumpre um dever pode-se perder um direito, ou que alguém está tendo um direito desrespeitado. (FERREIRA, 2015, p. 226)

As discussões são registradas no livro da vida, sendo as transcrições elaboradas pela coletividade. A partir daí, as crianças têm acesso livre ao registro, podendo recorrer ao mesmo em caso de alguma criança descumprir, por exemplo, algum combinado estabelecido durante essas reuniões.

Há três casos que o pesquisador relata na sequência por considerar interessantes exemplos do jornal de parede em prática:

Caso 1: “recordo-me de uma história contada a mim, já na condição de aluno egresso e estagiário da escola freinetiana onde estudei durante quase a totalidade da educação básica, envolvendo uma professora e um aluno em sala de aula. O aluno se dirigiu ao jornal de parede, abriu um dos envelopes – o envelope das críticas –, retirou um dos bilhetes e tomou-o para si. Mediante ter acontecido bem ali, em sua frente, a professora interveio, lembrando o aluno que havia um combinado estabelecido pela classe a partir do qual ninguém tinha o direito de retirar bilhetes do jornal de parede. O aluno, então, informou à professora que a atitude dele se justificava, pois ele estava retirando uma crítica de sua própria autoria, já que havia conseguido mediar o conflito antes da leitura do jornal de parede, então não sentia mais necessidade de expor o caso.”

Caso 2: “quando ainda era aluno de nível fundamental, anos iniciais, recordo-me de um dia que, mediante a realização que as salas não se arrumavam sozinhas, uma colega inseriu no jornal de parede uma felicitação agradecendo às faxineiras da escola pelo serviço delas, pois ela valorizava ter uma sala de aula limpa todos os dias. As faxineiras do turno foram convidadas a participar da leitura da felicitação e ficaram emocionadas com o reconhecimento e a valorização que as crianças haviam atribuído a seus esforços.”

Caso 3: “Quando era mais velho, já por volta de uns 13 ou 14 anos de idade, meus colegas e eu tínhamos o costume de conversar constantemente durante as aulas, apesar de repetidamente ter sido reiterado pelos professores o quanto aquela atitude atrapalhava as aulas e prejudicava os demais. Eventualmente, dada a ineficácia das sistemáticas reclamações por parte dos professores durante as aulas, a coordenadora participou de uma leitura do jornal de parede. Na ocasião, ela própria contribuiu colocando uma questão no envelope de perguntas, que chamávamos de ‘quero saber’. O bilhete indagava: ‘os professores querem saber porque alguns alunos desta turma insistem em apresentar a atitude desrespeitosa de manter conversas paralelas apesar de já lhes ter sido chamada a atenção ao fato que esta atitude atrapalha às aulas e aos demais colegas’. Na ocasião, todos os alunos entraram em um debate e consentiram em estabelecer combinados que buscavam promover uma melhora em relação à atitude.”

## **2.4 A luta por uma educação mais humana**

Ao visitar sua obra, é possível perceber que Célestin Freinet lutara durante toda sua vida por uma educação mais humana, que considerasse, por meio das ferramentas e raciocínios descritos neste capítulo, as individualidades, particularidades e tempos próprios, inerentes a cada criança com o intuito de respeitar que cada uma se desenvolva à maneira que lhe seja mais apropriada. Para tanto, a pedagogia Freinet defende recorrentemente a expressão da subjetividade, a experimentação estética, a celebração daquilo que é pessoal a cada criança, que escola e vida não sejam realidades distintas de modo que a primeira abra espaço para que a segunda possa guiar os interesses e o desenvolvimento de cada criança.

É aí que a Arte, como instrumento expressivo instintivo e natural, entra em cena: a partir da produção imagética – conforme aponta Ferreira (2015) –, da

produção textual – conforme foi apontado na leitura do poema “*Mon amie la mer*” – e de quaisquer outras formas de manifestação artística que consigam encontrar uma brecha através da qual possam se espremer para assim invadirem a sala de aula, dando vazão às inquietudes, aos interesses e à curiosidade das crianças, que a vida se trona cada vez mais presente na escola.

Entretanto, ao contrário do defendido pela pedagogia Freinet e seus adeptos, sobretudo a partir da década de 1990, das políticas públicas de cunho neoliberal populares à época – de acordo com Apple (2001) e Hofling (2001) – e do estreitamento do currículo em decorrência das políticas de avaliação em larga escala – conforme indicam Bonamino e Sousa (2012), Eynng (2010) e Sousa (2003) – o que se tem observado nas políticas públicas educacionais, sobretudo no que diz respeito ao currículo da escola pública, são tendências generalizadoras, massificadoras e uniformizadoras das crianças, características do contexto cultural analisado no preâmbulo deste capítulo. É à análise destas questões que se dedica o próximo capítulo.

## CAPÍTULO III: AVALIAÇÃO, QUALIDADE E POLÍTICA CURRICULAR

### 3.1 Avaliar – uma questão humana

Avaliar é uma atividade humana. É da natureza humana se desenvolver, crescer, aprender, evoluir através da avaliação: quando se fala em “aprender com os erros”, no intuito de não se cometer novamente o mesmo erro – e, assim, evitar o inevitável enfrentamento das consequências geradas por aquele erro –, nada mais se faz reafirmar que a naturalidade do processo avaliativo dentro do processo humano de aprendizagem (BAUER, 2010).

É clara a naturalidade da ação humana – do *agir* – dado que é esta que nos faz protagonistas de nossa própria história, de nossa própria individualidade, mas toda e qualquer ação implica dois processos avaliativos distintos: antes de desempenhar qualquer ação, é natural refletir a respeito daquela ação, avaliar os possíveis ganhos e malefícios que ela pode trazer e basicamente julgar se, no geral, é uma ação válida em termos de risco-benefício; depois de desempenhada a ação, avalia-se se tudo ocorreu conforme o esperado, se houve algum imprevisto que não foi inicialmente levado em consideração e planeja-se as próximas ações, sejam estas para lidar com as consequências da ação recém-desempenhada, sejam ações distintas, de forma alguma relacionadas.

Este processo, na maioria das vezes, acontece involuntariamente. É claro que não é necessário ao indivíduo ponderar cada uma das ações a fundo, afinal, o conhecimento é desenvolvido, conforme argumenta Kant (1987) na obra *Crítica da razão pura*, através da conciliação entre racionalidade – o que permite à inteligência humana comparar, reunir e separar experiências – e empirismo – construído a partir do sentir, do fazer, do ser, forma intuitiva<sup>38</sup> através da qual se captura a experiência – fundamentando-se inicialmente todo conhecimento justamente neste segundo, que nos é instintivo, natural, involuntário.

Entretanto, quando a avaliação extrapola a esfera individual, a sistematização, justificção e validação da mesma se tornam preponderantes dado que seus resultados visam, por natureza, à melhoria daquilo que se avalia – se na

---

<sup>38</sup> Conforme determina Kant, intuição é a relação imediata e primária entre sujeito e objeto, precursora de todo conhecimento que o primeiro possa desenvolver acerca do segundo.

individualidade se faz necessário avaliar recorrentemente a ação para que, deste modo, se possa melhorar os resultados de ações semelhantes, na coletividade também não faria sentido avaliar sem propósito, isto é, sempre que se avalia, seja individual ou coletivamente, há um porquê em avaliar – o que não necessariamente implica invariavelmente na centralidade do aprimoramento qualitativo neste processo: é possível que se avalie, por exemplo, com finalidades políticas, pelo exercício da coerção através da valorização de certos elementos indentitários, culturais e sociais, conforme demonstra Silva (2005).

É uma tendência dentro do campo da educação, segundo remonta a literatura científica, que a discussão acerca da questão avaliativa – aqui, especificamente as questões referentes aos sistemas escolares (FERNANDES; FREITAS, 2008) – tenha assumido desde a década de 1990 um papel de centralidade crescente no debate acerca das políticas públicas educacionais (AFONSO, 2013; BORGES e CALDERÓN, 2013; DIAS SOBRINHO, 2003). Discutir avaliação, entretanto, demanda colocar em pauta outras questões, dado que “toda avaliação tem um forte significado político e uma importante dimensão ética, não apenas técnica” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 32).

Dentre essa miríade de questões, se pode destacar algumas como, por exemplo: o que se propõe avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? A quem cabe avaliar? O que se busca com a avaliação? Algumas dessas questões foram expressas de forma mais latente que outras, camufladas devido aos processos críticos e reflexivos que as tornaram parte impreterível do processo avaliativo – um modelo coerente de avaliação exige observar a “diversidade, dos contextos, dos sujeitos e o envolvimento da coletividade que se constituem, pois, em princípios fundamentais [...] numa sociedade democrática e plural” (EYNG, A. 2010, p. 405-406).

### **3.2 Gerações de avaliação**

Devido à pluralidade de questões postas no cerne da discussão acerca dos diferentes processos de avaliação e à forma com a qual estes se configuram, se faz necessário observar os apontamentos de Bonamino e Sousa (2012) em se tratando dos avanços que ocorreram neste campo desde o advento da preocupação crescente com o estudo do tema. As autoras categorizam os processos avaliativos em três diferentes mecânicas, cada qual apresentando preocupações e finalidades distintas,

que denominam “três gerações de avaliação” (BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z., 2012, p. 373).

Avaliações de primeira geração propõem avaliar o desempenho dos estudantes com o propósito de determinar se o acesso à educação satisfaz o previsto nos parâmetros das políticas curriculares. O objetivo das avaliações que se enquadram nesta primeira geração se limita ao estabelecimento de diretrizes e parâmetros de gestão que garantam acesso e, conseqüentemente, desempenho satisfatório, acerca do conteúdo previsto. Avaliações desse tipo são notavelmente comuns devido a fatores sociais e econômicos, dentre os quais destaca-se a uniformização e universalização dos currículos escolares características da sociedade ocidental contemporânea, “fortemente marcada pela perspectiva econômica neoliberal” (EYNG, 2010, p. 403). As avaliações que podem ser definidas como sendo de primeira geração presumem a difusão de seus resultados para a sociedade civil por meio dos sistemas de informação e comunicação, sem que haja compromisso de devolução dos mesmos à escola sendo, portanto, a única geração a não presumir uma articulação dos resultados do desempenho dos estudantes a políticas de responsabilização, sejam estas simbólicas ou materiais.

A diferença entre as avaliações de primeira e segunda geração reside efetivamente na existência de políticas de responsabilização simbólica: avaliações de segunda geração costumam presumir, além da divulgação pública dos resultados obtidos, que esses resultados sejam retornados à escola para que esta possa, a partir deles, aprimorar suas práticas. Avaliações que seguem esse modelo têm, portanto, o intuito de favorecer e facilitar a mobilização da comunidade escolar em prol do alcance de resultados subsequentes mais satisfatórios, por meio do subsídio destes dados e informações.

Já nas avaliações de terceira geração, é necessário que haja articulação entre os resultados (ou seja, o desempenho dos estudantes) e processos de responsabilização material. Esses processos geralmente têm base na proposição ou imposição de metas a serem alcançadas pela escola e podem acarretar bonificações ou penalizações relacionadas à maneira como a escola se aproxima, supera ou fracassa em satisfazer essas metas.

Devido à natureza da responsabilização, avaliações de segunda e terceira geração tendem a apresentar maior potencial de desencadear consequências notáveis no currículo escolar. Bonamino e Sousa (2012) demonstram, entretanto, por meio do estudo de algumas dessas políticas no contexto da educação básica brasileira, que suas consequências podem levar a impactos positivos ou indesejados no currículo escolar: por um lado, esses tipos de avaliação tem o potencial de desencadear discussões mais informadas acerca das habilidades que se pretende conferir aos alunos, pois propõem munir as escolas, redes e sistemas de educação de dados, estatísticas e comparativos aos quais, sem essas avaliações, esses órgãos não teriam acesso; por outro lado, o estudo alerta acerca da possibilidade de esses processos desencadearem um estreitamento do currículo escolar em detrimento dos conteúdos avaliados devido à geração de uma preocupação restritiva – por mais que justificada – por parte da comunidade escolar em atingir as metas impostas, sobretudo quando existem políticas de responsabilização financeira atreladas aos resultados.

Honorato (2011) aponta algumas características essenciais para que se possa chegar à 4ª geração da avaliação. Para a autora, é necessário que o processo avaliativo seja sociopolítico, colaborativo, contínuo, recorrente, extremamente divergente como também emergente, imprevisível, orgânico, e possibilite que ocorram “construções consensuais sobre o objeto de avaliação (a entidade que está sendo avaliada)” (HONORATO, 2011, p. 280), de modo que configure em si próprio “um processo de ensino-aprendizagem” (HONORATO, 2011, p. 280) e proporcione a criação de realidades, ao invés da pretensa constatação das mesmas, dado que não pode admitir “verdades objetivas” (HONORATO, 2011, p. 283). Para a autora, apenas por meio de um processo avaliativo que considere todos esses fatores “a responsabilização dá lugar à responsabilidade compartilhada” (HONORATO, 2011, p. 284), que possibilita a substituição de uma

“visão de mundo mecanicista e simplista, causal e simétrica, que não reconhece a responsabilidade compartilhada e a responsabilização que uma visão de mundo de ‘moldagem mútua simultânea’ encerra”. (HONORATO, 2011, p. 284)

Os impactos, distorções e reflexos gerados pelo processo avaliativo no currículo das escolas, ou seja, nos conhecimentos que esta se propõe a transmitir e inculcar nos estudantes e na identidade que a mesma busca construir, são alguns dos principais fatores devido aos quais a comunidade científica tem considerado a

discussão acerca do tema digna de tamanhos esforços. Portanto, para dar continuidade ao esclarecimento que se busca construir no presente capítulo, é necessário compreender as dinâmicas da política curricular, as relações de poder por elas expressas e as particularidades características dos impactos gerados pelos processos avaliativos.

Neste sentido, deve-se questionar qual o lugar das políticas avaliativas (expressas na educação básica pela Prova Brasil), – podem estas ser reformadas e avançar no sentido de uma avaliação ideal? Ou configuraria, na realidade, um diagnóstico indicativo da falha do modelo escolhido? A discussão que se faz na presente pesquisa busca subsidiar argumentos e ideias para este debate, insistindo ainda assim que maiores aprofundamentos certamente persistiram em se fazer necessários.

### **3.3 Políticas curriculares**

Acerca do potencial de impacto das avaliações nas políticas curriculares, é necessário observar os apontamentos de Afonso (1999), Pacheco (2000), Apple (2001), Dias Sobrinho (2003), Freitas (2009), Eyng (2010) e Silva (2010).

Segundo Silva (2005), se analisada através de uma perspectiva pós-estruturalista – usualmente predominante na análise social –, é indissociável a teoria (ou as *teorias*) de seu “objeto” de estudo – a realidade que dada(s) teoria(s) tem por objetivo desvelar –, isto é, a teoria (a *análise teórica*) e a realidade posta (o *objeto*) compartilham de uma relação dialética de construção, desconstrução e reestruturação mútua, interferindo a cada etapa no processo adaptativo de uma à outra. A teoria é, portanto, sempre produto de um discurso, que conserva uma posição política, um interesse, uma razão para ser.

O autor divide essas teorias curriculares em três categorias (SILVA, 2005, p. 17), que possuem diferentes enfoques e preocupações, isto é, que enfatizam diferentes conceitos:

#### **Quadro 2. “As grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas enfatizam”**



Teoria	Conceitos
Teorias Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos
Teorias Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência
Teorias Pós-Críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo

Fonte: SILVA (2005, p. 17)

As teorias críticas divergem das tradicionais devido à problematização da pretendida *neutralidade*, *isenção* ou *cientificidade* que estas pretendiam alcançar, alegando que é impossível atingir esse nível de distanciamento e, portanto, que “toda e qualquer teoria está implicada em relações de poder” (SABAINI, 2007). O currículo crítico visa subverter o currículo tradicional na intenção de transformar a realidade, trazendo à tona uma questão dialética implícita na sua construção: o currículo precisa, na perspectiva crítica, se transformar de acordo com as transformações que ele próprio subsidia, de forma que não seja apenas um reflexo da realidade posta, mas sim, que suscite e estimule uma reflexão acerca da mesma. Já as teorias pós-críticas visam analisar as relações de poder contidas nos currículos, isto é, ensinar *o quê* e *para quê*: não é pensar apenas em quais conhecimentos devem figurar no currículo, mas também quais vão ser excluídos para que possam figurar aqueles outros; quais narrativas, quais grupos, quais indivíduos são privilegiados e legitimados pelo conteúdo abordado no currículo e, ao mesmo tempo, quais são suprimidos, marginalizados, ignorados, escondidos, deixados de lado, abandonados, etc.

Pacheco corrobora com as constatações proporcionadas através das lentes do relativismo característico das teorias pós-críticas ao apontar que para compreender a questão do currículo é necessário também levar em consideração a organização da sociedade ocidental pós-globalização. O autor (2000) demonstra que neste período se fazem presentes na educação impulsos padronizadores, homogeneizadores,

característicos de um modelo econômico que pressupõe a “mercantilização de conhecimentos” (PACHECO, 2000, p. 386)<sup>39</sup> e preza pelo desenvolvimento de competências técnicas e reprodutivas transferíveis em detrimento da “missão de formação pública e cívica” inerente à educação e que, devido a todos esses processos, houve um recuo teórico preocupante no que se compreende por currículo ou política curricular.

Analisando a realidade curricular brasileira vigente, é necessário considerar a homologação, em dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento que substituiria as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010 (BRASIL, 2010) no sentido de estabelecer, com força de lei, o que deve ser estudado e discutido em e por todas as escolas públicas do país. A base apresenta diversos pontos que a deveriam colocar em consonância com aquilo que é proposto pelas teorias críticas e pós-críticas como, por exemplo, o protagonismo da investigação das particularidades regionais, privilegiados pelo equilíbrio da carga horária destinada aos conteúdos programáticos da Base e aos conteúdos que investiguem essas particularidades, bem como a adoção dos chamados “Temas Contemporâneos Transversais”, que visam “atender às novas demandas sociais” (BRASIL, 2019, p. 12), “garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido ‘com a construção da cidadania [...]’” (BRASIL, 1997, p. 15 apud BRASIL, 2019, p. 12) e “instrumentalizar os estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem.” (BRASIL, 2019, p. 13).

Contudo, apesar de apresentar a pretensão de um caráter inovador, tendo envolvido em seu processo de produção diversos agentes – entre acadêmicos, professores, coordenadores e gestores da rede, autoridades do poder público, entre outras –, uma reflexão mais aprofundada acerca do documento requer que seja observada a crítica tecida por Apple (2000) na qual o teórico, ao considerar o fenômeno da “restauração conservadora” (p. 55), característica da política ocidental durante a década de 1990, adverte para a preocupação relativa à construção ideologizada de um currículo nacional, sobretudo quando este está diretamente associado a um sistema de avaliação nacional: a Base, devido à forma como nela estão dispostas as disciplinas e conteúdos, apresenta um esforço padronizador em termos das competências e habilidades programáticas, priorizando algumas em

---

<sup>39</sup> Em consonância com o que apontam Biesta (2005) e Afonso (2013).

detrimento das demais e homogêneo os aprendizados aos quais as crianças e jovens terão acesso em razão do conteúdo que será avaliado.

Este perigo é justificado pela busca de uma suposta melhoria da qualidade em todos os níveis do ensino público, sendo esta contraditoriamente medida pelo próprio Estado, em avaliações que privilegiam, conforme já discutido ao decorrer do presente estudo, os mesmos conteúdos que protagonizam o currículo nacional proposto, dando, dessa forma, vazão a um ciclo vicioso, que torna o currículo refém da “tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo” (Apple, 2000, p. 53).

No cerne das manifestações avaliativas, subjetivas, empíricas, socioeconômicas, políticas e práticas em decorrência das quais a política curricular é moldada, portanto, reside um conceito essencial, inerentemente indispensável para que se possa pensar avaliação e em prol do qual justifica-se avaliar e, conseqüentemente, repensar o currículo: o conceito de qualidade. Tais processos têm, teoricamente, como objetivo construir amanhã uma escola que apresente maior qualidade do que a de hoje – mas como se determina esse progresso? Quais fatores são levados em conta e quais são, conforme demonstram Pacheco (2000), Apple (2001) e Silva (2010), suprimidos, seja voluntária ou involuntariamente? A discussão científica acerca deste conceito é também extensa e digna de um aprofundamento atencioso.

### **3.4 Qualidade, participação e democracia**

Definir qualidade no campo da educação é uma tarefa desafiadora. Dourado e Oliveira (2009) chamam atenção para a polissemia do termo, alertando que se trata de um “conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, [...] vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.203). De acordo com os autores, pode ser, ainda, observado um debate acerca da reflexão e reelaboração dos “marcos da educação – como direito social e como mercadoria” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.204).

Antes de mais nada, é necessário compreender que o conceito de qualidade está presente no horizonte da educação brasileira já há algum tempo e, para tanto, é

válido retomar brevemente a história do direito à educação no Brasil e da posição do Estado brasileiro em relação a este direito.

Não foi até a primeira metade do século XX que o acesso à educação se tornou um direito no paradigma jurídico e social brasileiro. O primeiro documento oficial que propôs a garantia deste direito a todos os cidadãos foi a Constituição Federal de 1934, que postulava:

“A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL. 1934 – TÍTULO V – CAPÍTULO II).

O processo de renovação da educação nacional que sucedeu o golpe de estado de 1930 contou com a proposta de um manifesto elaborado em 1932 por um grupo de intelectuais que se autodenominavam os “Pioneiros da Educação Nova”, que reivindicava a instauração no Brasil de “uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita” (ESTEVEES, 2015 p. 12), de modo a garantir o acesso da população à educação e foi justamente este manifesto o principal documento a balizar o concernente à educação na reforma jurídica com a qual a administração Vargas concebeu o direito.

As décadas subsequentes e seus respectivos governos não viriam a desenvolver de forma notável a questão educacional até que em 1961 (vinte e sete anos após o advento da educação enquanto direito), durante o governo João Goulart, seria promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que demonstra formalmente um impulso inédito, por parte do Estado brasileiro, no sentido de avaliar a educação pública. O documento “previa a coleta de dados para verificar a qualidade da educação” (ESTEVEES, 2015 p. 16), especificamente em um esforço que visava “melhorar a qualidade e elevar os índices de produtividade do ensino em relação ao seu custo” (BRASIL, 1961 p. 18), demonstrando desta forma a preocupação de se repensar e adaptar as políticas públicas educacionais ao contexto contemporâneo, ampliando o acesso e garantindo um ensino de qualidade, capaz de formar profissionais aptos a atender à necessidade de ingressar no mercado de trabalho, devido à convicção de que “os efeitos do processo educativo, nas suas ressonâncias

econômicas e sociais, podem ter importância decisiva para a própria sobrevivência da sociedade.” (AZANHA, 1974, p. 14).;

A qualidade já figurava neste paradigma, conforme aponta Esteves (2015), como um conceito detentor de uma posição indispensável no subsídio do pensamento por detrás das políticas públicas educacionais nacionais. Entretanto, a preocupação com a avaliação – ou seja, com a forma como se propõe perceber, medir, classificar esta qualidade – não viria a receber notável atenção por parte da academia brasileira, como apontam Borges e Calderón (2013), até a década de 1980, quando do registro desse fenômeno devido ao surgimento das primeiras revistas científicas efetivamente focadas na discussão deste assunto<sup>40</sup> coincidindo com o apontado por Bonamino e Sousa (2012), que atribuem ao final desta década “a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação dos ensinamentos fundamental e médio em âmbito nacional” (Bonamino e Sousa, 2012, p.376).

É, todavia, na década de 1990, à qual a academia atribui a alcunha “década da avaliação” (DIAS SOBRINHO, 2003), que a temática se faz urgente e encontra um lugar de destaque no fazer científico brasileiro. Esse fenômeno se dá em resposta à implementação de políticas de avaliação em larga escala que visavam analisar, em nível nacional, a qualidade da educação. Essas políticas – nominalmente: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990; o Programa de Avaliação institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993; o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995; e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 (CALDERÓN; BORGES, 2013, p. 171) –, acompanhadas de uma nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 1996, construíram, pela primeira vez, indicadores do nível de qualidade da educação nacional, no intuito de medir o acesso, a permanência e o desempenho dos alunos nos diferentes estágios do ensino. Vale destacar, além disso, que foi este também o documento responsável por efetivar o ensino de Arte como

---

<sup>40</sup> Ressaltam os autores, ainda, que este movimento ocorre no âmbito nacional de forma atrasada se comparado ao ocorrido fora do Brasil, onde a gênese de revistas científicas de temática semelhante remonta à década anterior, nos anos de 1970.

componente curricular obrigatório para a educação básica<sup>41</sup>, com o intuito de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”<sup>42</sup> (BRASIL, 1996, on-line)

Este período é identificado por Afonso (2013) como “Segunda Fase do Estado-Avaliador”, um fenômeno internacional no qual governos neoconservadores e neoliberais, ao focar questões mercadológicas, restringem o papel do Estado – e, conseqüentemente, das políticas públicas educacionais – às funções de avaliar e aferir índices que embasam formas de avaliação comparada internacional em larga escala, motivados, entre outros fatores, pela influência da atuação de organizações internacionais na área, como é o caso da OCDE, do Banco Mundial e da Unesco (Afonso, 2013).

Dentre as conceituações, considerações e conclusões elaboradas acerca da questão da qualidade durante esse processo histórico, destacam-se as contribuições de Demo (2015), que divide a qualidade em duas partes igualmente fundamentais: a qualidade *formal* e a qualidade *política*. Dizer que uma prática, uma proposta, uma política pública, um processo, etc. apresenta qualidade significa afirmar a coexistência dessas duas formas nas quais a qualidade se manifesta: a primeira de natureza técnica, quantitativamente mensurável, e a segunda de natureza subjetiva, não-paramétrica.

Utilizando um exemplo simples de natureza escolar, propõe-se refletir acerca de uma técnica de ensino, como a operação matemática da divisão. Observa-se uma turma de 10 crianças no 4º ano do ensino fundamental de uma escola hipotética que acabaram de assistir à explicação da professora sobre a operação da divisão simples a partir de um exemplo passado no quadro negro. A qualidade *formal* se contenta em avaliar os meios em detrimento dos fins; assim, a técnica de ensino pode ser considerada eficaz quando uma determinada proporção de sujeitos a quem se propôs ensinar puderem reproduzir o conhecimento adquirido. Digamos que após o exemplo passado pela professora, 8 das 10 crianças conseguiram realizar uma operação de divisão semelhante à explicada.

---

<sup>41</sup> Elabora o item 3.5 do presente capítulo.

<sup>42</sup> Conforme originalmente declarava o art. 26, parágrafo 2º, que permaneceu parte da legislação estudada até sua revogação pela Lei nº 13.415, de 2017.

Do ponto de vista *formal*, pode-se dizer que a técnica obteve relativo sucesso, dado que 80% das crianças, uma taxa estabelecida como razoável ou satisfatória por representar a maior parte das mesmas, obtiveram sucesso na empreitada. Já a qualidade *política* transpõe o campo quantitativo e visa também à observação dos fins: nos sentidos subjetivos nos quais se manifesta a aprendizagem no mesmo exemplo, quantas das crianças se apropriaram daquele conhecimento? Quantas o conseguiriam empregar em uma situação real que exija o uso dos conceitos que se tentou ensinar, quando precise uma delas compartilhar dada quantidade de talheres, pratos, brinquedos ou outros objetos com as demais? Quantas assimilaram que a operação que acabaram de aprender pode ser utilizada de fato, além das páginas do caderno?

Portanto, tendo em vista estas diferentes perspectivas, Demo (2015) determina que a participação é o grande pilar definitivo da perspectiva da qualidade *política*, pois é somente através desta participação que existe possibilidade de tomada de consciência acerca do processo histórico posto (seja este societário, escolar ou de qualquer outra natureza) a partir da qual pode o sujeito contrapor-se à condição de passividade e assumir dentro deste processo uma posição ativa, protagonista, transformando-o em um processo dialético, capaz de oferecer contributos a todos os participantes.

Mais uma vez, é válido retomar o exemplo do ensino da divisão: suponha que, ao terminar a explicação, a professora perguntasse às crianças se havia alguma dúvida, e que uma delas, mediante lembrança de uma recente festa de aniversário de algum dos colegas, houvesse pedido para que ela elaborasse o sentido prático da operação, questionando se era daquilo que se tratava a operação de dividir o bolo entre toda a turma. A professora, mediante esse questionamento, teria a oportunidade de aprofundar, a partir desse exemplo, a compreensão de todas as crianças a quem fosse útil o exemplo (sendo que muitas poderiam perceber a relação apesar de não trazer a dúvida) e, além disso, teria também a oportunidade de repensar a maneira como ensinou a operação, podendo, para suas próximas turmas de 4<sup>o</sup> ano, empregar um exemplo real que apelasse à experiência das crianças.

Avaliando-se este caso do ponto de vista da qualidade *política*, seria possível afirmar que a última parte do exemplo teria constituído contributo à aprendizagem das

crianças à medida que, mediante a participação delas o processo de ensino assumiu uma natureza dialética, na qual todas as partes deste processo tiveram a oportunidade de se desenvolver em determinado grau, apesar de, devido à natureza não-paramétrica desta perspectiva, não ser necessariamente possível medir ou quantificar esse desenvolvimento.

Entretanto, seria perfeitamente viável que, após respondida a dúvida da criança, o mesmo coeficiente de sucesso fosse alcançado pelo grupo na operação da divisão, isto é, poderiam as mesmas 2 crianças ainda não ter chegado à resposta da questão que as foi passada, apesar do aprofundamento oferecido. Considerando apenas qualidade *formal*, portanto, se arriscaria desconsiderar os potenciais contributos de toda essa segunda parte do processo, tendo em vista que “o conteúdo qualitativo escapa das armadilhas metodológicas que inventamos para prendê-lo. Mas isso não significa que não exista. Ao contrário” (DEMO, P. 2015, p. 9).<sup>43</sup>

Portanto, não existindo a preocupação com a participação, não é possível estabelecer ao certo que um processo avaliativo satisfaça seu propósito de aumentar a qualidade daquilo que propõe avaliar – seja um sistema, um método, uma ação, uma política pública ou qualquer outro objeto de estudo –, o que compromete sua legitimidade. Existe, então, um ciclo inerente à real avaliação, isto é, à avaliação participativa, de cunho emancipador, precisando o processo avaliativo ser desencadeado por, à mesma medida que desencadeia, processos subjetivos de apropriação, significação (como também, efetivamente, reapropriação e ressignificação) e reflexão que são, por definição, participativos.

Entretanto, participação é conquista. Não cai do céu, nem tampouco é incutida naturalmente na coletividade e nos processos políticos humanos (DEMO, 2015), quanto menos nos da avaliação, por mais inerentes e cotidianos que estes possam ser. E em face desta realidade, é necessário que, de todas as práxis, sobretudo a educação tenha a aptidão de desenvolver a cidadania participativa, o senso comunitário, a identidade cultural, precisando o desenvolvimento desses aspectos ser estabelecido como uma das principais metas da escola, enquanto produto da

---

<sup>43</sup> À medida que vale criticar a qualidade *formal* por esta ser insuficiente quando dissociada da política, contudo, vale também salientar que esta apresenta inegável relevância, assim como as informações quantificáveis, às quais devemos a possibilidade de tecer diversas conclusões às quais não teríamos acesso por outros meios – mesmo por uma abordagem qualitativa.



sociedade responsável por pensa-la, bem como da educação em si, enquanto processo. É apropriado, então, apontar a seguinte problemática: como poderia uma escola – e, por conseguinte, uma sociedade – que avalie mal apresentar possibilidade de sucesso a partir desta perspectiva? Demo (2015) adverte que existe a possibilidade de qualquer uma dessas organizações ser “eficiente, mas não eficaz; quer dizer: adequada nos meios, falha nos fins” (Demo, P. 2015, p. 14).

### **3.5 A Arte expressa no currículo brasileiro**

Sobre a posição ocupada pelo ensino de Arte no contexto da escola brasileira, Cunha (In: Barbosa, 2008) remonta, a partir da cultura material<sup>44</sup>, a forma como instrumentos, práticas e tecnologias empregadas entre o final do século XIX e início do século XX pelas escolas brasileiras no ensino de Artes – partindo da investigação do acervo da Escola Caetano de Campos, que foi uma escola-modelo – servem à difusão intencional de um discurso legitimador de elementos culturais e societários. A autora nota como a tendência, à época, da aplicação do ensino intuitivo – “a educação pelos sentimentos, desenvolvida por Pestalozzi em meados do século XVIII” (CUNHA, 2008, p. 77). – relegava o ensino de arte ao desenvolvimento de habilidades fundamentalmente descritivas e desprovidas de preocupações subjetivas ou críticas, em consonância com um momento no qual o ensino público se encontrava em um “estado deplorável” (CUNHA, 2008, p. 81), dando grande ênfase a um modelo tecnicista, amplamente influenciado pelas concepções educativas tradicionais ligadas à Igreja Católica, bem como pelas tendências industriais que passavam a vigorar na dimensão socioeconômica brasileira. Era proposta a observação objetiva, seguida pelo desenvolvimento da competência leitora, que então se somavam a experimentações físicas e químicas e, em última instância, vinha a culminar o processo do ensino de Arte na representação visual (por meio de modelos desenhados à lousa) dos fenômenos estudados, visando aperfeiçoar o domínio técnico do conteúdo curricular proposto, bem como inculcar valores instrutivos e morais no estudante (p. 112).

Destaca a autora:

---

<sup>44</sup> Conceito que a autora define como agregador de elementos capazes de proporcionar uma leitura temporal preocupada com o “contínuo sociocultural” (CUNHA, 2008 p. 76)

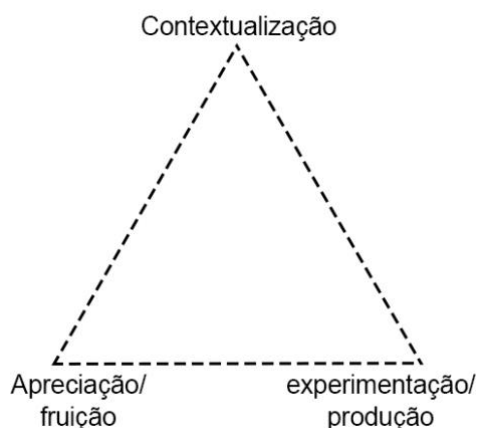
Assim, o notório valor atribuído ao ensino cientificista da época, sob os preceitos de Augusto Comte (figurado em nosso país pela pessoa de Benjamin Constant), tinha como base o aprendizado através da percepção e do ensino prático [...] A educação empírica tornava-se, portanto, importante meio para o conhecimento, revisando o conceito de educação como mero transmissor de informações. A educação deveria ser real (visual) e prática, sem, entretanto, abandonar as informações, ou seja, a educação plena deveria ser aquela que unificasse a informação teórica com a aplicada. (CUNHA, 2008, p. 97)

À década de 1980, observando-se as características historicamente relacionadas ao ensino de Arte, a pesquisadora Ana Mae Barbosa estrutura uma nova proposta para o ensino de arte, baseada em suas reflexões sobre três modelos de abordagem: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *critical studies* inglês e o *Discipline Based Art Education* estadunidense (RIZZI In: BARBOSA 2008). A proposta se denominou Metodologia – mais tarde atualizada para Proposta ou Abordagem – Triangular do ensino da Arte.

Rizzi (In: Barbosa, 2008) demonstra que a partir da Abordagem Triangular, Barbosa propõe que o ensino de Arte considere e valorize a expressão cultural e artesiana popular bem como a expressão artística em sua manifestação formal, considere a leitura e a apreciação de obras e linguagens artísticas de modo a privilegiar não apenas a compreensão técnica das obras mas também as dimensões crítica, histórica e estética, seu(s) produtor(es), suas temporalidades e as sociedades nas quais são produzidas, alterando a forma como são organizados os conteúdos constituintes do currículo e privilegiando a criatividade e subjetividade dos partícipes do processo de ensino e aprendizagem, suas expressões, suas produções e a cognição sensível inerentemente característica do processo criativo, de modo que se proporcione aos mesmos a capacidade de decodificação das linguagens artísticas. Para tanto, o modelo propõe “o cruzamento entre experimentação, codificação e informação” (RIZZI In: Barbosa, 2008, p. 337).

Este cruzamento proposto na Abordagem Triangular do ensino da Arte pode, portanto, ser sintetizado conforme mostra a figura 4, que ilustra a correlação entre os três pilares observados durante o processo educativo:

**Figura 4: a Abordagem Triangular do ensino da Arte**



Fonte: o autor

O modelo proposto por Barbosa está expresso, por mais que de forma difusa, no documento curricular que vigora no Brasil desde 2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Não poderia ser diferente, já que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), se fazia referência nominal ao modelo, que postulava:

Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica [...] As idéias de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização artística são indicações da "Proposta Triangular para o Ensino da Arte", criada por Ana Mae Barbosa e difundida no País por meio de projetos como os do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo e o Projeto Arte na Escola da Fundação lochpe. (BRASIL, 1997, p. 25)

Como herança do documento prévio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atualiza e aprofunda as categorias e a sistematização do ensino da disciplina. Nela, o estudo da Arte é dividido entre 6 dimensões, diretamente relacionadas aos três pilares da Abordagem Triangular proposta por Barbosa. São elas:

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.
- Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
- Reflexão: refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2017, p. 194-195)

Pode-se perceber a influência da Abordagem Triangular, mas observa-se que o modelo pelo qual se optou para a elaboração das Bases expressa preocupação com a expansão e o aprofundamento das dimensões postuladas anteriormente, de modo a explicitar com ainda mais clareza a interseção entre as etapas propostas.

Este aprofundamento é compreensível quando devidamente analisada a trajetória de Barbosa e observadas as linguagens que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa privilegiar – “as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro” (BRASIL, 2017, p.193): Barbosa inicia sua pesquisa na arte-educação, conforme escreve em “A Imagem No Ensino da Arte” (BARBOSA, 2002), no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Lá, lança um olhar pioneiro acerca da função do arte-educador nos museus, à luz de movimentos observados desde o final do século XIX na Europa, passando por meados do século XX nos Estados Unidos e

culminando na articulação pela qual a pesquisadora foi, em grande parte, responsável no Brasil durante a década de 1980.

A partir das questões observadas na realidade do Museu, a pesquisadora propõe uma revisão no modelo de pesquisa, curadoria e arte-educação amplamente aplicado no Brasil, tendo em mente o discurso das exposições e a interpretação das mesmas por parte de quem vier a visitá-las, dedicando uma preocupação protagonista à questão da aproximação entre a Arte e as classes menos favorecidas, tradicionalmente renegadas enquanto público, mas conferindo à arte-educação o *status* acadêmico que, na leitura de Barbosa, era cabível, concatenando “desde a escolha das obras, o conceito e o desenho da exposição [...], até o trabalho de ação cultural a ser desenvolvido com os visitantes” (BARBOSA, 2002, p. 87).

Devido à condição na qual a pesquisadora inicialmente delimita a problemática que visa investigar – ou seja, a presença dela como funcionária de um museu no qual são pensadas exposições constituídas principalmente por obras de natureza visual –, é compreensível que a abordagem proposta tenha preocupação mais atenta à questão da Arte visual. Contudo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta uma preocupação proporcional com outras três linguagens artísticas (a Música, a Dança e o Teatro). Sendo assim, é natural – e até mesmo necessário – que neste documento tenham sido propostas adequações práticas às dimensões essenciais anteriormente propostas, visando uma expansão do modelo que a política curricular nacional privilegiara até então. Neste sentido, pode-se compreender que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intenciona apresentar um avanço em relação àquilo que postulavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em termos de política curricular, entretanto, o que vale nem sempre é a boa intenção: além das reflexões e críticas já apontadas nos tópicos anteriores deste capítulo, vale ressaltar também que a Base apresenta diversas outras tentativas de avanço além da analisada. Algumas outras questões relevantes serão discutidas no próximo capítulo, algumas optou-se por ignorar, dado que não apresentam significativa afinidade temática com a presente pesquisa, mas no momento, apenas se faz necessária a discussão de mais uma: a questão da interdisciplinaridade.

Fazenda (2006) estabelece três fundamentos iniciais da proposta interdisciplinar. São estes o movimento dialético, a memória e a parceria. Através

desses fundamentos, é possível estabelecer um trabalho complementar, decidido a expandir-se além da fronteira disciplinar enquanto, simultaneamente, se expande a própria fronteira disciplinar: consiste na criação e constatação de novas abordagens, que levam a novas soluções que, por sua vez, levam a novos problemas que, naturalmente, demandam suas próprias soluções.

A autora também propõe uma problematização dos “quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação” (FAZENDA, I. 2006, p. 71), de modo a privilegiar a autonomia e as diferenças existentes no desenvolvimento de cada um, sendo que “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, I. 2006, p. 71). Essas observações, advindas da consideração dos resultados de pesquisas desenvolvidas acerca da proposta, são retratadas também como fundamentos da mesma – totalizando seis –, por mais que manifestos em processo.

Esta, também, é uma das características do processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito à avaliação, sendo que esta “acaba por transgredir todas as regras de controle costumeiramente utilizadas” (FAZENDA, I. 2006, p. 70). A participação, assim como o envolvimento interessado de cada participante do processo, é um elemento essencial defendido pela pesquisadora. A partir dela, o processo desenvolve a sensibilidade dos participantes “no sentido da criação e da imaginação” (FAZENDA, I. 2002, p. 8).

Por fim, a pesquisadora explica que só é possível efetivar a interdisciplinaridade ao transgredir-se a “integração de conteúdos ou métodos” (FAZENDA, I. 2002, p. 9), permitindo assim que se lance um olhar geral sobre o(s) conhecimento(s), e atingindo a interação, dado que esta “pressupõe uma integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade” (FAZENDA, I. 2002, p. 9).

Tendo em vista os pressupostos estudados neste capítulo, fica claro que a Base Nacional Comum Curricular apresenta silêncios – estes, é claro, imbuídos de intencionalidade – dignos de nota.

O primeiro deles se dá à medida que o documento opta por não versar sobre os processos avaliativos do sistema básico de educação, deixando margem para o

fenômeno descrito no início deste capítulo, no qual as disciplinas são ensinadas de modo que os alunos sejam adestrados para responder aos questionários presentes nas avaliações em larga escala, mostrando que se trata de um documento descompromissado com a avaliação participativa e, portanto, com a qualidade conforme esta é compreendida no presente estudo;

Outra omissão incidentalmente coincide com os apontamentos de Fazenda (2002) acerca da interdisciplinaridade: ao não se preocupar com a instrumentalização dos professores para pensar ações interdisciplinares e sequer fazer do currículo um espaço aberto, crítico, participativo, mas sim focalizado, minuciosamente estruturado e impactado pelas políticas avaliativas – isto é, privilegiando um conceito de qualidade principalmente quantitativo, embasado em indicadores –, o documento não constitui uma política pública inovadora em comparação com seus predecessores.

Verifica-se, portanto, que as políticas públicas de avaliação em larga escala têm impactos relevantes na política curricular uma vez que necessitam estabelecer um parâmetro de qualidade a ser atingido e que, em decorrência da necessidade de promover certos níveis de objetividade através dos quais se fará possível avaliar, estas avaliações têm historicamente descartado elementos inegavelmente importantes para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo elementos de caráter subjetivo do processo de ensino e aprendizagem, como o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e cultural das crianças, pois quantificá-los seria uma tarefa impossível, dada a referida subjetividade. Afinal, retomando as propostas de Demo (2015), como poderia um instrumento formal – isto é, técnico – se propor a medir e elencar elementos essencialmente políticos?

## **CAPÍTULO IV: Arte e Freinet: percepções a partir da prática**

Este último capítulo dedica-se à análise dos apontamentos tecidos por um grupo de profissionais da escola pública estudada, considerando seu trabalho com a pedagogia Freinet. Os dados analisados foram coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas junto a estas profissionais (duas professoras e uma gestora – P1, P2 e G1).

As questões levantadas durante a condução das entrevistas intencionaram proporcionar um espaço que possibilitasse às entrevistadas expor suas percepções acerca de diversos fatores concernentes à qualidade, tal qual conceituada no capítulo anterior, como o ensino de Arte, a política curricular e a pedagogia Freinet, bem como questões contemporâneas, como os impactos da pandemia no trabalho conduzido pela escola.

Foram elencados seis eixos de análise para interpretar as falas das profissionais consultadas, sendo estes eixos:

1. O contributo da pedagogia Freinet para o ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. As características e princípios da pedagogia Freinet expressos em cada modalidade do ensino de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
3. A integração e a interação do ensino de Arte e das demais disciplinas que constituem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental;
4. As mudanças ocasionadas a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo da escola;
5. As ações pedagógicas desenvolvidas em tempo de pandemia;
6. O contributo do ensino de Arte para a construção da qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Reitera-se, conforme antecipado no capítulo 1, ser necessário ressaltar que devido à precariedade de condições de pesquisa de campo ocasionada pela pandemia da Covid-19, que implicou em mudanças metodológicas e restringiu o grupo



de participantes e as técnicas de coleta de dados empíricos, não foi possível elaborar com clareza alguns dos eixos que se propôs investigar em campo.

Uma vez alterada a dinâmica da pesquisa, só existindo a possibilidade de reunir pesquisador e sujeito em ambientes virtuais, bem como considerando as incompatibilidades de agenda e o número limitado de participantes – isto é, a partir da necessidade de todos os dados empíricos serem coletados em trocas estreitamente estabelecidas entre sujeitos e pesquisador –, as docentes não contaram com o respaldo do grupo para discutir em profundidade o detalhamento de determinadas questões que se manifestam diariamente no trabalho desenvolvido pela polivalência, apesar de ambas as professoras destacarem que estas manifestações são recorrente em decorrência da natureza da pedagogia Freinet. A presença da professora especialista no espaço de discussão coletiva proporcionado pelo grupo focal<sup>45</sup>, técnica que este estudo propunha utilizar antes da necessidade de realizar adequações às recomendações de saúde, bem como as observações de campo são exemplos de potenciais desencadeadores de reflexões que poderiam possibilitar uma análise mais rica acerca dos eixos de análise propostos.

#### 4.1 Perfil das participantes

Para fim de elaboração do perfil participantes, foram levados em consideração os dados referentes a: gênero, faixa etária, formação inicial, formação continuada, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola pesquisada e tempo de atuação na gestão (quando cabível). Uma vez levantados os dados, elaborou-se a tabela 6, que os elenca.

**Tabela 6. Perfil das participantes**

	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>G1</b>
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino
Faixa etária	35-40 Anos	35-40 Anos	35-40 Anos
Formação inicial	Pedagogia (UNISAL – Americana)	Pedagogia (UNESP)	Pedagogia (UFSCar)

---

<sup>45</sup> Destaca-se que o emprego desta técnica não configurava condição *sine qua non* para que fosse aprofundada a questão; contudo, poderia ter sido um fator diferencial.

Formação continuada	Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER); Mestrado em Educação (UNICAMP); Doutorado em Educação – em andamento (UNICAMP)	Mestrado em Educação (UNICAMP)	Mestrado em Educação (PUC Campinas)
Tempo de atuação no magistério	16 anos	20 anos	11 anos
Tempo de atuação na escola pesquisada	12 anos	6 anos	1 ano
Tempo de atuação na gestão	-	-	1 ano

Fonte: o autor

## 4.2 Perspectivas das educadoras

Os relatos das profissionais consultadas apontam, em sua maioria, para a existência de diversos consensos no que tange as questões postas. Naturalmente, também foi possível observar algumas contradições nas falas das profissionais – que também serão devidamente abordados –, mas antes de mais nada o presente tópico busca explorar os pontos de confluência presentes no discurso, devido à recorrência com a qual estes aparecem.

As professoras indicam que o trabalho pedagógico desenvolvido na escola privilegia, à luz da pedagogia Freinet, a livre expressão das crianças enquanto força-motriz principal na definição de temas, atividades, discussões, etc. A partir dessa expressão, as crianças propõem ateliês, adaptam instrumentos da pedagogia Freinet e dão vazão àquilo que nelas desperta interesse. P2, por exemplo, aponta que este processo foi responsável pela criação, em uma de suas turmas, do “ateliê [...] de composição livre”, no qual as crianças “escolhiam diversos materiais, tanto da sala quanto da natureza, e montavam um cenário, faziam tateios com os materiais”, bem

como pela adaptação do jornal de parede em outra turma, na qual as crianças “criaram o ‘eu desabafo’ [...] uns anos atrás e virou direito adquirido”.

Na ótica das profissionais entrevistadas, um trabalho balizado pela livre expressão parece constituir contributo ao ensino de Arte à medida que o coloca em uma posição de equilíbrio com as demais disciplinas do currículo. Esta dimensão participativa, por sua vez, também é estimulada pelo ensino de Arte, conforme aponta a literatura discutida na presente pesquisa – o que deve ser ressaltado a despeito das posições das educadoras, que não contemplam objetivamente esta indagação –, à medida que este colabora na instrumentalização das crianças para a participação ativa dentro do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a própria percepção deste contributo parece ser afetada por uma cultura de quantificação: as falas das profissionais não o caracterizam objetivamente, mas trazem evidências empíricas, explicitadas pelas falas trazidas, da construção da qualidade que observam por meio da implementação do trabalho freinetiano que apresenta, inerentemente, uma valorização da subjetividade.

Esta característica é apontada como uma das responsáveis por estimular a criação de um ambiente escolar que pratica uma educação cidadã, ativamente engajada na formação integral das crianças, dada a dimensão participativa implícita neste trabalho. A participação das crianças, em consonância com o que apontam Demo, acerca da qualidade da educação, e Freinet, acerca de uma formação integral das crianças, repercute de formas variadas no cotidiano escolar: P1 relata que o interesse e o engajamento de cada criança aumentam à medida que a livre expressão “faz com que a criança dê sentido” às propostas construídas coletivamente; P2 relata que o próprio espaço físico da escola, que tem características uniformes às demais unidades da rede, tem sofrido subversões geradas pelos ocupantes da escola, “para que as crianças consigam ter uma vivência diferente nesses espaços”.

Na perspectiva das entrevistadas, essa vivência acarreta em contributos significativos para a qualidade da educação promovida pelo grupo, à medida que proporciona às profissionais as ferramentas necessárias para adequar o conteúdo às demandas e interesses das crianças, proporcionando melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, o que implica a qualidade do ensino.

Ambas as professoras relatam que devido a esta característica da dimensão participativa se fazer presente com tamanha importância, até mesmo a composição do currículo da escola é impactada, à medida que é comum, a partir da manifestação das crianças, ser necessário desenvolver trabalhos que envolvam mais de uma disciplina por vez. G1, ao referir-se à estruturação do currículo, coloca:

[...] a gente se vê com muita liberdade para se expressar nos estudos e nessa proposta de Freinet. Acredito que um grande contributo tem a ver com essa questão de enxergar grandes áreas de conhecimento como área única, e no caso das Artes, isso está muito tranquilamente inserido dentro das linguagens, mas que não se restringe somente à leitura escrita e a este tipo de trabalho, também se imbuí em outras áreas de conhecimento.

P2 exemplifica também esta dinâmica ao trazer uma reorganização gerada a partir de uma pesquisa desenvolvida por outra docente:

[...] algo que surgiu alguns anos atrás, são as rodas de leitura de texto Livre, é uma coisa que a (faz menção a outra professora da escola) pesquisava, que é o texto livre, e durante a pesquisa dela, 2012/2013, ela precisava criar uma forma de publicizar os textos, porque também faz parte da pedagogia Freinet de expandir para além dos muros, além da sala de aula e da própria escola. Durante a pesquisa dela, surgiu a ideia de unir duas turmas para ler os seus textos livres, e a apreciação do texto se dava entre turmas.

Quanto ao currículo trabalhado na escola, houve consenso por parte das profissionais consultadas em relatar que, desde a efetivação da política curricular nacional vigente à data das entrevistas expressa através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a equipe tem oferecido resistência ao documento. Em detrimento da assimilação das práticas propostas na Base, a equipe optou por continuar adotando as diretrizes curriculares municipais. Sob a perspectiva de P1,

nós já temos um currículo e uma diretriz curricular que contempla a BNCC e que foi construída coletivamente pelos funcionários da rede, então a gente está no momento de valorização dessa diretriz que foi construída por nós, que a gente entende que não pode ser simplesmente deixado de lado por uma normativa, uma prescrição externa, que não conhece o que nós estamos desenvolvendo

P1 elabora a respeito das discussões que levaram a esta conclusão: “já fizemos seminários [...] para entender essa relação entre diretrizes de Campinas com a BNCC. A gente entende que a Diretriz [...] é mais rica [...] então a gente não vai abandonar”. O fato apresentado por P1 ao dizer que este documento das diretrizes curriculares municipais “contempla” as propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no

entanto, não é consensual, apesar de as profissionais corroborarem que foi extensivamente debatido o documento por parte dos educadores da rede municipal; P2 ressalta sua perspectiva ao destacar, em sua fala, que o grupo

discutiu essa Base de primeiro ao nono ano. A Base não tinha nada a ver com o nosso documento orientador aqui. A gente tem um currículo, que é esse documento, que é muito flexível, então a gente consegue trabalhar com a pedagogia Freinet e colocar em prioridade esse trabalho, porque tem redes que a prioridade estão o trabalho apostilado, o livro didático, que está totalmente de acordo com a base.

Vale observar também que, partindo de uma perspectiva mais analítica sobre a situação – dado que, conforme destacou, não participa há tanto tempo do grupo – G1 aponta para a existência de uma dose de veracidade na fala de cada professora:

A BNCC não foi bem vista pelos professores, por esse lugar de coadjuvante que coloca as pessoas [...]. É uma proposta que foge daquilo que a gente acredita a respeito da Educação, porque se coloca como um documento a ser seguido cegamente. [...] Optou-se por ainda ter essas diretrizes curriculares municipais, porque minimamente já tem o que é colocado na BNCC, com a possibilidade de explorar outras coisas também, de expandir.

Referindo-se à forma como a Arte está expressa no Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) da escola e de que formas é trabalhada dentro do currículo, P2 observa que

A Arte não é uma disciplina isolada, mas que está passando todo o trabalho com a pedagogia Freinet e as outras áreas de conhecimento. Então, [está presente] desde a sensibilização do olhar e da escuta [...] até a expressão livre nas rodas de conversa, nas rodas de leitura, na escrita do texto Live, nas aulas passeios que as crianças fazem e voltam.

Outra constatação notável é que o Projeto Político-Pedagógico (P.P.P.) da escola referente ao ensino fundamental não está disponível para consulta pública em nenhum dos canais oficiais da Prefeitura Municipal de Campinas e que, questionada a respeito do documento, P1 relatou não ter pessoalmente conseguido acesso ao mesmo, e ponderou: “já é um dado a ser analisado”.

Analisando a forma como a Arte está expressa dentro das Diretrizes Curriculares municipais, percebe-se algumas semelhanças e algumas diferenças em comparação com a Base Nacional Comum Curricular: de forma geral, as habilidades e conteúdos (denominados “unidades temáticas” na Base) estudados são algo semelhantes. A principal diferença metodológica entre os dois documentos reside na

abordagem que as Diretrizes propõem ao assumir “eixos” de suporte pedagógico, descritos como

elementos que sintetizam os conteúdos de ensino e de aprendizagem. Guardam-se neles saberes relacionados, atividades possíveis de concretizá-los e articulação entre componentes curriculares. Os eixos são norteadores da seleção de conteúdos e seu desenvolvimento, são o conhecimento de que se dispõem a ser mediado pelo professor e apropriado pelo aluno. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, 2012, p. 12)

Elaborando o trabalho a partir dos eixos propostos, o documento permite que os educadores desenvolvam interpretações dificultadas por documentos de caráter prescritivo como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a percepção das profissionais entrevistadas. Sendo assim, as educadoras apontam que o trabalho balizado pela pedagogia Freinet faz muito mais sentido dentro do contexto das Diretrizes.

Questionadas a respeito da dimensão interdisciplinar do trabalho desenvolvido – isto é, da integração e interação entre as disciplinas lecionadas, as professoras relatam que, devido à natureza da polivalência e das manifestações que partem das crianças, se faz necessário desenvolver trabalhos que extrapolam os limites disciplinares convencionais. No entanto, admitem não ter domínio específico acerca, por exemplo, dos conteúdos trabalhados em Artes (apesar de a escola contar com uma professora especialista e de o corpo docente engajar-se, à medida do possível, no desenvolvimento de um trabalho coletivo). P1 corrobora esta ressalva ao relatar que, na concepção dela, “seria muito interessante [...] ter esse diálogo entre as disciplinas, a gente tenta da forma que dá, mas ainda assim não é tão possível”.

Os apontamentos das profissionais coincidem com os resultados de um estudo desenvolvido por Gatti (2008), no qual a pesquisadora demonstra uma falha formativa referente a propostas de trabalho interdisciplinares, constatando que os conteúdos da educação básica são desenvolvidos, durante a formação, de maneira superficial, devido a uma hierarquia que se configurou na academia a partir da qual “atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico” (GATTI, B. 2008, p. 152). Mesmo assim, segundo destacam Cruz e Batista Neto (2012), há uma tendência por “modelos mais articuladores e globalizantes, de forma que reforcem o

princípio da interdisciplinaridade na formação e na atuação docente” (CRUZ, S; BATISTA NETO, J. 2012, p. 397) no âmbito da polivalência.

O trabalho coletivo é um dos temas geradores de divergências: G1 indica que “o cumprimento da jornada dos professores incentiva o trabalho coletivo, que seja construído coletivamente e que haja espaço para parcerias e planejamentos”. Já P1 relata que o corpo docente “tem pouquíssimo tempo de planejamento na escola e horário para isso. [...] temos 5 horas para planejar em casa e duas vagas de reunião na escola. Horário de planejamento é muito difícil”.

Analisando as falas das educadoras, portanto, fica claro que a centralidade dedicada às necessidades, interesses e manifestações das crianças no processo de ensino e aprendizagem gera benefícios à medida que possibilita um alcance mais expressivo dos objetivos pedagógicos propostos pela escola estudada. Entretanto, esta centralidade desperta simultaneamente um conjunto de especificidades particulares, constituindo desafios que requerem, por sua vez, o desenvolvimento de novas considerações, reflexões e soluções.

A clareza de objetivos expressa nas falas das entrevistadas é também um ponto digno de destaque: consensualmente se expressou preocupação com a capacidade desta escola promover uma formação completa, cidadã, atingindo objetivos programáticos, mas sobretudo, comprometida com uma dimensão participativa, democrática e social. Esta construção, entretanto, ainda não se articula com a comunidade extraescolar. Conforme aponta G1, a equipe da escola “não tem a possibilidade ainda de espaços de discussão com a comunidade a respeito do que seria interessante construir”, apesar de a escola despender esforços para participar ativamente da vida comunitária, conforme será aprofundado adiante.

Questionadas a respeito das ações pedagógicas desenvolvidas em tempo de pandemia da Covid-19, as educadoras apontaram a participação da comunidade como um dos fatores mais profundamente afetados. Sobretudo, isso se deu devido à precariedade de acesso, por parte das famílias dos alunos, aos sistemas de comunicação virtuais através dos quais se estabeleceu o trabalho durante este período. Sobre esse acesso, P1 relata que a equipe se empenhou em desempenhar ações que pudessem minimizar as dificuldades do trabalho remoto, mas por fim recorda:

eram 5 alunos em cada turma de 25 em média, que nós conseguimos atingir, isso com WhatsApp. Nós fomos criando estratégias, fizemos página no Facebook, página de site da escola, usamos o Google sala de aula. Oficialmente o instrumento era o Google sala de aula, mas poucos alunos conseguiram acessar as atividades por esse caminho. 5 a 7 em média que a gente conseguiu o retorno das atividades, então chegou muito pouco.

Acerca da plataforma oficial, G1 e P2 também tecem reflexões no mesmo sentido; G1 recorda que apesar da insatisfação do grupo perante a plataforma, o trabalho precisou ser mantido virtualmente por uma questão comunitária:

todo o trabalho docente ficou a princípio restrito em uma plataforma digital, Google sala de aula. Incomodava bastante, remetia muito a uma questão EAD, o que a gente não acredita, acredito que nada substitui a presença do professor, a mediação, afeta as relações. Mas era um meio que era possível de manter um vínculo com os alunos, com as famílias, então foi o meio que a gente precisou atuar, também porque veio como uma obrigatoriedade.

P2 destaca que, no sentido pedagógico, o trabalho da escola em tempo de pandemia precisou adaptar-se às particularidades desta plataforma e, para tanto, foi necessário construir ações a partir da participação coletiva da equipe da escola bem como de outros educadores freinetianos, destacando mais uma vez a centralidade da cooperação:

Depois disso, a gente parou para pensar como a gente fazia para usar a plataforma disponibilizada pela prefeitura, o Google sala de aula, para fazer pedagogia Freinet ali. Então, a gente começou a pensar que podia abrir salas de leitura, texto livre em outra, criando salas dentro da plataforma. Pensamos juntas em relação a isso, e não só juntas em relação ao nosso miolo na [escola], mas juntas com outras escolas e professoras Freinet, isso também é uma característica da pedagogia, a cooperação que não é só entre as crianças, mas entre os professores também.

Dada a dificuldade de acesso para uma maioria expressiva, G1 relata que não faria sentido separar as crianças que conseguiam acessar as salas de aula virtuais por séries, da forma tradicional. À luz das proposições de Freinet exploradas no capítulo 2 – por exemplo, à medida que o educador sugeria organizar toda uma escola, que serviria a uma comunidade com diversas faixas etárias distintas, em uma única sala de aula –, a gestora relata:

Chegou-se numa construção de uma organização por meio de ateliês. Cada aluno tem um login, uma senha, e quando ele entra na sua turma, ele vê todo mundo que está lá, e vê um mural de *feed* de rede social. [...] O que possibilita, apesar de uma



estrutura textual, que seja uma estrutura que fizesse sentido para os alunos da nossa escola, que já estavam acostumados com essa forma de organização da rotina escolar, dos tempos e dos espaços também.

G1 acrescenta, especificamente acerca do papel da Arte nessa organização escolar virtual, que o trabalho coletivo, a expressão das crianças e a competência interdisciplinar previamente abordados por este tópico, novamente são trazidos a um papel central, dado que a organização dos ateliês se dava de forma temática e semanal:

Não existe ali uma aba específica para artes, porque as artes estavam contempladas nas atividades que estavam sendo pensadas em conjunto, com temas semanais que faziam sentido, de alguma forma, para os alunos. A princípio, eram temas escolhidos pelo grupo de professores que estavam planejando a atividade, e com o tempo a gente foi amadurecendo, pensando nas possibilidades e nas ferramentas, e foi fazendo rodas de conversa via Meet com os alunos, e discutindo os temas com eles.

P2 indica que, apesar da dificuldade em fazer a escola chegar as crianças (e não o contrário), as ferramentas da pedagogia Freinet serviram como base para propor caminhos para o trabalho:

A gente criou um Padlet, que é uma plataforma super simples de usar. Você vai montando um mural e a gente passava o link para as crianças, e lá tem apresentação das crianças, registro de atividades, coisas que a gente colocaria no nosso livro da vida [...]. É a pedagogia Freinet se adaptando.

A fala de P2 indica também uma priorização da dimensão política da escola durante este momento de adversidade, um aspecto central da pedagogia Freinet que, segundo demonstrou a revisão de literatura presente no capítulo I, costuma receber menos atenção por parte das pesquisas desenvolvidas acerca do tema:

Nossas crianças, que são da Periferia, a primeira coisa que precisou fazer foi a campanha de cestas básicas. Fazer pedagogia Freinet sem se envolver com a comunidade, sem a parte política, é impossível. Não se faz pedagogia Freinet só com jornal de parede e texto Livre. Temos que ter essa compreensão que Freinet trabalhava numa escola rural, e queria fazer uma escola para o filho do proletário, para as crianças que estavam desamparadas. E o que a gente fez foi isso, inspirado por essa pedagogia, a campanha de cestas básicas, pressionar a prefeitura para dar cestas básicas. Enquanto a Prefeitura não dava, nós arrecadamos dinheiro para comprar cestas básicas. Esse foi o primeiro movimento. Concomitantemente, nós paramos para pensar, porque nós fizemos essa campanha até agosto/setembro, todo mês a gente fazia esse trabalho. Nossa escola tem 800 alunos, aproximadamente, e a primeira leva que

a prefeitura mandou foram 10 cestas básicas. Então foi muito trabalho até conseguir ampliar isso.

P1 corrobora a fala da colega e elabora a respeito da insuficiência da assistência e da infraestrutura promovidas pela prefeitura:

A nossa primeira ação em tempos de pandemia [...] antes de qualquer ação pedagógica, foi pensar na fome dos alunos, pois muitos familiares perderam empregos, os alunos são de regiões muito carentes, então isso foi a primeira coisa que nós fomos atrás. [...] a prefeitura disse que daria o tablet, não deu, e cada família ficou responsável pelos seus equipamentos, mas eles não têm equipamentos para trabalhar, não têm internet. Depois de um tempo eles receberam um chip para usar os dados móveis, mas eles também não conseguem ter controle nesses dados.

A partir das falas coletadas, pode-se perceber que a cooperação, a demanda pela participação de todos os envolvidos, consta como a força magna a balizar o trabalho desenvolvido na escola estudada – não há, na ótica das profissionais consultadas, motivos para construir colocações, proposições, soluções a não ser que estas sejam construídas coletivamente, dado que sem a participação não há avanço qualitativo. A concepção das profissionais é consonante com aquilo que aponta Demo (2015) ao estabelecer, conforme foi explorado no capítulo II desta pesquisa, a dimensão política da qualidade como não-paramétrica e dialética. P2 aprofunda, neste sentido, ao dizer que “Para nós professores, o indicativo de qualidade é a participação das crianças”.

Outra característica notável do trabalho desenvolvido não apenas na escola, mas que goza também do respaldo da rede municipal como um todo foi apontado por P2: “A gente na escola, na rede de Campinas, fala em qualidade negociada”. Ao trazer este conceito, a concepção de qualidade à ótica das profissionais entrevistadas fica claro – Freitas (2005), define a qualidade negociada como

produto de um processo de avaliação institucional construído coletivamente, tendo como referência o projeto político-pedagógico da escola. Defende-se a inadequação de estratégias de “difusão” de mudanças a partir de um centro irradiador destas, sem ter como referência os problemas reais da escola. (FREITAS, L. 2005, p. 911)

Questionadas sobre a dimensão quantitativa da qualidade da educação promovida pela escola – isto é, pela dimensão formal da qualidade, como sugere Demo (2015) –, as profissionais parecem compreender que esta não deva ser considerada de forma discriminada. Intenciona-se um equilíbrio, tomando a dimensão

política (DEMO, P. 2015) – de caráter qualitativo – como norte, no intuito de conquistar a participação, como ressalta G1:

A gente teve no ano passado o conhecimento a respeito da nota final da avaliação da Prova Brasil que foi aplicada em 2019 e, para nossa tristeza, foi um número abaixo da anterior, de 2017. E a gente acreditava que poderia ser um número maior, uma nota mais expressiva. Para além do quantitativo, essa participação dos alunos [...] tem trazido qualitativamente, e para quem está no chão da escola, no cotidiano dela, isso é muito evidente, que está para além da nossa nota, que está transbordando para além do quantitativo, tem trazido para os alunos e para a comunidade uma sensação de pertencimento ao espaço e ao grupo. É um espaço que é de todos, e eu acho que quando as pessoas se empoderam disso, percebem o seu direito de participação e o quanto a sua voz deve ser ouvida e levada em consideração, o quanto o seu pensar contribuir para o lugar que você vive, mora e costuma ir todos os dias pode ser importante. É importante para a formação.

As perspectivas das profissionais consultadas apresentam ricas convergências, bem como reveladoras divergências que possibilitam uma compreensão mais profunda acerca da realidade da escola estudada, permitindo lançar um olhar sobre os desafios, as contradições as potencialidades, os acertos, os enganos, as concepções dos agentes presentes no ambiente, as relações dialéticas estabelecidas entre estes, etc. Dentre as questões levantadas, fica claro que as profissionais acreditam seguramente que o trabalho desenvolvido a partir da pedagogia Freinet, a partir da centralidade da livre-expressão, das manifestações das crianças, do privilégio dado às explorações, indagações e empreitadas coletivas, eleva a qualidade na escola, mesmo que empiricamente – G1 relata:

a gente sente, de verdade, no dia a dia, no cotidiano da escola, na forma como a gente tentou se reconstruir, a respeito das nossas relações com os alunos e com a comunidade que tem trazido mais qualidade para escola.

A partir desta perspectiva, as falas foram consonantes no sentido de ressaltar a necessidade de oferecer um espaço equilibrado à Arte bem como às demais disciplinas do ensino fundamental: naturalmente a dimensão supramencionada – a dimensão empírica, política da qualidade discutida – se apresenta como foco principal na perspectiva destas profissionais uma vez que, diante de processos de avaliação externa que desprezam veementemente certos conhecimentos em detrimento de outros, a pedagogia Freinet se impõe como uma alternativa que convida à reflexão, à reestruturação da realidade educacional posta e à subversão de políticas e lógicas que o grupo enxerga estarem desgastadas, obsoletas e que, portanto, um trabalho

legítimo, elaborado a partir das vivências e reivindicações deste próprio grupo, pensado em processo, que considere a atuação própria, a reflexão sobre a mesma, o aprendizado coletivo a partir dos erros e acertos ocasionados por este processo, se torna a alternativa ideal. Neste sentido, existe um consenso entre as concepções das profissionais consultadas nesta pesquisa, à medida que indicam que a Arte permeia diversas áreas e, portanto, apresenta contributo para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental dentro da perspectiva freinetiana – da forma como esta perspectiva é compreendida e trabalhada por este grupo de educadoras – à medida que colabora para familiarizar as crianças com instrumentos, linguagens e ferramentas (incluindo instrumentos característicos da pedagogia Freinet) que as permitem se expressar, expressar suas vontades, suas indagações, indignações, questionamentos, reflexões, demandas, insatisfações – enfim, sua participação, em todos os sentidos do conceito, durante o processo de ensino e aprendizagem, tornando-as protagonistas do mesmo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas públicas educacionais configuram um tema complexo e multifacetado que rende discussões de grande profundidade. É certo que a escola se estabelece como campo principal de disputas, confrontos e entraves que são, por sua vez, responsáveis por escrever a história dessas políticas: uma história de construções, conquistas, silêncios (forçados ou voluntários), luta, resistência, contradições, problematizações, adequações, reflexões, progresso, entre muitos outros elementos que se amalgamam no âmago desta instituição.

A avaliação apresenta um grande potencial enquanto instrumento de geração de indicadores e dados que podem servir como baluarte no diagnóstico das questões latentes à realidade escolar, como também à realidade da educação de forma mais ampla – seja esta a realidade de uma rede específica, seja esta a realidade da educação nacional, seja esta comparativa entre diferentes sistemas de educação – e oferecer insumos a partir dos quais se pode propor caminhos e soluções para lidar com estas questões e avançar no sentido da construção de uma educação de maior qualidade.

Entretanto, a avaliação é um instrumento que requer cuidado, critério e clareza, à medida que pode também gerar as mais diversas distorções e aberrações quando empregada de forma rasa, desconsiderando elementos próprios da realidade que se propõe avaliar. A presente pesquisa buscou discutir teoricamente estas falhas e estudar propostas que minimizem os problemas existentes na forma como as políticas avaliativas estão postas. A literatura pesquisada demonstra a necessidade de um sistema de avaliações em processo, que considerem a dimensão da qualidade política, as características e particularidades dos objetos avaliados, demonstrem clareza nos objetivos, nos possíveis impactos e reflexos, articulando avaliações institucionais e externas, diferentemente do que se pode constatar historicamente na realidade brasileira.

Pensando a política curricular enquanto indicativo dos impactos do quadro de políticas avaliativas equivocadas e das distorções geradas a partir delas e tendo em vista o lugar secundário conferido historicamente às artes (bem como a outras

disciplinas) dentro do currículo da escola pública brasileira – expresso, por exemplo, pelo tardio reconhecimento da educação artística enquanto disciplina, bem como pelos documentos curriculares observados –, o presente estudo também apresentou esforços que buscaram permitir compreender a perspectiva da pedagogia Freinet, pois esta visa conferir protagonismo aos participantes dos processos de ensino e aprendizagem, refletindo acerca da estruturação do currículo em si, isto é, problematizando a prescrição de um currículo com conhecimentos fixos, criado sem a participação daqueles para quem o currículo de fato é – ou intenciona ser – aplicado. Para tanto, assumiu-se o objetivo de investigar em que medida a Arte, em uma perspectiva freinetiana, contribui para a melhoria da qualidade do ensino fundamental, com foco nos anos iniciais.

A necessidade apontada pela literatura consultada de um currículo que permita maior autonomia aos profissionais responsáveis pelo processo educativo, devendo estes refletir acerca de sua ação e propor adequações pertinentes às particularidades existentes em cada realidade levou à escolha do desenvolvimento do presente estudo, pesquisando uma escola pública do município de Campinas que emprega em seu currículo elementos da pedagogia Freinet, institucionalizando um grupo de trabalho formado por educadores engajados com esta pedagogia. Buscou-se conferir um espaço privilegiado às perspectivas dos interlocutores do processo educativo desta escola e, a partir destas perspectivas, foi possível constatar que a Arte apresenta contributo para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental dentro da perspectiva freinetiana à medida que familiariza as crianças com linguagens e ferramentas que as permitem se expressar durante o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para torná-las protagonistas do mesmo.

As participantes da pesquisa evidenciaram também conflitos entre educadores e Estado, resistência à política curricular nacional devido a seu caráter prescritivo, e convergências no sentido de buscar a construção de uma qualidade negociada, tendo como objetivo principal do processo educativo a formação integral das crianças, considerando as dimensões sócio-políticas da vida após a escola além da dimensão formal, mais comumente considerada em um mundo pós-globalização, no qual existe uma demanda pela formação de mão de obra e inserção do sujeito no mercado de trabalho, ocasionada pelo modelo econômico posto.

No que se refere à expressão do ensino de Arte no currículo nacional, o documento curricular oficial – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – apresenta uma tendência padronizadora, apesar de buscar avançar, teoricamente, em relação às propostas anteriores – o que é também passível de problematizações, sendo válido ressaltar que propõe poucos avanços em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sendo assim, gera resistência ao chocar-se com o trabalho desenvolvido pelas profissionais pesquisadas devido à natureza participativa da proposta pedagógica que buscam praticar, respaldadas pelo documento curricular municipal, que é anterior à Base, visando priorizar a expressão dos interesses das crianças em detrimento de uma prescrição formal que dita quais conteúdos devem ou não ser abordados pela coletividade.

No sentido de superar os obstáculos impostos pela perspectiva tradicional do currículo, a pedagogia Freinet conta com instrumentos como os ateliês, o jornal de parede, o livro da vida, a assembleia, entre outros, que proporcionam, segundo aponta a teoria e corroboram as educadoras, espaços nos quais a expressão das crianças é privilegiada, podendo o estudo seguir estes interesses e proporcionando ao educador a possibilidade de direcionar estes interesses no sentido que requer o aspecto formal das disciplinas. Estes instrumentos são empregados no cotidiano da escola para pensar o currículo, adequar o ensino às especificidades da coletividade e conquistar, em uma perspectiva democrática, a participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo também permitiu observar a importância da integração e da interação entre as disciplinas durante os anos iniciais do ensino fundamental. Sobretudo em uma perspectiva freinetiana, por diversas vezes as fronteiras entre disciplinas se confundem e o trabalho precisa ser operacionalizado de modo a desenvolver habilidades e conhecimentos distintos simultaneamente. Neste sentido, observa-se tanto através do estudo de campo quanto através da literatura científica que existe uma notável fragilidade formativa nesta dimensão interdisciplinar, ocasionada pela separação de disciplinas como Arte, Música e Educação Física, que requerem professores especialistas, das demais disciplinas ministradas pelos professores polivalentes, gerando dificuldades de conciliação.

Além da questão formativa, outro fator que interfere na dimensão interdisciplinar são os tempos de trabalho demandados durante o exercício da atividade docente que, por vezes, são reduzidos ou relevados, ocasionando dificuldades de articulação entre professores polivalentes e especialistas. No entanto, apesar de todas as dificuldades, a interdisciplinaridade aparece simultaneamente como uma inevitabilidade e como um anseio, tanto por parte dos profissionais, quanto da ciência que aborda o assunto.

A pesquisa permitiu também observar a existência de certa resistência por parte dos profissionais em relação às políticas públicas postas: nem a política avaliativa e a subsequente geração de indicadores (quantitativos) de qualidade, nem a política curricular são levados em consideração como protagonistas no planejamento do trabalho da escola estudada, apesar da literatura demonstrar que a prática desta escola é, na verdade, excepcional à regra na realidade da escola pública brasileira. Mesmo assim, as falas das profissionais sugerem que o trabalho conduzido leva em consideração aspectos qualitativos através dos quais, na concepção do grupo, o trabalho consegue avançar de uma maneira mais livre e, conseqüentemente, pode proporcionar ações mais apropriadas considerando as particularidades da escola.

A pandemia da Covid-19 também gerou reflexões dignas de atenção: os entraves entre equipe, comunidade escolar e poder público foram escancarados devido às adversidades de um momento que afetou a todos, especialmente às camadas menos economicamente favorecidas, que são justamente as principais ocupantes do espaço da escola pública. A articulação da escola enquanto espaço político se faz especialmente importante neste momento, ressaltando o potencial de impacto social da instituição escolar, que transpõe amplamente os muros da unidade e os horários de aula.

Em meio à crise sanitária, a escola precisa encontrar novas formas de chegar às crianças, via internet, através do uso de computadores e aparelhos celulares, se reinventando a cada novo desafio imposto por uma realidade para a qual ninguém estava preparado. E a pedagogia Freinet também perpassa adaptações diante deste momento, preservando os instrumentos – com a condução de ateliês *on-line* que juntam estudantes de diferentes turmas e idades, com o compartilhamento de textos



livres e correspondências eletrônicas entre alunos de diferentes escolas freinetianas, etc. – enquanto adequa-se às novas necessidades e impossibilidades.

A presente pesquisa não pretende de forma alguma – e nem poderia – esgotar os temas aqui discutidos, mas busca promover a reflexão a respeito dos mesmos, convidando e encorajando o meio acadêmico-científico a continuar o debate, pretendendo gerar informações úteis à elaboração e reestruturação das políticas públicas vigentes e contribuir para que mais educadores reflitam sobre suas práticas, construindo uma educação de qualidade, em todos os sentidos que este conceito assume.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Estado, mercado, comunidade e avaliação**: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

AFONSO, A. J. **Mudanças no Estado-Avaliador**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013

ANDRE, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira, São Paulo: Cortez, 2001.

ARRAES, André Felipe de Araujo. **A música na escola: possibilidades e desafios para uma vivência musical crítica e consciente: reflexões a partir de aulas de música com alunos do ensino fundamental – anos finais**. 2016. 112 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24204>>

AZANHA, José Mário Pires. **Experimentação educacional: uma contribuição para sua análise**. São Paulo: EDART, 1974.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BAUER, A. **Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, p. 315-344, 2010.

BIESTA G. **Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning**. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 25, pp.54–66. Oslo. 2005

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari, K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. Maria João Alvarez et al. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.2, pp.373-388.

BRASIL, **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>, Acesso em: 05/11/2019

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996, Seção 1, p. 27839, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL, **Portaria nº 69 de 04 de maio de 2005**. Diário Oficial Da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 de mai. de 2005, Seção 1, p.13, Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/Portaria\\_69\\_Anresc.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_69_Anresc.pdf)>, Acesso em: 29/04/2020

Brasil, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>, Acesso em: 19/11/2019>

BRASIL, **Lei nº 482, de 07 de junho de 2013**. Diário Oficial Da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de jun. de 2013 Seção 1, p.17, Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/223558-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>>, Acesso em: 29/04/2020

BRASIL, **Portaria 1.570 de 20 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Poder Executivo: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 244, p.146, 21 dezembro 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DED-EZEMBRODE2017.pdf>>, Acesso em: 19/11/2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CASTRO, Uelinton. **Ensino de arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana**. 2015. 130 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015.

CORDEIRO, Gisela Alves da Costa; ABRAMOWICZ, Mere. **O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações**. São Paulo, 2014. 85 p. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSTA, G. A. **O olhar de professores sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): possibilidades e limitações**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação (Currículo)) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRUZ, Shirleide pereira da silva; BATISTA NETO, José. **A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas**. Revista Brasileira de Educação Rio de Janeiro: v. 17 n. 50 maio-ago. 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a08.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

DAMASCENO, João Maria dos Santos. **O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola**. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Artes - Profartes) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 11ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2015.

DEMO, P. **Qualidade da educação: Tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, jul./dez. 1990, no 2, p.11-26.

DIAS SOBRINHO, José. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz Carlos de. Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior, regulação e emancipação**. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). Avaliação e compromisso público. Florianópolis: Insular, 2003. p.35-52.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS**, *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p.201-215, 2009

ESTEVES, Flávia Varriol de Freitas Lobo; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Uma Avaliação analítica dos resultados da Prova Brasil**. Rio de Janeiro, 2015. 83 p. Dissertação de Mestrado – Escola Brasileira de Educação Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas.

EYNG, A. M. **Políticas de currículo e avaliação: os resultados da avaliação definindo práticas curriculares**. *Espaço do Currículo*. 2010, v. 3, n. 1, pp.403-418.

FAZENDA, I. C. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2006.

FERREIRA, Gláucia de M. **De portas abertas à vida e à diferença: a pedagogia Freinet e a inclusão**. 2015. Tese (Doutorado em Educação (Ensino e Práticas Culturais)) – Universidade Estadual de Campinas.

Ferri, Márcia Barcellos. **O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidades do ensino de artes**. 2013. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10385>>

FOUCAULT, Michel. **O cuidado com a verdade**. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FREINET, Célestin B. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Estampa, 1964.

FREINET, Célestin B. **A Educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

FREINET, Élise. **Nascimento de uma pedagogia popular: Os métodos Freinet**. Editorial Estampa. Lisboa, 1978.

FREINET, Élise. **Simplicité de la vocation artistique**. *Art Infantin*, Institut Coopératif de l'École Moderne, Nantes, n.1, dez. 1959. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5831>. Acesso em: 26/12/2020

FREINET, Élise. **Art Infantin, Institut Coopératif de l'École Moderne**. Nantes, n.3-4, jun. 1960. Disponível em: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/5834>. Acesso em: 26/12/2020.

FREIRE, Eugênio P. A. **Potenciais cooperativos do podcast escolar por uma**

**perspectiva freinetiana.** *Revista Brasileira de Educação* 2015, v. 20 n. 63, pp.1033-1056.

FREITAS, Luiz C. **QUALIDADE NEGOCIADA: Avaliação e contra-regulação na escola pública.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 911-933, Especial - Out. 2005.

FREITAS, Luiz C. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Caminhando pela contramão.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARDNER, Howard. **Arte, mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad.** 7ª ed. Buenos Aires: Paidós, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos.** 2008. Relatório final (Pedagogia) – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. **Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas.** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a06.pdf>>

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. **Narrativas infantis em cena: uma experiência teatral no ensino fundamental.** 2016. 119 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)— Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

HOFLING, ELOISA DE MATTOS. **Estado e políticas (públicas) sociais.** *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, pp.30-41

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. (1985). **A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas.** In M. Horkheimer & T. W. Adorno (Orgs.), *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (G. A. Almeida, Trad., pp. 19-52). Rio de Janeiro: Jorge Zahar. (Original publicado em 1947)

JOSÉ, Maria T. S. **A escolarização do poema ou a poetização da escola: do inverso ao verso;** orientador: Leandro Augusto Marques Coelho Konder. – Rio de Janeiro : PUC, Departamento de Educação, 2006.

KANAMARU, A. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional.** 2014, *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781

KANT, I. **Crítica da razão pura.** São Paulo: Nova Cultural, 1987.

LÜDKE, M., ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar M. **Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas** *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.

39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

MAZZOTTI-ALVES, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Thomson, 2002.

MIRANDA, Eliza G. G. **Processos corporais Infantis: Interatuações Artísticas na Cena da Criança**. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

OLIVEIRA, Simone Santos de. **Visualidades no componente curricular arte da rede pública de ensino do Distrito Federal: uma análise comparada dos currículos de 2000, 2009 e 2011 - ensino fundamental - anos finais**. 2014. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

OREFICE, Érica F. C. **A Arte e a Competência Leitora: uma experiência interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2016.

OTANÁSIO, Pâmella Nunes de. **A selfie como uma produção imagética em diálogo com o ensino das artes visuais**. 2018. 117 f., il. Dissertação (Mestrado em Arte)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PARO, Vitor H. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011

PENNA FIRME, Thereza. **Avaliação: Tendências e Tendenciosidades**. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 1, p.05-12, 1994

PEQUINI, Alexandre Trajano. **O sentido do ensino das artes na perspectiva de H. Gardner**. 2008. 111 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90366>>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação** :- Campinas, SP, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS, **COMUNICADO SME No044, DE 13 MARÇO DE 2020**. Diário Oficial do Município de Campinas, 16 de março de 2020.

RABELO, Gabriela M. **Livro da vida: memórias das crianças e/em práticas pedagógicas na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação (Formação de Professores e Práticas Pedagógicas)) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RAYNAUT, Claude. (2010), **Entrevista à assessoria de comunicação da Capes**, 30 nov. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/36-noticias/4255-area-interdisciplinar-no-brasil-poderia-ser-modelo-para-a-franca-afirma-claude-raynaut> >. Acesso em 31 de maio de 2020.

RODRIGUES, Sueli Carrijo. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltório de dados (DEA): uma associação do quantitativo ao qualitativo.** 2005. 488p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253028>>.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos.** 2008. 252 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/86920>>.

SABAINI, Selma Maria Garcia/2007. **Porque Estudar Currículo e Teorias de Currículo: proposta de estudo para reunião pedagógica.** Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_selma\\_maria\\_garcia\\_sabaini.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_selma_maria_garcia_sabaini.pdf). Acesso em: 05/11/2019.

SCARPATO, Marta **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo.** *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.53, pp.57-68. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a04v2153.pdf>>

SILVA, A. F. **Políticas de *accountability* na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho.** *Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação*, v. 32, n. 2, p.509 - 526 mai./ago. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Cristine Rodrigues. **Currículo inovador: a realidade de uma escola do Ensino Fundamental II.** 2018. 125 f. Dissertação (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUSA, S. Z. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p.175-190, jul. 2003.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIDAL, Cristina P. **O educador Célestin Freinet na revista Nova Escola: análise das aproximações entre o pensamento freinetiano e o desenvolvimento da afetividade.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

WEDEKIN, Luana Maribele; Zanella, Andrea Vieira. **L. S. Vigotski e o ensino de arte: "A educação estética" (1926) e as escolas de arte na Rússia 1917-1930.** *Proposições* [online]. 2016, vol.27, n.2, pp.155-176. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00155.pdf>>





## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Transcrições das respostas às entrevistas semiestruturadas

Sujeito	Resposta	Ideia central	Categoria
<b>Questão 1. Na sua ótica, qual o contributo da pedagogia Freinet para o ensino de arte nos anos iniciais do ensino fundamental?</b>			
P1	Acho que o Freinet fala bastante sobre a importância de deixar o aluno se expressar, a livre expressão é uma constante pelos instrumentos da pedagogia Freinet como um todo. Nas matérias que eu leciono, por exemplo, na polivalência, eles se expressam através do desenho, eles se expressam através dos cadernos de texto livre, às vezes através de um poema ou de uma música que eles fazem, e isso faz com que eles deem sentido e significado às atividades que estão fazendo. Na minha escola, as aulas de artes têm duas vezes por semana, com a professora específica de artes, e tem alguns aspectos da pedagogia Freinet, porque na nossa escola é assim, isso não é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação - Freinet na escola - foi um aprendizado que nós tivemos começando com a (cita outra professora da escola). Ela começou a mostrar o trabalho com a pedagogia Freinet que era forma que ela havia aprendido a trabalhar na (cita outra escola do município), e as outras professoras foram se apropriando desta pedagogia também. Então hoje nossa escolas tem esse referencial, mas não todo mundo da mesma forma, algumas professoras usam esse instrumento, outras nem todos. A gente ainda está tateando por essa pedagogia, algumas mais outras menos, ainda. A nossa professora	"Livre expressão que favorece e faz com que a criança dê sentido a essa atividade"	<ul style="list-style-type: none"><li>• Livre expressão</li><li>• Significado das atividades</li></ul>

	<p>de artes participou do nosso grupo de trabalho sobre Pedagogia Freinet e ela é bastante atuante e interessada nesta pedagogia, então acredito que tenha contribuído também para matéria dela. Na minha matéria eu acho que seriam esses aspectos a levantar, essa questão da livre expressão que favorece e faz com que a criança dê sentido a essa atividade.</p>		
--	---	--	--

<p><b>P2</b></p>	<p>Para começar, na minha Ótica, conhecendo a pedagogia Freinet nos meus estudos e de outros professores Freinetianos e da escola das minhas filhas, que é uma escola particular e trabalha exclusivamente com essa pedagogia. Eu vejo que o ensino de artes na pedagogia Freinet não é uma disciplina, ele permeia todo o trabalho. Tanto que na escola das minhas filhas, uns dois ou três anos atrás, eles colocaram uma professora de artes específica, e isso foi um desconforto para mim, porque tendo a especialista, será que mudaria alguma coisa em relação ao ensino de arte perpassando todo o trabalho, principalmente no ensino fundamental na fase do 1º ao 5º ano. Mas não, essa professora tem um trabalho que colabora com as outras, e daí na Emef nós temos muita sorte pois tenho uma professora de artes especialista, mas ela também estuda pedagogia Freinet e possui essa visão mais ampliada, então a gente trabalha muito em parceria e eu tento trabalhar com essa perspectiva de não deixar a o ensino de artes para Patrícia que a professora especialista. Eu tento trabalhar com a arte perpassando as outras áreas que as crianças vão explorar e tatear. Então, por exemplo, no primeiro ano, eu tenho trabalhado com o ateliê criado pelas crianças, de composição livre, esse ateliê foi uma construção da turma... na construção do ateliê, ele sempre queria os temas de jogos ou de composição Livre, eles escolhiam diversos materiais, tanto da sala quanto da natureza, e montavam um cenário, faziam tateios com os materiais, que eu vejo que é algo que está relacionado ao conceito</p>	<p>"o ensino de artes na pedagogia Freinet não é uma disciplina, ele permeia todo o trabalho";  "Eu tento trabalhar com a arte perpassando as outras áreas que as crianças vão explorar e tatear. Então, por exemplo, no primeiro ano, eu tenho trabalhado com o ateliê criado pelas crianças, de composição livre, esse ateliê foi uma construção da turma";  "algo que está relacionado ao conceito da livre expressão e está relacionado à expressão artística deles";  "A nossa escola é pública, é aquele azul e branco clássico da prefeitura, mas estamos tentando subverter essas coisas e reinventa os espaços, para que as crianças consigam ter uma vivência diferente nesses espaços eu acho que tem a ver com essa sensibilidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livre expressão</li> <li>• Subversão do ensino tradicional</li> <li>• Intergração das disciplinas</li> </ul>
------------------	---	---	---

	<p>da livre expressão e está relacionado à expressão artística deles. Então, na questão do texto livre também eu vejo que explorar a Literatura e diversos gêneros textuais, porque o texto livre, a gente trabalha em ateliê também... eles carregam o caderninho de texto livre no momento que eles quiserem, e a gente vê ali as artes perpassando também, eles se sentam juntos, deitou no chão, vão para a quadra. A nossa escola é pública, é aquele azul e branco clássico da prefeitura, mas estamos tentando subverter essas coisas e reinventa os espaços, para que as crianças consigam ter uma vivência diferente nesses espaços eu acho que tem a ver com essa sensibilidade artística. E aí a elas exploram esses espaços em diversas situações, no texto livre é uma delas as crianças saem pela escola, vão produzir seus textos em contato com outras turmas que estão fazendo outras coisas na escola. No texto Livre isso aparece muito, às vezes eles escrevem, principalmente os menores, escrevem o que eles estão vendo, fazem poesias e eu vejo que, de modo geral a arte está perpassando os trabalhos todos. Existe a hora de fazer arte... Então eu falei dos textos Livres, falei dos ateliês, a gente tem uma mostra cultura na escola todo final de ano a gente pega os trabalhos, como na festa da primavera, a gente tem uma versão disso nossa na escola, onde a gente pega os trabalhos que foram desenvolvidos durante o ano, em que as crianças trabalham arduamente nisso que já foi estudado, explorado e tateado. E a gente prepara uma mostra que ali não dá</p>	<p>artística"; "a gente prepara uma mostra que ali não dá para deixar só para o professor de artes, é um trabalho que mobiliza as crianças, pelo menos do primeiro ao quinto ano, eles se mobilizam de corpo e alma naquilo"; "Eu tive uma estagiária que tinha essa pegada com a música, uma vez por semana nós fazíamos roda com as crianças durante o ano todo, de exploração e criação de ritmos, que também é algo que não está no currículo de Campinas, mas na pedagogia Freinet".</p>	
--	--	---	--

<p>para deixar só para o professor de artes, é um trabalho que mobiliza as crianças, pelo menos do primeiro ao quinto ano, eles se mobilizam de corpo e alma naquilo. Então, eu vejo que não pedagogia treinei não é possível trabalhar a arte somente na disciplina de arte, ela perpassa todo o trabalho pedagógico com as crianças e é essa arte do sensível, não é essa arte da técnica. A gente também tem música. Dois anos atrás nós fizemos muitos trabalhos em parceria, fizemos uma exploração com bandinhas na turma, fazíamos uma vez por semana. E nossa escola está sempre aberta para a comunidade interessada, tanto pela militância dentro da pedagogia Freinet, uma marca da pedagogia Freinet, sempre alguém vai estar atendendo as demandas de pesquisa e de estágio, então isso é algo que tem a ver com a pedagogia Freinet. Eu tive uma estagiária que tinha essa pegada com a música, uma vez por semana nós fazíamos roda com as crianças durante o ano todo, de exploração e criação de ritmos, que também é algo que não está no currículo de Campinas, mas na pedagogia Freinet, e por isso ela estava na nossa escola. Não é aquela música "pedagogizada", de vamos cantar na hora do lanchinho, não tem nada a ver com isso, porque a música dentro das escolas infelizmente tende a ser uma música "pedagogizada". Então as professoras, não é por maldade, mas por desconhecimento, a gente praticamente não tem isso na nossa formação e depois não tem formações continuadas a respeito, mas normalmente a escola subverte a parte artística da música e usa a música para ensinar conteúdo. E nós temos que fugir de qualquer jeito dessa pegada e tenta fazer com as crianças outros trabalhos. E um desses foi</p>		
---	--	--

	<p>o de 2019 em que nós fizemos a roda semanal, uma aula de música por semana.</p>		
<p><b>G1</b></p>	<p>Uma questão que eu acho bem interessante de mencionar, para além da pedagogia Freinet, são também as diretrizes curriculares municipais, que é um documento que o sistema Municipal de Educação de Campinas tem e que, particularmente, eu considero um avanço. Pois se trata de uma rede que já parou para pensar a respeito de currículos, de práticas, de formação e concepção de educação, concepção de aluno, então acho que isso é bem interessante de se registrar a respeito do trabalho que é desenvolvido dentro da rede Municipal de Campinas. Essas diretrizes apontam que, de modo geral, o aluno, naquela concepção omnilateral (inaudível), ela precisa ser concebida em sua totalidade e isso "leva muito mais em conta" do que o Freinet coloca como uma proposta de um trabalho para linguagem. Então, nos círculos 1 e 2, essa é uma abordagem que é feita. Então, para além de uma estrutura de atividades que propõe apenas uma leitura ou apenas uma música, ou um vídeo, uma apresentação, é uma proposta que busca, de alguma forma muito integrada, tratar de todas essas possibilidades de expressão como uma linguagem. E a gente consegue, dentro da nossa escola, aliar a diretriz curricular com o Freinet, porque a rede de Campinas não é freinetiana, ela não se propõe a isso, eu vou até falar desta forma (inaudível), que ela não engessa o trabalho de todos os profissionais da Educação nessa proposta que é de Freinet, mas coloca</p>	<p>"Freinet coloca como uma proposta de um trabalho para linguagem";  "coloca como diretriz um trabalho, uma visão, mais integral do aluno";  "liberdade para se expressar";  "um grande contributo tem a ver com essa questão de enxergar grandes áreas de conhecimento como área única, e no caso das Artes, isso está muito tranquilamente inserido dentro das linguagens, mas que não se restringe somente à leitura escrita e a este tipo de trabalho, também se imbuí em outras áreas de conhecimento."</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livre expressão</li> <li>• Linguagens</li> <li>• Interação entre disciplinas</li> </ul>

como diretriz um trabalho, uma visão, mais integral do aluno, e nisso a gente se vê com muita liberdade para se expressar nos estudos e nessa proposta de Freinet. Acredito que um grande contributo tem a ver com essa questão de enxergar grandes áreas de conhecimento como área única, e no caso das Artes, isso está muito tranquilamente inserido dentro das linguagens, mas que não se restringe somente à leitura escrita e a este tipo de trabalho, também se imbuí em outras áreas de conhecimento.

**Questão 2. Quais as modalidades da arte trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental na escola e quais as características e princípios Freinetianos expressos em cada modalidade de arte trabalhada?**

<p><b>P1</b></p>	<p>Isso é muito interessante, pois essas modalidades vão passeando dentro do currículo e dentro do que faz sentido em cada turma. Então, por exemplo, se surge da criança a necessidade de desenhar, ou, se ali dentro do contexto trabalhado surge a necessidade de um teatro, são coisas que eu não tenho como falar assim, por exemplo, eu trabalho determinado conteúdo com teatro, sempre uso teatro, porque isso não é certinho, rígido, depende de cada ano, de cada turma. Esse ano com a pandemia, o que mais foi presente foi o desenho, que era o possível de ser feito. Mas em um momento normal, fora de pandemia, a gente trabalha bastante com teatro, com música, a música para introduzir o conteúdo, para eles pensarem na forma da escrita, o desenho também. Então são diversas expressões, mas não tem algo curricularmente certo. Do tipo "ah, vou trabalhar isso com desenho". Por exemplo, quando eles vão para o ateliê de pesquisa científica, surgem desenhos muito interessantes, em que eles vão pesquisar insetos, objetos. Então surge muito de acordo com as necessidades das turmas.</p>	<p>"essas modalidades vão passeando dentro do currículo e dentro do que faz sentido em cada turma"  "são diversas expressões, mas não tem algo curricularmente certo"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modalidades diversas (desenho, teatro, música);</li> <li>• Consideração das necessidades e do que é significativo para cada turma;</li> </ul>
------------------	---	---	--



<p><b>P2</b></p>	<p>A respeito das modalidades, formalmente, a professora de artes sempre trabalha em parceria, mas eu vejo que os professores de artes possuem uma tônica, não sou especialista e não sei te dizer tecnicamente, mas vou dizer a partir do meu conhecimento empírico. Vejo que tem professores que estão mais ali nas artes plásticas, na expressão teatral, raramente aparece na música, mas pode acontecer. Então cada professor de artes vai dar o tom. Nós temos Essa professora que é muito boa, muito em sintonia com o trabalho que a gente desenvolve. Eu vejo que nas aulas específicas ela trabalha muito essa questão da sensibilidade das crianças, na escuta, aprender a olhar para a natureza, a sensibilização do olhar e da expressão. Então eu vejo que tanto no trabalho dela quanto no nosso, eu gostaria muito de trabalhar a parte de expressão corporal, porque eu vou nesse caminho, mas eu sei muito pouco. Então, nós não queremos ficar no senso comum com as crianças, nós queremos um aprofundamento mesmo que sejam crianças pequenas, nós fazemos teatro de fantoche, dramatização, o faz-de-conta, o brincar tem uma valorização muito grande no nosso trabalho, a gente teve até PIBID, era um projeto do Brincar, nossa escola o PIBID foi o brincar, durante cinco anos, em parceria com a professora Ana Arcanjo e Estagiários da Unicamp, que é um viés da psicanálise, mas é um brincar livre, aí depois as análises que iam para esse lado da psicanálise, que ia para a Unicamp com as meninas. E aí, eu vejo que a gente tenta não deixar nada de fora,</p>	<p>"nas aulas específicas ela trabalha muito essa questão da sensibilidade das crianças, na escuta, aprender a olhar para a natureza, a sensibilização do olhar e da expressão"; "nós fazemos teatro de fantoche, dramatização, o faz-de-conta, o brincar tem uma valorização muito grande no nosso trabalho" "Em termos de princípios, a gente trabalha muito com a livre expressão, perpassando a questão das Artes; a questão do trabalho em si, o que é um outro princípio da pedagogia Freinet"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaque para o teatro;</li> <li>• Centralidade da brincadeira e do trabalho.</li> </ul>
------------------	---	--	---

<p>mas às vezes nos falta conhecimento, como na música, por exemplo. Eu não sou da música, eu tive essa parceria e a gente tenta trabalhá-la com fundamentação, busca parcerias, contatos e tudo. Em termos de princípios, a gente trabalha muito com a livre expressão, perpassando a questão das Artes, a questão do Trabalho em si, o que é um outro princípio da pedagogia Freinet, que a gente nessa arte que está perpassando tudo... na pedagogia Freinet, as crianças têm engajamento muito grande, às vezes mais às vezes menos, por conta do trabalho, porque a gente tenta organizar os espaços, através dos instrumentos da pedagogia Freinet, a gente tenta capturar os interesses das crianças, que o Freinet chamava de complexos de interesses. Então, A partir daquele complexo de interesse que surgia na turma, por meio das rodas de conversa, dos textos livres que eles vão ver, os amigos vão fazer a apreciação, que eu acho que também tem a ver com isso. A partir disso a gente vai construindo um caminho no trabalho pedagógico. Então eu acho que seria mais ou menos isso, os princípios todos estão perpassando esse trabalho, que é um casamento entre a parte do conhecimento que a gente tem que trabalhar e dos interesses das crianças.</p>		
--	--	--

<p><b>G1</b></p>	<p>Do primeiro ao quinto ano, os alunos já contam com um professor especialista de artes. E essa professora, ela é professora de algumas turmas do primeiro ao quinto, são dois professores, mas uma delas, de uma forma muito interessante, ela se coloca como participante do GT de Freinet. E aqui na escola, para Além Deste grupo que se propõe ao estudo das práticas de Freinet, a escola em si funciona de uma forma (...) o cumprimento da jornada dos Professores incentiva ao trabalho coletivo, que seja construído coletivamente e que haja espaço para parcerias e planejamentos. Então, Essa professora de artes, Além de estar no GT, ela tem os outros tempos dela em que ela faz junto com os demais professores, então existe uma forma de organizar os tempos que possibilita e privilegia esses espaços coletivos de pensar, de estudar e de trocas. Eu vejo que o trabalho dela busca, em todo momento, ser pensado e construído com as crianças e com os professores polivalentes, os professores que são referência da sala de aula. A forma como ela constrói os (inaudível) está sempre ligado aquilo que está sendo conversado no sentido que os professores polivalentes estão (inaudível) interesse dos alunos para poder, então, ter essas possibilidades de atuação, de entrar algum conceito a respeito de artes. Então vejo que é rotineiro, na prática dessa professora, o registro fotográfico. Ela gosta muito de fotografia, pessoalmente falando, e ela busca registrar bastante e incentiva bastante os alunos a fazerem isso também, dando instrumentos aos alunos, com o celular, com aquelas câmeras mais antigas. Vejo que existe esse movimento de registro e isso é cotidiano, então, para além das atividades planejadas, "hoje vamos pintar,</p>	<p>"o cumprimento da jornada dos professores incentiva o trabalho coletivo, que seja construído coletivamente e que haja espaço para parcerias e planejamentos"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografia, registros fotográficos</li> </ul>
------------------	---	---	--

	<p>vamos usar tal material" existe esse movimento cotidiano, dentro da prática dela, acontece em alguns momentos de música, de expressão, e foi isso que eu acompanhei, que ela se propõe a fazer com as crianças. Mas vejo que é um trabalho que busca bastante articulação com o trabalho dos professores dentro de sala de aula. (inaudível) os ateliês, o que eles estão fazendo, o que tem surgido a partir das conversas nas rodas, o que tem surgido de potente na sala das Crianças, nos jornais de parede, por exemplo, vejo que é um trabalho que busca fazer isso, olhar qual tema que a turma escolheu para ser um tema gerador de conversas.</p>		
<p><b>Questão 3. Como se dá a integração e a interação do ensino de arte com as outras disciplinas do currículo nos anos iniciais do ensino fundamental?</b></p>			
<p><b>P1</b></p>	<p>Uma coisa interessante nessa pergunta é o seguinte: eu acho que deveria ser mais atrelada a disciplina de arte com o professor de arte com a da polivalência. Isso não é tão impossível pela falta de tempo, de planejamento em equipe e em duplas, a gente tem pouquíssimo tempo de planejamento na escola e horário para isso. E nós temos 5 horas para planejar em casa e duas vagas de reunião na escola. Horário de planejamento é muito difícil. Na pandemia, isso foi um diferencial porque nós nos reunimos para planejar pelo Meet, e saiu um trabalho muito legal, mas é um tempo que a gente não tem em período de aula presencial e é algo que a gente tem cobrado da prefeitura. Mas seria muito interessante a gente ter esse diálogo entre as disciplinas, a gente tenta da forma que dá, mas ainda assim não é tão possível. Então, dentro do currículo que nos cabe aí tentando encontrar, por exemplo, na música, quando a gente vai tentar uma música, a gente conversa com a professora</p>	<p>"seria muito interessante a gente ter esse diálogo entre as disciplinas, a gente tenta da forma que dá, mas ainda assim não é tão possível".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragilidade da integração e interação;</li> <li>• Fortalecimento em tempo de pandemia</li> </ul>

	<p>de artes, vê se faz sentido, conta do conteúdo que vai ser trabalhado da nossa parte. Então, a gente tenta ter esse diálogo, mas é difícil, a gente não tem momento para isso e dentro do currículo, é o que eu disse, vai surgindo da necessidade de cada turma, de cada criança, das sugestões que a turma nos dá, mais ou menos isso.</p>		
--	---	--	--

<b>P2</b>	<p>Essa integração, na pedagogia Freinet, a arte está perpassando todas as outras áreas de conhecimento. O jornal de parede, nós fazemos semanalmente a roda de conversa, assembleia, para discutir o conteúdo que foi ali colocando, nos painéis tem os bolsinhos "eu felicito, eu critico, eu proponho". Algumas turmas, como da (cita uma das professoras), inovaram, criaram o "eu desabafo". As crianças inventaram isso uns anos atrás e virou direito adquirido. Eu vejo a liberdade de criação, como por exemplo na sala da (cita novamente a mesma professora), se eu tiver a visão técnica apenas, ainda que seja de um instrumento Freinet, que a gente fala "não se faz pedagogia Freinet só com instrumento, é impossível", porque senão eu faço jornal de parede, leio os bilhetinhos, decido, ainda que pergunte para as crianças e acabou. Mas essa possibilidade, por exemplo, de criação, que surgiu na turma da (mesma professora) e em outras possibilidades, é uma criação que tem tudo a ver com essa liberdade de criação artística. Por exemplo, na EMEF, algo que surgiu alguns anos atrás, são as rodas de leitura de texto Livre, é uma coisa que a (faz menção a outra professora da escola) pesquisava, que é o texto livre, e durante a pesquisa dela, 2012/2013, ela precisava criar uma forma de publicizar os textos, porque também faz parte da pedagogia Freinet de expandir para além dos muros, além da sala de aula e da própria escola. Durante a pesquisa dela, surgiu a ideia de unir duas turmas para ler os seus textos livres, e a apreciação do texto se dava entre turmas. Eu não estava na [escola] nessa época, trabalhava em outra rede já com pedagogia Freinet, mas quando eu cheguei na [escola] percebi que tinha tudo a ver. Então, as crianças fazem essa leitura</p>	<p>"Como os textos são riquíssimos em vida, as crianças colocam ali suas experiências e suas vivências porque é livre, elas acabam conhecendo os dramas e os desejos umas das outras e entre turmas, o que é muito legal. Então, essa é uma integração que só é possível porque a gente tem essa liberdade de criação e as crianças também acabam contribuindo, porque as rodas, os diálogos, são sempre centralizados nas crianças."</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Integração a partir da centralidade das crianças</li></ul>
-----------	--	---	--

	<p>dos seus textos para outras turmas e a apreciação é assim. Como os textos são riquíssimos em vida, as crianças colocam ali suas experiências e suas vivências porque é livre, elas acabam conhecendo os dramas e os desejos umas das outras e entre turmas, o que é muito legal. Então, essa é uma integração que só é possível porque a gente tem essa liberdade de criação e as crianças também acabam contribuindo, porque as rodas, os diálogos, são sempre centralizados nas crianças.</p>		
--	--	--	--

<p><b>G1</b></p>	<p>Acabei entrando nessa questão. Existe essa jornada de carreira de alguns tempos que acabam incentivando um planejamento (inaudível), existe uma característica do grupo, uma das necessidades de pensar junto que vai se fortalecendo por meio do coletivo. Então, planejamento para o professor que é especialista, ele é incentivado a ser feito com o grupo e isso inclui, também, os alunos. A gente não tem a possibilidade ainda de espaços de discussão com a comunidade a respeito do que seria interessante construir (...) o que seria mais relevante e significativo para trabalhar com os alunos, uma reflexão para além do que é proposto na BNCC e em outros documentos oficiais que (inaudível) o mínimo a ser cumprido, mas existem reflexões dentro da escola, no grupo de professores, que a pandemia acabou também influenciando as necessidades de pensar currículo. Mas acho que essa escola tem um grupo que é bastante unido, bastante articulado, que está junto trabalhando há anos, e permanece junto neste trabalho e que tem crescido junto, amadurecido junto, essa ideia de coletivo. É privilegiada essa primeira fase do fundamental porque (...) professor polivalente, que tem uma condição de planejar e conceber um trabalho mais articulado entre disciplinas. Então, uma articulação é entre o Polivalente e o professor de artes, basicamente isso, e a educação física também entra como uma outra parte de integração e expressão corporal e tudo mais. Eu penso que a jornada dos professores possibilita e incentivar o planejamento em grupo, integrado, e o fato de a gente ter fortalecido esse GT, que é um grupo de estudos que pensa a respeito do trabalho, sem medo desse movimento de desacomodar, está sempre buscando,</p>	<p>"uma articulação é entre o Polivalente e o professor de artes, basicamente isso, e a educação física também entra como uma outra parte de integração e expressão corporal e tudo mais. Eu penso que a jornada dos professores possibilita e incentivar o planejamento em grupo, integrado, e o fato de a gente ter fortalecido esse GT, que é um grupo de estudos que pensa a respeito do trabalho"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade social</li> <li>• Construção coletiva pelo grupo de educadores;</li> </ul>
------------------	---	--	---



pesquisando e pensando juntos, como conceber uma prática que faça cada vez mais sentido e que busque a qualidade social para a comunidade. Então acho que é articulado sim o trabalho.

**Questão 4. A partir da BNCC, em relação à arte, o que muda, com vistas à melhoria da qualidade da educação, no currículo dos anos iniciais no ensino fundamental nessa escola?**

<b>P1</b>	<p>A Prefeitura de Campinas está em movimento e nós não aderimos à BNCC, porque nós já temos um currículo e uma diretriz curricular que contempla a BNCC e que foi construída coletivamente pelos funcionários da rede, então a gente está no momento de valorização dessa diretriz que foi construída por nós, que a gente entende que não pode ser simplesmente deixado de lado por uma normativa, uma prescrição externa, que não conhece o que nós estamos desenvolvendo movimentos, nós já fizemos seminários em 2019, para entender essa relação entre diretrizes de Campinas com a BNCC. A gente entende que a Diretriz de Campinas é mais rica que a BNCC então a gente não vai abandonar. Nas diretrizes dos alunos de anos iniciais, o conteúdo de artes eu não tenho conhecimento dele, mas dentro da minha (...) também não é muito explícito o que de artes eu utilizaria. Mas ele faz sugestões, como por exemplo uso do teatro, da dança e manifestações artísticas de modo geral, não é específico sobre esse assunto.</p>	<p>"A Prefeitura de Campinas está em movimento e nós não aderimos à BNCC"; "A gente entende que a Diretriz de Campinas é mais rica que a BNCC então a gente não vai abandonar".</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não houve mudança</li></ul>
-----------	--	---	---

<b>P2</b>	<p>Campinas tem um documento chamado diretrizes curriculares que foi construído pelos professores, em parceria com a Secretaria de Educação, mas Campinas é uma rede de muita participação dos Professores na parte da Educação. Então, os professores construíram esse documento e, desde o surgimento da base, a gente discutiu essa base, que estava em discussão, e foi aprovado um outro documento. A gente fez discussão em TDC (trabalho/tempo docente coletivo), no espaço da escola, a reunião semanal de professores. Nossa escola é uma escola muito grande, atende do 1º ao 9º ano e tem EJA à noite. São 12 salas por período na periferia da cidade de Campinas, então tem muitos professores. Até 2017 a gente fazia essa reunião com todos os professores, então a gente discutiu essa base de primeiro ao nono ano. A base não tinha nada a ver com o nosso documento orientador aqui. A gente tem um currículo, que é esse documento, que é muito flexível, então a gente consegue trabalhar com a pedagogia Freinet e colocar em prioridade esse trabalho, porque tem redes que a prioridade estão o trabalho apostilado, o livro didático, que está totalmente de acordo com a base. A gente ainda não foi afetado por essa base. No ano de 2019, a gente teve um seminário em Campinas só sobre a base em contraposição com o nosso documento orientador. E o que a prefeitura fez? Os coordenadores da prefeitura chamaram para debater professores da rede e teóricos e pesquisadores que defendem a base, e a gente fez um amplo seminário discutindo. Tinha gente que chegava e falava que nós tínhamos que seguir a base porque é lei, e esse debate foi bem fervoroso, inclusive. E nós temos feito resistência a esse</p>	<p>"a gente discutiu essa base de primeiro ao nono ano. A base não tinha nada a ver com o nosso documento orientador aqui. A gente tem um currículo, que é esse documento, que é muito flexível, então a gente consegue trabalhar com a pedagogia Freinet e colocar em prioridade esse trabalho, porque tem redes que a prioridade estão o trabalho apostilado, o livro didático, que está totalmente de acordo com a base. A gente ainda não foi afetado por essa base."</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não houve mudança</li></ul>
-----------	---	---	---

<p>documento já há algum tempo, agora mudou a secretaria de educação, mas a gente está na luta para defender as diretrizes da forma como ela está. Não sei te dizer o que vai mudar, porque escola tem isso, a gente tenta a luta para conseguir melhores políticas, mas quando não dá a gente acaba fazendo do nosso jeito assim mesmo, ainda que os documentos digam outra coisa. Então a gente está na luta e vai continuar. Não tenho muito antes de dizer o que muda com a base no nosso trabalho, nem na área de artes e nem em nenhuma outra. A gente ainda está seguindo o documento orientador da prefeitura municipal de Campinas.</p>		
--	--	--

<b>G1</b>	<p>Na ocasião, houve uma discussão bastante acalorada e um posicionamento necessário dos professores e educadores de um modo geral a respeito da BNCC. Eu não estava na escola, mas estando na rede Municipal de Campinas, vou contar um pouco da minha experiência, não era essa escola, mas acredito que de modo geral se aplica. A BNCC não foi bem vista pelos professores, por esse lugar de coadjuvante que coloca as pessoas que a educação no dia a dia. É uma proposta que foge daquilo que a gente acredita a respeito da Educação, porque se coloca como um documento a ser seguido cegamente, uma coisa meio (...). Como a gente já vinha de uma discussão maior, em que a gente acredita que seja mais (...) aos contextos dos alunos, das comunidades, optou-se por ainda ter essas diretrizes curriculares municipais, porque minimamente já tem o que é colocado na bncc, com a possibilidade de explorar outras coisas também, de expandir também. Penso que foi mais um golpe naquela época, veio uma enxurrada de coisas, a gente ainda sofre bastante com muitos golpes na educação, mas os que vem de cima, com coisas que se colocam como a partidárias ou sem ideologia, mas que trazem muito forte uma ideologia sim, uma visão de nação, um projeto muito claro do que pretende fazer com a educação. Então ela foi bastante discutida, não é tranquilamente que isso acabou sendo por meio de goela abaixo, e é mais uma vez que a gente precisa, de algum modo, atuar pelas brechas. E cansa bastante, a gente enxergou ali uma brecha para atuar de acordo com o que se acredita, mas cansa porque a gente não quer mais as brechas, a gente quer o espaço para discutir. Então, é dessa forma que isso veio na ocasião e foi debatido,</p>	<p>"A BNCC não foi bem vista pelos professores, por esse lugar de coadjuvante que coloca as pessoas que a educação no dia a dia. É uma proposta que foge daquilo que a gente acredita a respeito da Educação, porque se coloca como um documento a ser seguido cegamente"; "a gente acredita que seja mais (...) aos contextos dos alunos, das comunidades, optou-se por ainda ter essas diretrizes curriculares municipais, porque minimamente já tem o que é colocado na bncc, com a possibilidade de explorar outras coisas também, de expandir também".</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Não houve mudança</li></ul>
-----------	---	---	---

alguns espaços que tiveram, poucos também, para se pensar a respeito disso e o que fazer a partir deste documento. Apesar desse documento ser bastante limitador, a gente vê brechas em outros documentos que fazem mais sentido para a gente, como as diretrizes curriculares municipais. Então, de um certo modo, atende-se a um, mas pelas brechas a gente atua pensando (...) referendando a todo momento por meio do outro, que nos coloca numa perspectiva mais completa.

**Questão 5. Em tempo de pandemia, quais foram as ações pedagógicas referentes à Arte, considerando a pedagogia Freinet?**

<p><b>P1</b></p>	<p>Primeira coisa do tempo de pandemia: a gente fez um trabalho bem bacana – como eu estava dizendo, interdisciplinar, com bastante tempo de planejamento – mas não chegou na maioria dos alunos. A nossa primeira ação em tempos de pandemia foi a da cestas básicas, antes de qualquer ação pedagógica, foi pensar na fome dos alunos, pois muitos familiares perderam empregos, os alunos são de regiões muito carentes, então isso foi a primeira coisa que nós fomos atrás. Depois desse movimento das cestas básicas, a prefeitura disse que daria o tablet, não deu, e cada família ficou responsável pelos seus equipamentos, mas eles não têm equipamentos para trabalhar, não têm internet. Depois de um tempo eles receberam um chip para usar os dados móveis, mas eles também não conseguem ter controle nesses dados. Enfim, eram 5 alunos em cada turma de 25 em média, que nós conseguimos atingir, isso com WhatsApp. Nós fomos criando estratégias, fizemos página no Facebook, página de site da escola, usamos o Google sala de aula. Oficialmente o instrumento era o Google sala de aula, mas poucos alunos conseguiram acessar as atividades por esse caminho. 5 a 7 em média que a gente conseguiu o retorno das atividades, então chegou muito pouco. Uma outra dificuldade para mim, pessoalmente, foi trabalhar com os instrumentos da pedagogia Freinet nesse meio virtual, alguma coisa até dá pra fazer, então nós fizemos rodas de textos livres para eles discutirem, às vezes misturávamos turma, alguma coisa a gente conseguia</p>	<p>"Primeira coisa do tempo de pandemia: a gente fez um trabalho bem bacana – como eu estava dizendo, interdisciplinar, com bastante tempo de planejamento – mas não chegou na maioria dos alunos";  "outra dificuldade para mim, pessoalmente, foi trabalhar com os instrumentos da pedagogia Freinet nesse meio virtual, alguma coisa até dá pra fazer, então nós fizemos rodas de textos livres para eles discutirem, às vezes misturávamos turma, alguma coisa a gente conseguia fazer, mas fazer um Ateliê já era mais difícil, ouvir as sugestões, porque para a gente ouvir as sugestões do aluno e depois produzir algo sobre isso, um plano de trabalho, então foi bem mais complicado nesse tempo de pandemia".</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Restrição das atividades pedagógicas no meio virtual</li> </ul>
------------------	---	---	--

<p>fazer, mas fazer um Ateliê já era mais difícil, ouvir as sugestões, porque para a gente ouvir as sugestões do aluno e depois produzir algo sobre isso, um plano de trabalho, então foi bem mais complicado nesse tempo de pandemia. Então, a atividade que a gente fazia era um PDF que contemplava arte, educação física, português, matemática, história e geografia. E aí a gente tinha a devolutiva disso pelo Google sala de aula ou pelo WhatsApp, mas não era em todo mundo que chegava. A gente tentou trabalhar bastante com música, tinha semana que a gente mandava só música para eles ouvirem. "A professora tal sugeriu essa", tentava variar, algumas músicas que saíam do repertório comum deles, músicas para eles dançarem com as famílias, atividades mais físicas, porque a gente sabe que nesse momento a criança está em contato com a tela o tempo todo, então a nossa intenção era tirar um pouco da tela. A gente sugeriu plantar feijão, atividades manuais, confeccionar jogo, mas a gente sabe que nem todas as crianças conseguiram fazer, a gente tentava sugerir. Então basicamente foi isso, o nosso trabalho como professor teve esse ganho com as parcerias, da discussão interdisciplinar, mas ele não chegou a todas as crianças, infelizmente.</p>		
--	--	--



<p><b>P2</b></p>	<p>Foi muito difícil trabalhar durante a pandemia. Inicialmente, foi difícil pensar como a gente poderia fazer pedagogia Freinet, as escolas Freinet precisarão se reinventar, a gente teve que pensar como fazer essa transposição. Algumas coisas muito sérias aconteceram nessa pandemia. Nossas crianças, que são da Periferia, a primeira coisa que precisou fazer foi a campanha de cestas básicas. Fazer pedagogia Freinet sem se envolver com a comunidade, sem a parte política, é impossível. Não se faz pedagogia Freinet só com jornal de parede e texto Livre. Temos que ter essa compreensão que Freinet trabalhava numa escola rural, e queria fazer uma escola para o filho do proletário, para as crianças que estavam desamparadas. E o que a gente fez foi isso, inspirado por essa pedagogia, a campanha de cestas básicas, pressionar a prefeitura para dar cestas básicas. Enquanto a Prefeitura não dava, nós arrecadamos dinheiro para comprar cestas básicas. Esse foi o primeiro movimento. Concomitantemente, nós paramos para pensar... Porque nós fizemos essa campanha até agosto/setembro, todo mês a gente fazia esse trabalho. Nossa escola tem 800 alunos, aproximadamente, e a primeira leva que a prefeitura mandou foram 10 cestas básicas. Então foi muito trabalho até conseguir ampliar isso. O certo seria conseguir para todo mundo já que não tem merenda, mas a gente conseguiu o número significativo. Depois disso, a gente parou para pensar como a gente fazia para usar a plataforma disponibilizada pela prefeitura, o Google sala de aula,</p>	<p>"A gente criou um Padlet, que é uma plataforma super simples de usar. Você vai montando um mural e a gente passava o link para as crianças, e lá tem apresentação das crianças, registro de atividades, coisas que a gente colocaria no nosso livro da vida [...]. É a pedagogia Freinet se adaptando.";</p> <p>"Nossas crianças, que são da Periferia, a primeira coisa que precisou fazer foi a campanha de cestas básicas. Fazer pedagogia Freinet sem se envolver com a comunidade, sem a parte política, é impossível. Não se faz pedagogia Freinet só com jornal de parede e texto Livre. Temos que ter essa compreensão que Freinet trabalhava numa escola rural, e queria fazer uma escola para o filho do proletário, para as crianças que estavam</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas da pedagogia Freinet adaptadas</li> <li>• Dimensão política da escola</li> </ul>
------------------	---	--	---

	<p>para fazer pedagogia Freinet ali. Então, a gente começou a pensar que podia abrir salas, de leitura, texto livre em outra, criando salas dentro da plataforma. Pensamos juntos em relação a isso, e não só juntas em relação ao nosso miolo na Emef, mas juntas com outras escolas e professoras Freinet, isso também é uma característica da pedagogia, a cooperação que não é só entre as crianças, mas entre os professores também. A gente tem essa marca. Quando a gente começou a fazer o material para disponibilizar para as crianças, vou ser muito sincera contigo, a gente trabalhou para caramba, mas ele chegou em poucas crianças. Nossas crianças não têm computador. Das crianças da minha sala só duas de 25 tinham computador, o resto era celular, e algumas não tinham nem isso. E muitas tinham internet, mas não era um celular que bancavam o Google sala de aula. Então, são muitos problemas relacionados ao acesso, são condições concretas, materiais das crianças, muitas limitações. Eu, por exemplo, acho péssimo fazer chamada pelo celular. E as crianças que tinham a possibilidade era essa possibilidade. Então foi bem difícil, a gente alcançou poucas crianças. Mas o que nós fizemos? A partir dos encontros semanais, duas vezes por semana, o quanto cada turma foi dosando... Eu, por exemplo, fazia encontro com a minha turma de sexta à noite, porque era o horário que os pais podiam disponibilizar o celular, daqueles que responderam a minha pesquisa. Tentei fazer de manhã no horário de estudo deles, mas não rolava. Não era um encontro de</p>	<p>desamparadas. E o que a gente fez foi isso, inspirado por essa pedagogia, a campanha de cestas básicas, pressionar a prefeitura para dar cestas básicas. Enquanto a Prefeitura não dava, nós arrecadamos dinheiro para comprar cestas básicas. Esse foi o primeiro movimento. Concomitantemente, nós paramos para pensar, porque nós fizemos essa campanha até agosto/setembro, todo mês a gente fazia esse trabalho. Nossa escola tem 800 alunos, aproximadamente, e a primeira leva que a prefeitura mandou foram 10 cestas básicas. Então foi muito trabalho até conseguir ampliar isso".</p>	
--	--	---	--

<p>aula, era um encontro de roda de conversa, então era pedagogia Freinet ali na roda de conversa no ambiente virtual. A gente deixava claro para as crianças que não era aula e sim roda de conversa, mas no sentido de dar algum conteúdo, porque tem alguma expectativa de alguns pais para que a gente faça isso. A prefeitura, pelo Google sala de aula, a gente tinha que disponibilizar semanalmente um conteúdo para as crianças, e a gente optou lá no comecinho de fazer isso de forma interdisciplinar. Então, Artes, educação física, as professoras polivalentes se reuniam e pensavam em uma proposta para as crianças. E a turma da tarde, que a turma do 6º ao 9º ano também faziam interdisciplinar, só que de outra forma. Quando a gente passou a fazer os encontros pelo Meet e fazer as rodas de conversas, uma professora trouxe os interesses das crianças para a gente colocar na proposta de atividade em PDF que ia para o Google sala de aula. Então, A gente passou a partir de junho a montar as propostas de trabalho interdisciplinar a partir do interesse da turma, de uma forma adaptada em um ambiente virtual. Por exemplo, algumas turmas já tinham nome de turma, e a gente estava trabalhando com cinco turmas de ciclo 2, a gente se reunia semanalmente com esses interesses. E o primeiro interesse veio de uma turma que disse "vamos pesquisar o nome da nossa turma", que era a turma do chocolate". E eles começaram a... Como a gente faz uma proposta interdisciplinar com outras turmas, a professora ia conversando na roda, surgiu a ideia e cada semana fazer de cada uma das turmas do ciclo 2. Então a gente trabalhou a turma do chocolate, fez uma pesquisa sobre o cacau... E onde entra a arte? Entra nessa expressão,</p>		
--	--	--

<p>na própria proposta... A proposta de texto dessa semana na turma do chocolate foi escrever um texto, não era um texto Livre, mas é um texto que a criança colocasse As Memórias afetivas que ela tinha com relação ao chocolate. É um tipo de expressão artística ali, além da parte do professor de artes, que ali, teve um papel de trabalhar interdisciplinarmente esse conteúdo. Depois disso foi a turma dos cientistas, a turma das Galáxias, sempre fazendo essa coisa interdisciplinar e as artes ali perpassando. A partir dessas propostas que em PDF, para eles montarem painéis, a gente criou um - PADLET- que é uma plataforma super simples de usar. Você vai montando um mural e a gente passava o link para as crianças, e lá tem apresentação das Crianças, registro de atividades, coisas que a gente colocaria no nosso livro da vida. Então é a pedagogia Freinet se adaptando com as rodas de conversa, com a militância do Freinet no âmbito social e político, no livro da vida, no convite para a turma... Na minha turma, cada semana uma criança fazia o convite a partir de uma gravação para turma participar do encontro pelo Meet, uma gravação de áudio ou vídeozinho, que a gente divulgava através do WhatsApp, ferramenta que a gente também utilizou muito. Essas foram as ações que a gente conseguiu fazer do Freinet em um momento de pandemia.</p>		
---	--	--

<p><b>G1</b></p>	<p>Com a suspensão das aulas presenciais aqui no município de Campinas, não sei se você sabe disso, mas todo o trabalho docente ficou a princípio restrito em uma plataforma digital, Google sala de aula. Incomodava bastante, remetia muito a uma questão EAD, o que a gente não acredita, acredito que nada substitui a presença do professor, a mediação, afeta as relações. Mas era um meio que era possível de manter um vínculo com os alunos, com as famílias, então foi o meio que a gente precisou atuar, também porque veio como uma obrigatoriedade. Dentro dele, a gente se viu mais uma vez na necessidade de ir atuando pelas brechas. Então a gente, enquanto escola, ficou refletindo a respeito de qual seria a organização desse Google sala de aula. Chegou-se numa construção de uma organização por meio de ateliês. Cada aluno tem um login, uma senha, e quando ele entra na sua turma, ele vê todo mundo que está lá, e vê um mural de <i>feed</i> de rede social. As atividades podem ser organizadas da forma como a escola coloca como forma de organização, algumas colocaram por disciplinas, e a nossa ficou através dos ateliês. O que possibilita, apesar de uma estrutura textual, que seja uma estrutura que fizesse sentido para os alunos da nossa escola, que já estavam acostumados com essa forma de organização da rotina escolar, dos tempos e dos espaços também. Então, nessa organização, no Google sala de aula, não existe ali uma aba específica para artes, porque as artes estavam contempladas nas atividades que estavam sendo</p>	<p>"Chegou-se numa construção de uma organização por meio de ateliês. Cada aluno tem um login, uma senha, e quando ele entra na sua turma, ele vê todo mundo que está lá, e vê um mural de <i>feed</i> de rede social. As atividades podem ser organizadas da forma como a escola coloca como forma de organização, algumas colocaram por disciplinas, e a nossa ficou através dos ateliês. O que possibilita, apesar de uma estrutura textual, que seja uma estrutura que fizesse sentido para os alunos da nossa escola, que já estavam acostumados com essa forma de organização da rotina escolar, dos tempos e dos espaços também. Então, nessa organização, no Google sala de aula, não existe ali uma aba específica para artes, porque as artes estavam</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atelês virtuais</li> </ul>
------------------	--	---	---

<p>pensadas em conjunto, com temas semanais que faziam sentido, de alguma forma, para os alunos. A princípio, eram temas escolhidos pelo grupo de professores que estavam planejando a atividade, E com o tempo a gente foi amadurecendo, pensando nas possibilidades e nas ferramentas, e foi fazendo rodas de conversa via Meet com os alunos, e discutindo os temas com eles. Então, a partir dessas conversas com as famílias e os alunos, os temas foram se tornando as atividades que foram sendo postadas depois com o tempo. Apesar de tudo, da pandemia fazer com que a gente ficasse cada um na sua casa, houve uma necessidade muito grande de estar próximo, de se fazer próximo, que nesse meio se intermediava (inaudível) e houve também uma possibilidade de "em pontos", então, veja aqui o grupo se uniu bastante apesar de não estarmos no mesmo espaço, na escola, o grupo acabou "assumindo" bastante, conseguindo articular um trabalho bacana com as crianças. Foi uma caminhada, no início com menos participação depois com mais a participação dos alunos para pensarem a respeito de planejamento, mas que de uma forma muito bonita e bem dentro daquilo que a escola tem estudado e se proposto a pensar e discutir dentro de melhorias, de uma qualidade social para comunidade, conseguiu pensar em atividades que tinham temas bastante potentes, com uma discussão importante para a formação humana, de uma dimensão plana mesmo, e que era claramente interdisciplinar. (inaudível) muitas coisas não se desassociam e eu falo numa questão de quem olhou também para um trabalho de ser (inaudível) ao longo dos anos, a gente teve um trabalho bem articulado e bem bonito entre todas as disciplinas, e</p>	<p>contempladas nas atividades que estavam sendo pensadas em conjunto, com temas semanais que faziam sentido, de alguma forma, para os alunos. A princípio, eram temas escolhidos pelo grupo de professores que estavam planejando a atividade, E com o tempo a gente foi amadurecendo, pensando nas possibilidades e nas ferramentas, e foi fazendo rodas de conversa via Meet com os alunos, e discutindo os temas com eles"</p>	
---	--	--

	<p>no primeiro ano isso se fez presente também, nos primeiros, segundos e nos terceiros anos. Houve uma movimentação bastante grande para que as atividades fizessem sentido e que elas tivessem um cunho investigador que foi algo proposto pela prefeitura de Campinas. A proposta não era conteúdos novos, conteúdos das séries deles, mas assim, de mitigar e de manter um vínculo com as famílias.</p>		
<p><b>Questão 6. Na sua ótica, qual o contributo de artes para a construção da qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental nessa escola?</b></p>			
<p><b>P1</b></p>	<p>Eu acho que estimular a arte na educação é essencial, porque a arte na vida é essencial e a escola faz parte da vida da criança. E como eu disse no começo, o sentido, o significado do que se faz é muito presente na arte, você poderia expressar o que você sente, como eu estava dizendo, a gente vive realidades muito difíceis. Então é a partir da arte que a gente consegue fazer com que a criança expresse aquilo que ela vive e sente, e isso para a qualidade da educação é essencial, porque a criança tem que estar à vontade dela, aquilo precisa fazer sentido para ela, eu acho que a arte é um meio importante para que ela consiga expressar o que ela sente e o que ela vive.</p>	<p>"é a partir da arte que a gente consegue fazer com que a criança expresse aquilo que ela vive e sente, e isso para a qualidade da educação é essencial, porque a criança tem que estar à vontade dela, aquilo precisa fazer sentido para ela, eu acho que a arte é um meio importante para que ela consiga expressar o que ela sente e o que ela vive"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indissociabilidade arte/vida;</li> <li>• sensibilidade estética e expressiva;</li> <li>• Liberdade de expressão</li> </ul>

<p><b>P2</b></p>	<p>Na minha opinião, como eu já fui colocando nas outras questões, a arte não é uma disciplina isolada, mas que está passando todo o trabalho com a pedagogia Freinet e as outras áreas de conhecimento. Então, desde a sensibilização do olhar e da escuta que a professora de artes tem como objeto de trabalho, até a expressão livre nas rodas de conversa, nas rodas de leitura, na escrita do texto Live, nas aulas passeios que as crianças fazem e voltam. E o que a gente faz com essa aula que aconteceu fora da sala? Tudo isso eu acho que para nós é indicativo de qualidade. A gente na escola, na rede de Campinas, fala em qualidade negociada. A gente tem um colegiado chamado CPA, em que é formado por professores, gestores, pais e alunos. A gente tem Grêmios na escola, estávamos instituindo o Grêmio Mirim, [outra professora] estava à frente desse projeto. No ano retrasado a gente fez um amadurecimento disso com as próprias crianças. Em 2019 nós fizemos várias rodas de conversa com as crianças com vários temas. 2020 no começo do ano quisemos colocar em prática o Grêmio Mirim, já tem o Grêmio do sexto ao nono, E aí estávamos fazendo o Grêmio Mirim. Então eles montaram Chapa, saíram pelas salas para falar das propostas, do que iam tentar implementar, desde mais brinquedos na hora do recreio até turma querendo colocar um novo cardápio no almoço. Várias coisas que eles estavam pensando, elaboraram propostas e aí veio a pandemia. Então até março do ano passado, a gente já estava nesse pé e já ia ter a eleição, já estava até com data marcada. Então</p>	<p>"a arte não é uma disciplina isolada, mas que está passando todo o trabalho com a pedagogia Freinet e as outras áreas de conhecimento. Então, desde a sensibilização do olhar e da escuta que a professora de artes tem como objeto de trabalho, até a expressão livre nas rodas de conversa, nas rodas de leitura, na escrita do texto Live, nas aulas passeios que as crianças fazem e voltam."; "A gente na escola, na rede de Campinas, fala em qualidade negociada"; "Para nós professores, o indicativo de qualidade é a participação das crianças. E eu acho que a participação das crianças em relação aos conteúdos todos e a arte perpassando todos eles, como a questão da expressão, do diálogo, do trabalho, do engajamento."</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade negociada</li> <li>• Participação</li> </ul>
------------------	---	---	---



<p>agora esse é um projeto que a gente tem intenção de retomar. E uma versão disso que já tem instituída na rede de Campinas é a CPA, que conta com representantes dos alunos, e não só do Grêmio, além de todos os outros segmentos. Mas é importante ressaltar a representação dos alunos porque os alunos costumam ser pouco ouvidos. E a gente tenta levantar indicativos do que essa comunidade entende por qualidade dentro da escola. Para nós professores, o indicativo de qualidade é a participação das crianças. E eu acho que a participação das crianças em relação aos conteúdos todos e a arte perpassando todos eles, como a questão da expressão, do diálogo, do trabalho, do engajamento. Eles se engajam porque estão fazendo algo que é do interesse deles, que são trazidos por eles, então os projetos que surgem das turmas são trazidos pelas crianças. Eu nunca vou falar o que eles têm que pesquisar, o que eu posso falar é "está aqui no currículo o município de Campinas, o que a gente quer saber sobre Campinas, o que você tem interesse em saber sobre o município?". Ou posso fazer outro caminho, a partir da roda daquilo que surge da vivência deles nos bairros, "minha mãe foi no postinho de saúde e alguma coisa..." " Então olha só no município de Campinas, a saúde..." Então os caminhos que a gente segue são sempre esses, Lógico que eu tenho que pensar no currículo, mas os caminhos são esses, do interesse das crianças, porque é isso que gera engajamento, pesquisar aquilo que eles querem saber. Então isso para mim, isso está acontecendo, se as crianças estão se expressando, é indicativo de qualidade e tem tudo a ver com a expressão artística.</p>		
---	--	--

<p><b>G1</b></p>	<p>Você falou a respeito de avaliações externas... A gente teve no ano passado o conhecimento a respeito da nota final da avaliação da Prova Brasil que foi aplicada em 2019. E, para nossa tristeza, foi um número abaixo da anterior, de 2017. E a gente acreditava que poderia ser um número maior, uma nota mais expressiva. Para além do quantitativo, essa participação dos alunos nos espaços da escola, que é bastante presente na proposta de Freinet, ela tem trazido qualitativamente, e para quem está no chão da escola, no cotidiano dela, isso é muito evidente, que está para além da nossa nota, que está transbordando para além do quantitativo, tem trazido para os alunos e para a comunidade uma sensação de pertencimento ao espaço e ao grupo. É um espaço que é de todos, e eu acho que quando as pessoas se empoderam disso, percebem o seu direito de participação e o quanto a sua voz deve ser ouvida e levada em consideração, o quanto o seu pensar contribuir para o lugar que você vive, mora e costuma ir todos os dias pode ser importante. É importante para a formação, "mas eu também contribuo para o lugar de convivência". A olhos vistos transformar a relação entre as pessoas que trabalham na escola com as pessoas que são da escola, ou que são da comunidade, alunos... As relações se transformaram e eu penso que quando a gente se relaciona de uma forma muito mais próxima, acho que a gente se coloca no papel de olhar para o outro, se colocar no lugar do outro e entender as necessidades reais do outro. Por exemplo, na pandemia</p>	<p>"essa participação dos alunos nos espaços da escola, que é bastante presente na proposta de Freinet, ela tem trazido qualitativamente, e para quem está no chão da escola, no cotidiano dela, isso é muito evidente, que está para além da nossa nota, que está transbordando para além do quantitativo, tem trazido para os alunos e para a comunidade uma sensação de pertencimento ao espaço e ao grupo. É um espaço que é de todos, e eu acho que quando as pessoas se empoderam disso, percebem o seu direito de participação e o quanto a sua voz deve ser ouvida e levada em consideração, o quanto o seu pensar contribuir para o lugar que você vive, mora e costuma ir todos os dias pode ser importante. É importante</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação;</li> <li>• Auto-avaliação;</li> <li>• Auto-formação;</li> <li>• Sentido.</li> </ul>
------------------	--	---	--

<p>isso também não deixou de acontecer porque a gente estava distante, socialmente e fisicamente falando, acho que nunca esteve tão evidente para escola quem é a nossa comunidade, quais são as nossas vulnerabilidades quais são as necessidades de superação e desafios. Acho que isso tornou-se muito presente pois a gente está construindo uma outra relação, que tem a ver também com essa proposta de dar voz e dar apego às crianças da Comunidade. É uma construção, não estou dizendo que a gente tem espaços já constituídos, mas a gente tem espaços que estão em construção e em sensibilização cada vez maior. Eu penso que quando a gente está mais próximo e percebe a necessidade do outro, a gente consegue planejar e pensar em um papel social da escola muito mais amplo e que vem ao encontro de uma superação e de uma qualidade no trabalho que a gente se propõe a fazer, que faça sentido e que atenda a comunidade nas suas necessidades reais. Então, penso que a proposta de Freinet se coloca neste patamar, para além o que favorece a aprendizagem das crianças, favorece também o entendimento, uma compreensão de com quem e para quem a gente está falando, e um aprendizado nosso de como estar em uma atuação que faz cada vez mais sentido. A gente tem feito autoavaliações, construído esse instrumento que gera algumas dificuldades de autorreflexão, de pensar a respeito de si e da sua atuação, e de como e em que medida eu posso contribuir ou não. Isso tem a ver também com uma proposta que o Freinet coloca, de pensar em uma auto formação, de olhar para si, então acho que a gente teve um impacto muito grande quando viu a nota final do Ideb. Mas a</p>	<p>para a formação, mas 'eu também contribuo para o lugar de convivência' "; "penso que a proposta de Freinet se coloca neste patamar, para além o que favorece a aprendizagem das crianças, favorece também o entendimento, uma compreensão de com quem e para quem a gente está falando, e um aprendizado nosso de como estar em uma atuação que faz cada vez mais sentido. A gente tem feito autoavaliações, construído esse instrumento que gera algumas dificuldades de autorreflexão, de pensar a respeito de si e da sua atuação, e de como e em que medida eu posso contribuir ou não. Isso tem a ver também com uma proposta que o Freinet coloca, de pensar em uma auto formação, de olhar para si, então acho que a gente teve um impacto muito grande quando viu a nota final do Ideb".</p>	
---	---	--

	<p>gente sente, de verdade, no dia a dia, no cotidiano da escola, na forma como a gente tentou se reconstruir, a respeito das nossas relações com os alunos e com a comunidade que tem trazido mais qualidade para a escola.</p>		
--	--	--	--

## Apêndice 2 – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC/  
CAMPINAS



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO

FUNDAMENTAL 1: Uma Perspectiva Freinetiana **Pesquisador:** José Fernando Whitaker Ceribelli

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39927520.2.0000.5481

**Instituição Proponente:** SOCIEDADE CAMPINEIRA DE EDUCACAO E INSTRUCAO **Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.480.455

#### **Apresentação do Projeto:**

A pesquisa: O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL 1: Uma Perspectiva Freinetiana, é uma investigação qualitativa que não despreza os elementos quantificáveis. Será realizado estudo de caso de uma escola da rede pública municipal de Campinas. Os procedimentos metodológicos incluem: entrevista semiestruturada e análise documental visando investigar documentos oficiais relativos aos projetos pedagógicos da rede pública municipal de Campinas, assim como da escola estudada e os documentos curriculares nacionais e publicações em diário oficial relativas à políticas públicas pesquisadas.

O lócus da pesquisa será uma escola pública da rede municipal de Campinas-SP de ensino fundamental 1, escola essa que realiza um trabalho pedagógico com características da pedagogia Freinetiana. Os participantes da pesquisa serão: os gestores e professores, por meio da realização das entrevistas e grupos focais, respectivamente; os alunos, por meio das observações a serem realizadas.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Investigar o potencial da arte para a construção da qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental na percepção de professores e gestores que atuam na escola pesquisada.

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Página 01 de 04



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.480.455

### Objetivos Secundários:

Identificar as modalidades de arte e o contributo da pedagogia Freinet para o ensino de arte; Reconhecer como a arte está expressa na BNCC e qual o lugar da arte no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Campinas; Analisar a percepção dos gestores e professores acerca da relação entre o ensino de arte e a qualidade dos anos iniciais do ensino fundamental.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### Riscos:

A pesquisa, através da metodologia proposta, não apresenta riscos à saúde física ou mental dos participantes. Os dados coletados serão mantidos por 5 (cinco) anos após a conclusão da pesquisa à disponibilidade de todos(as) os(as) participantes e do comitê de ética e pesquisa os registros e dados coletados durante a realização das intervenções previstas

#### Benefícios:

A pesquisa pode subsidiar importantes diálogos científicos e políticos dentro da educação, principalmente no que tange às políticas curriculares e avaliativas nacionais e regionais, dentro da região estudada. Para os participantes, os benefícios da participação variam desde a reflexão e do oferecimento de um ambiente intelectual no qual os profissionais possam repensar e reestruturar suas práticas, até o subsídio de informações geradas pela pesquisa aos mesmos, enquanto atores políticos, de modo a constituir contributo nos trabalhos desenvolvidos para além da sala de aula.

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

#### Critério de Inclusão:

O participante que conduzir um trabalho em sala de aula pautado pela pedagogia Freinet; o participante demonstrar interesse na participação.

#### Critério de Exclusão:

Participantes que não incorporem elementos da pedagogia Freinet em sala de aula e/ou que não tenham participação no trabalho "Atendendo a todos e a cada um: Pedagogia Freinet na Escola Pública", conduzido desde 2017 na escola pesquisada.

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.480.455

### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

São apresentados os termos:

- a) Projeto de pesquisa com todos os itens exigidos;
- b) autorização do diretor da escola;
- c) TCLE esclarecendo os termos da pesquisa, a ausência de riscos, a duração da entrevista, o período de armazenamento e o sigilo dos dados coletados;
- d) cronograma de desenvolvimento do projeto com coleta de dados a partir de outubro de 2020;
- e) Folha de rosto.
- f) TALE (Termo de Assentimento livre e esclarecido);

### **Recomendações:**

Solicita-se que no TALE o pesquisador solicite a assinatura dos pais ou responsáveis e não apenas dos menores participantes da pesquisa.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Projeto de Pesquisa traz todos os termos obrigatórios. Recomenda-se apenas que o pesquisador ajuste o TALE e solicite a assinatura dos pais e/ou responsáveis e não somente dos menores participantes.

Desta forma, e, após atendimento das pendências geradas pelo CEP, consideramos o projeto aprovado.

### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Dessa forma, e considerando a Resolução CNS no. 466/12, Resolução CNS no 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução CNS no. 466/12, Resolução CNS no 510/16, Norma Operacional 001/13 e outras Resoluções vigentes, é atribuição do CEP "acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa". Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP PUC- Campinas os Relatórios Parciais a cada seis meses e o Relatório Final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

Página 03 de 04



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS - PUC/ CAMPINAS



Continuação do Parecer: 4.480.455

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1488664.pdf	18/12/2020 11:51:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.pdf	18/12/2020 11:51:22	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	18/12/2020 11:38:06	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPais.pdf	18/12/2020 11:29:20	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	18/12/2020 11:29:02	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	InfrDeclar.docx	09/11/2020 18:07:52	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	09/11/2020 18:07:05	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	09/11/2020 18:04:44	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
Orçamento	Decl_cust_rekurs.docx	09/11/2020 18:03:59	José Fernando Whitaker Ceribelli	Aceito
Folha de Rosto	fdprojpropesq.pdf	26/10/2020 20:45:09	José Fernando	Aceito



			Whitaker Ceribelli	
--	--	--	-----------------------	--

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPINAS, 22 de Dezembro de 2020

**Assinado por:**

**Mário Edvin GreTERS (Coordenador(a))**

---

**Endereço:** Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, 1516  
**Bairro:** Parque Rural Fazenda Santa Cândida **CEP:** 13.087-571  
**UF:** SP **Município:** CAMPINAS  
**Telefone:** (19)3343-6777 **Fax:** (19)3343-6777 **E-mail:** comitedeetica@puc-campinas.edu.br

### **Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Vos convido a participar como voluntária(o) na pesquisa intitulada “O CONTRIBUTO DA ARTE PARA A CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL 1: Uma Perspectiva Freinetiana” desenvolvida pelo pesquisador José Fernando Whitaker Ceribelli, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. O pesquisador é membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais – GRAPSE, ligado à linha de pesquisa de políticas públicas em educação, e orientando da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Piccione Gomes Rios.

Esclarece este que vossa participação na pesquisa é de caráter voluntário, apresentando risco mínimo nos sentidos pessoal, emocional, ético e profissional. Não haverá remuneração ou oneração à(o) participante em razão da participação. Ressalta-se que é salvaguardado o direito da(o) participante em exigir esclarecimentos bem como em encerrar sua participação na pesquisa. Não haverá prejuízos, penalidades ou perda de benefícios de qualquer natureza em caso de recusa, retirada de consentimento, interrupção na participação ou quaisquer outros impedimentos que venham a comprometer dita participação, sejam estes ou não justificados, a qualquer momento do estudo. Em caso de desconforto, é de prerrogativa da(o) participante interromper a qualquer momento e/ou solicitar que não seja considerada.

A entrevista semiestruturada prevista para outubro de 2020 terá duração máxima de 45 minutos e será agendada em data e horário indicados pela(o) participante e ocorrerá em ambiente virtual, via plataforma Skype, Zoom, Meet ou WhatsApp, de acordo com preferência da(o) entrevistada(o), em respeito às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e dos órgãos de saúde pública brasileiros e ao distanciamento social recomendado devido à pandemia da Covid-19.

A identidade das(os) participantes será protegida dentro dos padrões profissionais de sigilo. Informações obtidas durante as entrevistas não serão divulgadas a não ser mediante autorização das(os) participantes, que não serão nominalmente identificados na pesquisa. Todas as informações obtidas no processo serão preservadas e mantidas em sigilo à disposição das(os) participantes durante cinco anos após a finalização da pesquisa.

Em caso de dúvidas, perguntas ou solicitações, o pesquisador José Fernando Whitaker C. está à disposição das(os) participantes através do endereço de e-mail fernandowhtkr@gmail.com bem como do telefone (19) 99312-2874.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, que pode ser contatado de segunda a sexta-feira das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00 na Rua Professor Doutor Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1516, Pq. Rural Fazenda Sta. Cândida, Campinas-SP, CEP 13.087.571, ou através do telefone (19)3343-6777. Ressalta-se que o referido comitê poderá ser consultado apenas para questões de ordem ética ou pelo endereço de e-mail comitedeetica@puc-campinas.edu.br.

O presente termo de consentimento foi emitido e será assinado em duas vias idênticas. Uma delas será entregue à(o) participante e a outra permanecerá em poder do pesquisador responsável.

Mediante assinatura digital, concordo em participar deste estudo. Fui informada(o) detalhadamente dos objetivos desta pesquisa e esclareci todas as minhas dúvidas quanto à minha participação. Estou ciente que é de minha prerrogativa requisitar novas informações e/ou retirar meu consentimento a qualquer momento. O pesquisador certificou-me que todos os dados pessoais são confidenciais. Recebi uma das duas vias que assinei deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com duas páginas e me foi dada a oportunidade de lê-lo e esclarecer dúvidas. Autorizo o uso de áudio-gravação e transcrição para fins de pesquisa, bem como a transcrição total do áudio ao final da pesquisa, em forma de anexo, para fins de melhor compreensão contextual.

Nome \_\_\_\_\_ da(o)  
participante: \_\_\_\_\_

documento nº \_\_\_\_\_, órgão emissor: \_\_\_\_\_, UF: \_\_\_\_\_,

Telefone: \_\_\_\_\_ (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_,

Endereço: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_, Complemento: \_\_\_\_\_,

Bairro: \_\_\_\_\_,

Cidade: \_\_\_\_\_, UF: \_\_\_\_\_

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da(o) participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador: J. Fernando Whitaker

**Apêndice 4 – dados coletados referentes ao perfil das participantes**

<b>Última atualização</b>	<b>Gênero</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Formação inicial (graduação e instituição)</b>	<b>Formação continuada (pós-graduações e instituições)</b>	<b>Tempo de atuação no magistério</b>	<b>Tempo de atuação na escola</b>	<b>Tempo de atuação na gestão (se atuar na gestão)</b>
11/02/2021 15:16:51	Feminino	35 a 40 anos	Licenciatura Plena em Pedagogia - UNESP	Mestrado em Educação - UNICAMP	20 anos	6 anos	Não se aplica
22/02/2021 18:28:59	Feminino	35 a 40 anos	Pedagogia - Ufscar	Mestrado em Educação - PUC Campinas.	11 anos	1 ano	1 ano
24/03/2021 10:30:48	Feminino	35 a 40 anos	Pedagogia (UNISAL - Americana)	Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNINTER) Mestrado em Educação (UNICAMP) Doutorado em Educação - em andamento (UNICAMP)	16 anos	12 anos no EF - anos iniciais	