

CHRISTIANE GUIMARÃES DE ARAÚJO

**UM CONTEXTO INOVADOR:
A ARTE COMO BASE PARA O PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Dezembro/2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

A663c Araujo, Christiane Guimarães de
Um contexto inovador : a arte como base para o processo
ensino - aprendizagem na educação básica / Christiane
Guimarães de Araújo; orientadora Flavinês Rebolo.--
2018.
204 f.: il.

Tese (doutorado em educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2018
Inclui bibliografia

1. Arte na educação. 2. Inovações educacionais. 3.
Dança na escola. 4. Teatro na educação. 5. Professor
de arte. I.Rebolo, Flavinês. II. Título.


CDD: 370.1523

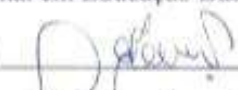
**“UM CONTEXTO INOVADOR: A ARTE COMO BASE PARA O PROCESSO
ENSINO - APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA”**


CHRISTIANE GUIMARÃES DE ARAÚJO


ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO


BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGEUCDB) orientadora e presidente da Banca 

Profª. Drª. Marlene Zwierewicz (UNIARP - Mestrado Profissional em Educação Básica da
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe) examinadora externa 

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS) examinador externo 

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) examinadora interna 

Profª. Drª. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) examinadora interna 

Campo Grande, 07 de dezembro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

ARAÚJO, Christiane Guimarães. **Um contexto inovador:** A arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica. Campo Grande, 2018. 206 p. Tese Doutorado. Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, e tem por objetivo geral analisar a Arte como base do processo ensino-aprendizagem para as demais áreas do conhecimento no contexto escolar inovador. Seus objetivos específicos são: 1) Identificar as escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo MEC (2014); 2) Compreender como os pressupostos da Arte podem colaborar com os processos de ensino e aprendizagem e com a formação integral do ser humano no âmbito escolar; 3) Compreender as formas de funcionamento, estrutura física e aspectos pedagógicos que configuram a Escola Teia Multicultural-SP como uma escola inovadora, bem como as práticas dos professores de Arte nesta escola. O referencial teórico sobre Inovação é pautado em Singer, (2010); Fullan (2009); Garcia (2005); Antônio (2009); Mosé (2013); Moran (2012) e Thurler (2001). Sobre Arte foram utilizados os estudos de Forquin (1983); Lakoff e Johnson (1980); Effand (2010); Marques (2010); Strazzacappa, (2006); Barbosa (1997); Robatto (2012) e Duarte Júnior (1986-2010), entre outros. No que tange ao trabalho docente, dialogou-se com Cunha (1999); Esteve (1992-2004); Rausch e Dubiella (2013) e Rebolo (2014). A pesquisa empírica foi desenvolvida a partir dos princípios da abordagem qualitativa, com realização de um estudo de caso para analisar um projeto educativo inovador de instituição privada de ensino básico da cidade de São Paulo-SP. Como instrumentos e procedimentos metodológicos foram utilizados revisão de literatura, questionário misto *online*, visita de observação à escola e entrevista semiestruturada. O questionário foi enviado a 71 gestores de escolas de ensino básico consideradas inovadoras pelo MEC, de acordo com a plataforma “Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC”. A partir de análise dos 19 questionários que retornaram preenchidos, constata-se que essas escolas possuem melhores condições de trabalho e de materiais para o professor de Arte, maior reconhecimento em seus saberes como arte educadores, e também que a maioria das gestões das escolas consideradas inovadoras promovem a Arte contextualizada na contemporaneidade. A visita à escola selecionada teve por objetivo investigar seu universo empírico e buscar dados que permitissem compreender o funcionamento da Arte em um contexto escolar inovador. Na referida visita foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores de Arte e dois profissionais de gestão escolar. Também foram realizadas observações e análise documental, além da elaboração de um diário de bordo e registros fotográficos. As análises apontam que é possível um processo ensino-aprendizagem por meio da Arte, visto que o estudo de caso aponta que, principalmente no que diz respeito às artes cênicas, ocorre uma conexão entre as disciplinas que são permeadas por imaginação, criatividade e metáforas para a construção do conhecimento. Identificou-se também, como fator importante para uma educação inovadora a partir da Arte, infraestrutura adequada para as práticas docentes, valorização da Arte como área do saber e satisfação no trabalho dos professores de Arte nesta escola.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas inovadoras; Professor de Arte; Arte na Educação; Trabalho docente, Dança e teatro na escola.

ARAÚJO, Christiane Guimarães. **An innovative context:** Art as the basis for the process of teaching learning in basic education. Campo Grande, 2018. 206 p. Thesis Doctorate. Catholic University Don Bosco.

ABSTRACT

This thesis linked to the Pedagogical Practices Research Line and its Relations with Teacher Education, of the Graduate Program in Education of the Catholic University of Don Bosco, and its general objective is to analyze Art as the basis of the teaching-learning process for other areas of knowledge in the innovative school context. Its specific objectives are: 1) To identify the formal education schools considered innovative by the MEC (2014); 2) To understand how the presuppositions of the Art can collaborate with the processes of teaching and learning and with the integral formation of the human being in the school scope; 3) Understand the ways of functioning, physical structure and pedagogical aspects that configure Escola Teia Multicultural-SP as an innovative school, as well as the practices of Art teachers this school. The theoretical reference on Innovation based on Singer, (2010); Fullan (2009); Garcia (2005); Antônio (2009); Mosé (2013); Moran (2012) and Thurler (2001). On Arte, the studies of Forquin (1983); Lakoff and Johnson (1980); Effand (2010); Marques (2010); Strazzacappa, (2006); Barbosa (1997); Robatto (2012) and Duarte Júnior (1986-2010), among others. Regarding the teaching work, he talked with Cunha (1999); Esteve (1992-2004); Rausch and Dubiella (2013) and Rebolo (2014). The empirical research was developed based on the principles of the qualitative approach, with the accomplishment of a case study to analyze an innovative educational project of a private elementary school in the city of São Paulo-SP. Literature review, online mixed questionnaire, observation visit to the school and semi-structured interview were used as instruments and methodological procedures. The questionnaire sent to 71 managers of elementary schools considered innovative by MEC, according to the platform "Initiative Innovation and Creativity in Basic Education/MEC". Based on the analysis of the 19 completed questionnaires, it can be seen that these schools have better working conditions and materials for the art teacher, greater recognition in their knowledge as art educators, and also that most of the schools considered innovations promote Art contextualized in contemporary times. The purpose of the visit to the selected school was to investigate its empirical universe and search for data that would allow us to understand the functioning of Art in an innovative school context. During the visit, semi-structured interviews conducted with seven art teachers and two school management professionals. Observations and documentary analysis also carried out, besides the elaboration of a logbook and photographic records. The analysis shows that a teaching-learning process is possible through Art, since the case study points out that, especially in relation to the performing arts, there is a connection between the disciplines that are permeated by imagination, creativity and metaphors for the construction of knowledge. It was also identified as an important factor for an innovative education based on Art, adequate infrastructure for teaching practices, valorization of Art as an area of knowledge and satisfaction in the work of Art teachers in this school.

KEY WORDS: Innovative schools; Art teacher; Art in education; Teaching work, Dance and theater in school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INOVAÇÃO	23
1.1 Inovação educacional	24
1.2 Escolas inovadoras	30
1.3 Motivação para inovação	35
2. ARTE COMO BASE PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	38
2.1 Arte como área de conhecimento	40
2.2 Imaginação, criatividade, metáforas a favor da cognição	46
2.3 A dança e o teatro na escola contemporânea	54
3. PERCURSO INVESTIGATIVO E METODOLOGIA	65
3.1 Procedimentos da pesquisa.....	67
3.2 Delimitação do campo empírico: mapeamentos e plataformas sobre escolas inovadoras.....	73
3.2.1 Iniciativa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica (MEC) e recorte da investigação ...	76
3.2.2 Questionário misto (<i>online</i>) para as escolas – gestores e professores	85
3.2.3 Resultados obtidos com o questionário misto <i>online</i>	86
3.2.4 A escola investigada	92
4. ESTUDO DE CASO: ESCOLA TEIA MULTICULTURAL	98
4.1 Abrem-se as cortinas: apresentando a escola!	100
4.2 O espetáculo já vai começar! – Projeto Político-Pedagógico	114
4.3 A carreira dos artistas: formação inicial e continuada dos professores de Arte	124
4.4 Movimentos, giros, saltos, expressividade...: o contexto escolar!	131
4.5 Coreógrafos da obra: o trabalho do professor de Arte nessa escola	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	
APÊNDICES.....	180

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Formas de agrupamento dos estudantes nas escolas pesquisadas, para a realização do processo ensino-aprendizagem 85
- Gráfico 2:** Atividades extracurriculares de datas comemorativas desenvolvidas nas escolas inovadoras 86
- Gráfico 3:** Atividades extracurriculares de cunho pedagógico desenvolvidas nas escolas inovadoras 87
- Gráfico 4:** Atividades extracurriculares artísticas e culturais desenvolvidas nas escolas inovadoras 88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Primeiros entrelaces sobre imaginação metáforas e criatividade	51
Figura 2: Potencias singulares no processo de ensino das artes cênicas (teatro e dança) na disciplina de Arte	54
Figura 3: Sala dos professores	106
Figura 4: Sala de corpo e movimento	109

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular	BNCC
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente.	GEBEM
Lei de Diretrizes e Bases Nacionais	LDB
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	UEMS
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.	IBICT
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	CAPES
Ministério da Educação	MEC
Tecnologias de informação e comunicação	TIC
Serviço Social da Indústria	SESI
Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação	CONANE
Conselho Nacional de Secretários de Educação	CONSED
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação	UNDIME
Projeto Político Pedagógico	PPP
<i>Pan-American Network for Problem-Based Learning</i>	PANPBL
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica	CGEB
Parâmetros Curriculares Nacionais	PCNs
Aprendizagem Baseada em Problemas	ABP
Microempreendedor Individual	MEI
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços	ICMS
Imposto Sobre Serviços	ISS
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Síntese dos procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa	70
Quadro 2: Professores de Arte na Escola Teia Multicultural	94
Quadro 3: Constituição dos anos e turmas na Escola Teia Multicultural	104

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro de sistematização da revisão de literatura	174
Apêndice 2: Perguntas do questionário <i>online</i>	178
Apêndice 3: Roteiro das entrevistas semiestruturadas – professores de Arte e direção escolar.	186
Apêndice 4: Roteiro de observação do campo empírico	192
Apêndice 5: Tabela das Escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo MEC	193
Apêndice 6: Tabelas das escolas que responderam o questionário <i>online</i> .	197

*Dedico esta pesquisa a meu eterno parceiro, filho incrível que o universo
me deu,
e também a todos aqueles que, como eu, acreditam no poder
transformador da Arte!*

AGRADECIMENTOS

O processo solitário no qual qualquer investigador está destinado ao elaborar, pesquisar e escrever sua tese de doutorado, só se torna possível com o apoio de muitos. Desde o início do doutoramento contei com a confiança e a colaboração de inúmeras pessoas e instituições. Sem aqueles contributos esta investigação não teria sido possível, por isso primeiramente agradeço:

A meus pais, Nilza e Nivaldo, que por muitas vezes me socorreram nos cuidados com o Felipe, e torceram pela vitória sobre os desafios que fui encontrando, entre tantos outros sufocos vivenciados!

Ao Felipe, meu filho, que com seus 13 anos cheios de jovialidade ensina-me a ser mãe a cada dia, e constitui-se o maior responsável pelo meu esforço em ser uma pessoa melhor, inclusive por ter me dado força para aguentar firme todos os percalços que tivemos nestes 2 anos e 9 meses! Filho, perdão pelos momentos de ausência, mas agora a tese chegou ao fim. Prometo ser muito mais sua, para jogarmos, brincarmos e até cantarmos juntos se você quiser!

À Professora Flavinês Rebolo, com que pude, desde o mestrado, contar. Obrigada por seu apoio, partilha do saber e as valiosas contribuições para meu trabalho. Acima de tudo, obrigada pela amizade e por me acompanhar nesta jornada, incentivando e estimulando o meu interesse pelo conhecimento e pela vida acadêmica.

Aos professores de Arte e à direção da Escola Teia Multicultural, por me receberem e pela generosa contribuição, concedendo-me seus relatos por meio das entrevistas para a pesquisa. Também estendo gratidão a todas as escolas inovadoras reconhecidas pelo MEC que responderam o meu questionário, contribuindo com a pesquisa científica em nosso país.

Ao meu namorado Leonardo, que chegou no meio desse percurso me trazendo muita alegria e brilho para o dia a dia, que às vezes é tão pesado!

Aos professores e acadêmicos do curso de Artes cênicas e Dança que sempre me incentivaram e apoiaram nesta jornada! A artista visual Neska Brasil que gentilmente elaborou junto comigo as ilustrações desta tese e a Thais Constantino e Meire Ortiz minhas auxiliares e alunas queridas da graduação, que me auxiliaram com alguns dos instrumentos da pesquisa.

Agradeço aos professores do programa da UCDB e aos membros da banca, Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, Profa. Dra. Marlene Zwierewicz, Profa. Dra. Maria Cristina Paniago e Profa. Dra. Ruth Pavan, que muito contribuíram para minha formação e embasamento teórico para este estudo. A palavra que expressa meu agradecimento, respeito e carinho a vocês é admiração. E a CAPES que subsidiou esta pesquisa, meu muito obrigada.

Agradeço também a todos aqueles que de forma direta e indireta me auxiliaram neste processo, mas que em uma lauda é impossível citar todos, meu muito obrigada!

APRESENTAÇÃO

Atenção, pais e educadores: música [dança, teatro e artes visuais] não é um deleite ocioso de aristocratas. Música [dança, teatro e artes visuais] é parte da formação da cidadania e elemento estruturante do pensamento. Aprender sobre notas e melodias [visualidade, obras de arte, movimento expressivo, jogos corporais e cênicos...] não é detalhe ou firula de formação. Sem música [dança, teatro e artes visuais] não é possível construir pessoas equilibradas e inteligentes. Alfabetizou seu filho nas letras? Fundamental. Parabéns! Falta alfabetizá-lo em duas linguagens extraordinárias: a musical e a artística. Ler letras é parte das habilidades essenciais para existir no mundo. Ler sons e imagens constitui outras facetas do equilíbrio do homem pleno[...]. Aprender música [dança, teatro e artes visuais] estimula a concentração. [...]estimula a combinação de muitas coisas entre os dois hemisférios do cérebro. [Pesquisar e vivenciar arte] traduz emoção e sensibilidade. O corpo fala com o instrumento, o cérebro se envolve, a consciência dança e você se alegra e se expressa. A música transforma. [...] Privar seu filho disso tudo é condená-lo a uma surdez estranha e a uma deficiência deliberada.

KARNAL, 2017.

Assim como aponta o professor Leandro Karnal, em texto publicado no jornal “O Estado de São Paulo”, em 21 junho 2017, esta pesquisa busca encontrar um ‘respiro’ ou um ‘suspiro’ para a arte desenvolvida na educação básica.

Muitas são as expectativas e os anseios com a realização desse estudo, pois a Arte e a Educação, em diferentes contextos de ensino, percorrem minha vida desde a infância, e atualmente, completando 25 anos¹ ministrando aulas na área da dança educação, sinto-me instigada a buscar alguns caminhos e saídas para esses problemas e equívocos sobre a Arte encontrados na educação escolar.

Logo após a defesa da dissertação de mestrado “A Formação em Arte Cênicas (Teatro e Dança): Contribuições para o Trabalho e o Bem-estar dos Professores de Arte de Campo Grande/MS” (ARAÚJO, 2014), entre 2015 e 2016, os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBEM/CNPq) propiciaram um amadurecimento do projeto de pesquisa a partir do contato com vários relatos de experiências de escolas inovadoras que mostravam caminhos possíveis para as inquietações que ainda ficaram sem respostas no final do mestrado.

A pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2014), entre tantas outras reflexões, apresentou que a Arte, na maioria das escolas brasileiras, é desenvolvida como uma das disciplinas

¹ Iniciei minha atuação como professora de dança, como grande parte das jovens da minha geração, antes mesmo da Licenciatura em Dança, que foi finalizada em 1999.

obrigatórias que compõem a matriz curricular e, na maior parte dos casos, é desenvolvida por um profissional graduado em apenas uma das linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música ou Artes Visuais). Todavia, o que ocorre nas escolas diverge dos pressupostos da formação inicial do professor de artes, porque geralmente é-lhe exigido que também desenvolva conteúdos com seus estudantes nas quatro linguagens da arte, nomeando então o que há tempos tem sido estudado e criticado por diversos autores como a polivalência do ensino da Arte na escola.

Sobre essa problemática ainda sem solução no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz uma proposta que pode ampliar esse problema, pois transforma as 4 linguagens artísticas em ‘unidades temáticas’, algo que permitirá que um único professor ministre todos os conteúdos das artes visuais, do teatro, da dança e da música, ou seja, reforça e legitima a polivalência no ensino das artes. No entanto, embora mereça uma análise mais aprofundada, neste estudo, não nos deteremos na análise desta problemática pois foge de nossos objetivos e do escopo teórico deste trabalho.

Outro ponto também relatado por professores de Arte no momento da pesquisa de mestrado, é referente à infraestrutura que possuem para desenvolver suas aulas. Os graduados em Artes Visuais queixam-se de salas inadequadas para suas práticas, sem pias nem mesas coletivas para o trabalho com materiais da plasticidade, por exemplo. Falam também sobre a escassez de materiais para trabalhar e que, quando querem proporcionar uma prática diferente de pintar e desenhar, precisam comprar com seu próprio recurso para levar aos estudantes, inviabilizando alguns conhecimentos da área.

Os professores de teatro e dança² queixam-se da falta de espaço físico adequado às práticas cênicas, tendo que adaptar-se a quadras esportivas, corredores da escola ou até mesmo, quando optam por permanecer na própria sala de aula, gastar um considerável tempo da aula arrastando carteiras para a realização das atividades, gerando reclamação dos colegas

² Existem 3 áreas de formação em Arte: **Artes Visuais** (pintura, escultura, fotografia, ...); **Música** (instrumentos de corda, percussão, voz, eletrônica...) e as **Artes Cênicas** (teatro, dança, circo e performance). A partir destas grandes áreas, as instituições de ensino superior criam seus cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) com diferentes nomenclaturas, como, por exemplo, nas Artes Visuais temos graduações em Artes, Artes Plásticas, Belas Artes, Arte-Educação, Cerâmica (UFSJ). Alguns cursos já relacionados também contemplam a área tecnológica e de comunicação, como Artes Gráficas (UFMG), Mídia e Multimídia (USP e UFCG), Expressão Gráfica (UFPE), Cinema e Audiovisual, Mídias Digitais (Iesb-DF), Novas Mídias (Unifor-CE), Midialogia (UNICAMP)... Em Música, além da nomenclatura Música, temos Composição Em Regência, Musicalização, Instrumentos (corda, sopro e percussão), Educação Musical, Canto (lírico/erudito ou popular), Ciências Musicais e Produção Musical, entre outros. E, por fim, na área das Artes Cênicas as graduações estão direcionadas mais para as linguagens da dança e do teatro – foco do nosso estudo. Há graduações nomeadas de Teatro, Arte (teatro), Artes Cênicas, Atuação Cênica, Cenografia e Indumentária, Direção de Arte, Direção Teatral, Educação Artística (artes cênicas); Estética e Teoria do Teatro. E na área da dança temos: Dança, Comunicação das Artes do Corpo (PUC-SP), Teoria da Dança (UFRJ), Corpo: Dança, Teatro e Performance (Célia Helena, SP. Grifo nosso).

professores das salas ao lado, devido ao barulho produzido pelas carteiras ou à própria prática, que utiliza voz e música.

Nesse mesmo caminho, também ouvimos dos profissionais licenciados em Música queixas e insatisfação acerca da falta de instrumentos e locais apropriados para suas práticas. Diante desse panorama, buscamos saber quais as condições de trabalho e de infraestrutura que os professores de Arte possuem nas escolas inovadoras no Brasil.

Outra questão que mobilizou inicialmente esta pesquisa foi o entendimento da gestão escolar sobre esta área do conhecimento (Arte), que há tantos anos é discriminada no contexto da escola. Na pesquisa defendida no mestrado e em diversos outros estudos (STRAZZACAPPA, 2006; BARBOSA, 1997; PENNA, 2014), professores de Arte atestam que muitas vezes a gestão escolar (direção e coordenação) entende a área de Arte como entretenimento, exigindo que atuem ainda com uma proposta tecnocrática do ensino de Arte, principalmente no que se refere à composição de lembranças, murais decorativos, coreografias, músicas e peças de teatro para datas comemorativas da escola, sendo estas descontextualizadas dos conteúdos específicos da área. Também relatam sobre a discriminação da área por parte de toda a comunidade escolar – gestão, colegas professores, famílias e até mesmo pelos próprios estudantes, sendo vista e considerada como área menos importante na formação discente.

Esta realidade, portanto, suscitou o interesse de investigar como a gestão da escola considerada inovadora entende e promove a área de Arte em sua escola, enquanto componente curricular obrigatório, nas ações/projetos extracurriculares e nos eventos/comemorações escolares.

No que tange aos estudos sobre mal e bem-estar docente, categoria também estudada no mestrado, são altos os índices de professores de Arte desmotivados e insatisfeitos com seu trabalho na escola. Diante dos fatos levantados na pesquisa anterior, identificamos que poucos licenciados em Arte permanecem na educação básica, optando por desenvolver seu trabalho no ensino informal.

Muitos declaram que permanecem ou permaneceram na escola por uma questão de estabilidade financeira, algo que, fora desse contexto, a Arte não oferece. No entanto, declaram que não pensariam duas vezes se tivessem a oportunidade de obter essa estabilidade em outro ambiente de trabalho que não fosse o escolar. Nesse sentido, coube-nos investigar

então: quais as motivações que levaram os professores de Arte a trabalharem no ensino formal e como se sentem em relação ao seu trabalho de professor-artista-cênico³.

Ao finalizar o mestrado essas quatro questões precisavam ser olhadas com mais profundidade, mesmo porque os resultados obtidos naquela pesquisa, e em minha experiência como professora na graduação (licenciatura) em dança e teatro, apontavam que a escola – como está estruturada na maioria do território brasileiro – não consegue resolver ou minimizar esses problemas que tanto geram mal-estar e desmotivação para o professor de Arte no contexto do ensino formal.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB n. 9394/1996) garantiu alguns direitos desta área na educação básica, que nortearam o profissional para os pressupostos das linguagens que devem ser desenvolvidos com os estudantes. Os referenciais municipais e estaduais afunilam esses pressupostos, trazendo-os para conhecimentos regionais e locais, e algumas literaturas específicas e livros didáticos apontam conteúdos específicos que podem ser trabalhados com os estudantes.

Entretanto, há sete anos trabalhando com a formação inicial em Teatro e Dança na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), deparo-me com reclamações dos acadêmicos quanto ao ensino da Arte na escola, mostrando que por vezes é inviável o desenvolvimento dessas linguagens artísticas utilizando as metodologias e preceitos ensinados na graduação, porque a escola ainda é desenvolvida por um currículo tecnocrático, no qual a Arte é vista como mero entretenimento por diversos atores escolares.

A fim de tentar obter um ‘respiro’, e quem sabe um novo ‘suspiro’ para esse contexto tão desafiador da Arte na escola, começamos a olhar para instituições que se dispuseram a ‘fazer diferente’! Chegamos então ao campo teórico da educação inovadora, como aquela que promove uma ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender, compreendendo o conhecimento por uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos

³ Professor-artista-cênico. A proposta dessa palavra composta traz o “professor” logo no seu início, porque entendemos ser esta a profissão que o define e ser nesse campo epistemológico que ele transita. No momento em que se discute a profissionalização docente como uma das exigências para a valorização do trabalho que desenvolve, parece-nos de suma importância destacar o professor e os saberes que definem essa profissão. “Artista-cênico” foi escolhido com base em Strazzacappa (2011, p. 78). “Essa nomenclatura utilizada na Europa surgiu para diferenciar o artista cênico do artista visual. [...] A autora entende que o especialista em teatro e dança, trabalhando o ensino da arte do espetáculo vivo nas escolas, é uma possibilidade de garantirmos efetivas experiências estéticas para a construção do conhecimento nessas linguagens (ARAÚJO, 2014, p. 127). Entendemos que a sensibilidade e o trabalho do artista têm muito a acrescentar nas escolas. O professor-artista-cênico não é professor dentro da escola e artista cênico fora dela. Concebemos a escola também como espaço para o professor atuar como artista. Logo, o professor mantém a arte sempre latente e cria oportunidades para que ela seja experimentada e reinventada.

educativos e prioriza valores como respeito, autoestima, valorização do outro, do meio social e da mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, perguntamo-nos então se conseguiríamos encontrar escolas que desenvolvem a arte de acordo com a contemporaneidade em que nossos estudantes vivem. Será que existem escolas onde os profissionais das quatro linguagens artísticas conseguem desenvolver seu trabalho como são formados na graduação? Será que é possível encontrarmos escolas onde estudantes tenham experiências significativas, que propiciem o desenvolvimento do pensamento artístico, crítico e estético, de modo a fazer da arte uma fonte de direção para sua experiência humana, aguçando sua sensibilidade, percepção e imaginação?

A partir destas indagações surgiu a proposta de estudar as escolas inovadoras, pois nelas talvez encontrássemos alguns exemplos de instituições nas quais a arte colaborasse para a formação integral do cidadão, por meio de uma abordagem que, ancorada na contemporaneidade, considerasse uma profusão de vocabulários, de corpos, de famílias, de estudantes, enfim de vida em sociedade.

Como aponta Barbosa (2010), um currículo escolar que colaborasse para a formação integral deveria ser integrado e pensado essencialmente para ensinar e aprender, para obter significado e compreensão, ou seja, uma formação integral como é estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 18), que aponta como princípio um cuidado para com o ser humano em diferentes aspectos, abrangendo a vida humana em sua globalidade.

[...] na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico procedimental. Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade. [...] É essa concepção de educação integral que deve orientar a organização da escola, o conjunto de atividades nela realizadas, bem como as políticas sociais que se relacionam com as práticas educacionais. (BRASIL, 2013, p. 18).

Neste campo teórico, percebe-se que muitas são as escolas que buscam novas formas de educar/ensinar e aprender, de compartilhar o conhecimento significativo e de proporcionar aos estudantes uma relevante e expressiva vivência educacional e humana. Algumas escolas são consideradas inovadoras por romperem com formas tradicionais de ensino e aprendizagem ao alterarem o espaço físico e estrutural, o conceito de sala de aula compartilhada por várias faixas etárias, gestão compartilhada e democrática, ensino por metodologias ativas e por projetos, autonomia e escolha do estudante para o que deseja estudar, entre outros. (PENIDO, 2016, GRAVATÁ 2016, SINGER, 2010, CAMPOLIN, 2012, PALMA, 2008).

Outras escolas destacam-se também na temática inovação, por ações comunitárias nunca antes desenvolvidas no local em que atuam, fazendo diferença significativa para a comunidade e para o desenvolvimento e a vida de seus estudantes.

Foi nessa perspectiva, durante os anos de 2014 e 2015, que, com leituras, chegamos às escolas inovadoras e à inovação educacional como possibilidade de fazer e constituir uma escola na contemporaneidade, na qual a Arte tivesse espaço de atuação. Uma escola que – como apontam Moran (2012); Palma (2008), entre outros – proporcione um aprendizado favorável a valorização das diferenças e riquezas culturais e dê voz à autoexpressão dos estudantes e à consciência das experiências, com espaço para um currículo adequado às necessidades dos estudantes na atualidade.

Assim, a relevância científica deste estudo está nas análises e reflexões sobre dados coletados, por meio dos quais, a partir do objetivo de identificar as escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo Ministério da Educação, na “Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015),⁴ conseguimos identificar nesta plataforma uma escola onde a Arte é fomentada nos pressupostos da contemporaneidade⁵.

Para chegarmos até esta escola, utilizamos como procedimento metodológico um questionário misto *online* aplicado a todas as instituições de ensino formal apontadas pela iniciativa. Dos retornos deste questionário e das escolas que aceitaram participar e nos receberem, esta escola (Teia Multicultural) foi escolhida para a continuidade da pesquisa por ser a única que tinha a arte desenvolvida de forma não disciplinar, mas entrelaçada em todo o processo ensino-aprendizagem.

Esta característica permitiu-nos perceber que existe um modo de gerar, por meio da Arte, não só uma formação integral do estudante, mas também proporcionar nova motivação para o trabalho dos professores de Arte que, trabalhando na educação básica, comumente queixam-se de desmotivação.

A presente pesquisa aponta também contribuições à sociedade, já que com a Arte é possível desenvolver a imaginação, a criatividade, a fruição e estimular a reflexão crítica e as diferentes visões de mundo. As metáforas podem se constituir em um instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional e social/relacional dos estudantes.

Buscou-se, neste estudo, apresentar uma possibilidade de escola cujo a frase utilizada no título ‘Arte como base’ seja aquela arte que estabelece conexões entre todas as disciplinas

⁴ Plataforma disponível no site: <http://criatividade.mec.gov.br/>

⁵ Estamos entendendo aqui pressupostos da contemporaneidade, as escolas que criam e configuram novas formas em suas práticas pedagógicas ao atuar com seus estudantes.

e/ou áreas do conhecimento, necessárias para a formação do integral do indivíduo. Ou seja, a arte desenvolvida como um eixo articulador do processo de ensino-aprendizagem no qual a imaginação a criatividade e as metáforas poéticas estejam em torno do processo de construção do conhecimento. E não a arte vista apenas como entretenimento ou uma educação através da arte que é utilizada como recurso didático ou veículo para outras disciplinas.

E por fim, essa pesquisa buscou encontrar escolas onde a dança e o teatro sejam considerados tão importantes pelas famílias, estudantes e professores quanto as demais disciplinas da matriz curricular no processo ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de um ensino de Arte na escola cujo trabalho corporal proporcionado pela dança e pelo teatro, como o desenvolvimento do corpo cênico e da educação somática, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, ampliando a cada dia a sensibilidade, a percepção e o senso crítico desses estudantes e, neste sentido, contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes.

O primeiro passo deste estudo foi uma revisão de literatura sobre escolas inovadoras, o que permitiu um mapeamento das pesquisas já realizadas na área e a delimitação das principais características e conceitos para que uma escola seja considerada inovadora. Esse estágio foi dividido em três etapas.

A primeira foi realizada de março de 2015 a maio 2016, quando foram encontrados 579 estudos publicados no *Google Acadêmico*, utilizando-se as palavras-chave "inovação educacional", "reforma na educação", "mudança educacional" e "escolas inovadoras". Sendo necessário um recorte, o foco se deu em pesquisas que eram da grande área da Educação, o que levou a 42 títulos, dos quais 8 estudos se destacaram por percorrerem as questões conceituais de inovação no contexto escolar, de escolas inovadoras como apoio para a conceituação do que vem a ser inovação educacional e o que determina uma escola ser ou não inovadora.

Na segunda etapa do mapeamento bibliográfico, com o amadurecimento do estudo e a abrangência das publicações até então encontradas, foi necessário alterar as palavras-chave a fim de delimitar mais o campo. Foram utilizados então os termos "escolas inovadoras"; "educação inovadora" e "inovação escolar".

Com as palavras-chave "arte em escolas inovadoras" e similares nenhum estudo foi encontrado nos bancos nacionais de pesquisas, em uma investigação realizada de julho 2016 a abril de 2017, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por

isso optamos novamente, como na fase anterior, por deixar os filtros de forma mais abrangente (todos os campos)⁶, o que resultou na listagem de 226 dissertações e 264 teses.

Em seguida, procedendo à leitura dos títulos e, quando necessário, de seus resumos, foram estabelecidas as seguintes categorias: formação docente; gestão inovadora; educação integral; história da educação; inclusão; tecnologia; Pedagogia; inovações pedagógicas; políticas educacionais; inovação educacional; arte inovação; escola inovadora e outras áreas⁷. Novamente nenhum estudo foi encontrando, que apontasse como são desenvolvidos os projetos e as ações de Arte nas escolas inovadoras.

O momento seguinte foi dedicado à análise dos textos que categorizamos – escola inovadora, inovações pedagógicas, inovações educacionais e arte inovação, com o intuito de buscar, nesses estudos, apontamentos sobre como a Arte acontece nas escolas consideradas inovadoras no país.

Na terceira etapa, a busca por estudos se deu no banco de dados da CAPES, nos meses de agosto e setembro de 2017, com a mesmas palavras-chave. Nesse banco, utilizamos os filtros para publicações com título em português, de 2000 a 2017, abrangendo artigos, livros, resenhas, recursos textuais e teses.

Com "escola inovadora" encontramos 471⁸ trabalhos, dos quais selecionamos, pelo título, primeiramente os que eram da área de Educação, e a seguir aqueles que retratavam apenas escolas, gestão e práticas pedagógicas que envolviam Arte nas instituições inovadoras. Foram encontradas, então, 17 pesquisas.

Já com o termo "educação inovadora", utilizando os mesmos filtros, curiosamente também apareceram 471 títulos⁹, entre os quais alguns já selecionados e outros que não haviam aparecido na busca anterior – com a mesma delimitação das palavras-chave anteriores, chegamos ao total de 27 títulos.

Essa revisão contribuiu para esclarecer os eixos teóricos que foram norteadores da pesquisa, bem como a metodologia que seria adequada. A reunião dos três levantamentos –

⁶ A busca encontrou as palavras nos dois itens a seguir: título e/ou resumo e/ou palavras-chave.

⁷ São categorias que foram estabelecidas durante a revisão de literatura. Entende-se como "outras áreas" aquelas que falam de inovações, mas possuem o foco e escopo teórico em saúde, Psicologia e Administração, entre outras.

⁸http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL3JucC1wcm1tby5ob3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWNoaW9uL3NlYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVNFvJE=&Itemid=119

fase 1 Google Acadêmico, fase 2 IBICT e a fase 3 CAPES – afunilados a partir das principais categorias que concebemos para o escopo deste trabalho – Escolas Inovadoras, Inovação Educacional e Arte Inovação – resultou em um amplo mapeamento de livros, teses e dissertações, além de outras categorias que podem ser encontradas no Apêndice 1.

Em resumo, dos trabalhos que perpassam a temática da inovação 19 foram categorizados como arte inovação, 32 como escolas inovadoras e 11 com inovação educacional. Nas demais categorias estabelecidas encontramos dois trabalhos sobre educação integral, 61 sobre formação docente, 21 sobre gestão educacional, 20 sobre história da educação, 11 sobre inclusão, 38 sobre inovações pedagógicas, 2 trabalhos que tinham como foco o ensino não-formal, 71 que abordavam diferentes temas da Pedagogia e o fazer pedagógico; 23 sobre políticas educacionais, 96 estudos que abordavam a temática da inovação por uma perspectiva da tecnologia e 146 que se enquadravam em "outras áreas".

A partir dessa revisão de literatura, foi possível traçar a questão norteadora deste estudo, que é: **Como a arte pode ser uma base no processo ensino-aprendizagem da educação básica?**

Para responder a esta pergunta, planejamos uma proposta metodológica de abordagem qualitativa, um estudo de caso com três eixos a serem estudados: inovação, arte e o estudo de caso da Escola Teia Multicultural. Os instrumentos metodológicos utilizados foram questionário misto *online*, entrevista semiestruturada e observação do campo empírico. Para a construção da tese foi necessário entender primeiramente o que é inovação educacional e o que uma escola precisa fazer, ser e ter para ser considerada como inovadora.

A pesquisa fundamentou-se em autores e pesquisadores da área, como Singer, (2010); Fullan (2009); Garcia (2005); Antônio (2009); Mosé (2013); Moran (2012); Cardoso (1997); Campolina (2012) e Thurler (2001), que contribuíram para o balizamento de tais conceitos e características no **capítulo 1**, intitulado "Inovação educacional e escolas inovadoras".

A partir destes e outros autores, conforme já destacamos chegamos à definição de educação inovadora como aquela que promove uma ruptura com forma tradicional de ensinar e aprender, compreendendo o conhecimento por uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos e prioriza valores como respeito, autoestima, valorização do outro no meio social e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

Nesse contexto, consideramos ser uma escola inovadora aquela que fornece subsídios cognitivos, relacionais e emocionais para que os estudantes enfrentem mais adequadamente

os desafios do século XXI, isto é, uma escola que, *a priori*, oferece alternativas para o estudante sobre aquilo que precisa aprender e que, de certa forma, ele sinta prazer pelo estudo e que faça sentido em sua vida.

Em seguida, no **capítulo 2**, buscamos a compreensão e a contextualização da Arte como base para o processo ensino-aprendizagem na educação básica. Como aponta Fantin (2011), os diferentes meios de comunicação de massa exercem uma função importante na formação estético-cultural das pessoas, porque promovem a superficialidade no reflexo da realidade.

Dessa maneira, a Arte na escola deveria contrapor a essa massificação, promovendo, entre outras questões, diálogos potenciais de instrumentalização e apropriação crítica do que se consome, aprecia e entende por arte. Para isso, foi necessário um aprofundamento nessa área do conhecimento a partir dos estudos de Barbosa (1985-2010); Robatto (2012); Forquin (1983); Lakoff e Johnson (1980); Effand (2010) e Marques (2010), entre outros.

Nesse capítulo, buscamos esclarecer como a Arte se configura enquanto área de conhecimento e como o desenvolvimento dos seus pressupostos e funções na educação, considerando seu poder de desenvolver a imaginação, a criatividade e a produção de metáforas por meio de suas linguagens artísticas, colaboram com o desenvolvimento cognitivo, emocional e relacional do ser humano.

Por fim, consideramos como estas contribuições podem alargar as reflexões sobre dança e teatro na escola contemporânea, explicando o que pode ser considerado dança/teatro na e da contemporaneidade e como podem ser desenvolvidos na escola básica, como potência para um corpo expressivo, sensível, reflexivo e poético.

O **capítulo 3** apresenta o percurso investigativo de pesquisa. É composto, inicialmente, pela apresentação dos instrumentos e procedimentos utilizados em toda a pesquisa, seguido pela revisão de literatura e delimitação do campo empírico. Posteriormente, apresenta o mapeamento realizado pelo Ministério da Educação, intitulado “Iniciativa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015), que corresponde ao único estudo realizado por um órgão federal de educação (MEC) enquanto proposta de reconhecimento e mapeamento de iniciativas escolares que fogem do modelo tradicional, com o intuito de superar o isolamento dessas experiências em todo o Brasil.

Na sequência, apresentamos a primeira coleta de dados utilizada na pesquisa, que permitiu chegar ao estudo de caso proposto nesta pesquisa. Para a realização dessa etapa, foi aplicado um questionário misto *online* às 71 escolas reconhecidas por essa iniciativa do MEC,

que apontou alguns dados sobre o perfil das escolas, seu funcionamento, estruturação e algumas configurações de como a Arte acontece nessas instituições.

No **capítulo 4**, apresentamos a escola investigada, sua forma de funcionamento, o Projeto Político-Pedagógico e alguns trechos das entrevistas realizadas com gestores e professores de Arte na visita ao campo empírico.

As entrevistas semiestruturadas objetivaram entender como se configura o trabalho dos professores das diferentes linguagens artísticas nesta escola, suas formações iniciais e continuadas e sua motivação e bem-estar no trabalho.

Para melhor compreensão textual, organizamos em três categorias: a) a formação de professor; b) algumas características do contexto escolar; c) as especificidades do trabalho docente. A partir destas, elencamos subcategorias no decorrer das perguntas realizadas nas entrevistas, reunindo diferentes depoimentos sobre o que envolve o fazer docente nesta escola.

Nesses quatro capítulos defendemos a tese de que a “A Arte é (ou pode ser) um esteio para o processo ensino-aprendizagem no ensino básico”, contribuindo assim para os campos científico, social e pessoal.

1. INOVAÇÃO



A busca pela novidade, pela mudança, pelo diferente atrai e assusta. Desejamos mudar, mas nos sentimentos confortáveis nos modelos conhecidos, nos rituais sempre repetidos. Só quando esses rituais se tornam insuportáveis, incongruentes e antieconômicos é que o desejo de mudança começa a pesar e nos empurra para novos caminhos.

MORAN, 2012, p. 30.

O capítulo apresenta algumas análises do que é inovação educativa e o que é necessário para uma escola ser considerada inovadora. A revisão de literatura, mapeando as pesquisas já realizadas na área, propiciou um diálogo com as diferentes concepções de inovação, o entendimento da multiplicidade desse termo e a dificuldade de conceituação, contando com a contribuição de autores como Campolina (2012), Forster (2006- 2012), Carbonell (2002), Cunha (1997), entre outros. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir alguns conceitos defendidos pelos autores e pesquisas estudadas ao longo deste estudo.

1.1 Inovação educacional

... o mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais; não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

A complexidade do termo "inovação educativa" é relatada por diversos autores, como Carbonell (2002), Cunha (1997) e Rivas Navarro (2000), por exemplo.

Segundo Campolina (2012), a inovação é um objeto de estudo multifacetado, utilizado em várias áreas, como Ciências Sociais, Tecnologia, Artes, Administração, Psicologia Organizacional e, mais recentemente, na Educação.

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa desenvolvida por Forster (2012), que partiu dos estudos de inovação de Cunha (2006) e de Rios (2002), define inovação como “rupturas paradigmáticas [...] pois exige uma subjetividade emergente, reconfiguração de saberes, novas formas de conceber o conhecimento e as relações sociais, caracterizando-se como um processo bastante complexo” (FORSTER, 2012, p. 20).

É importante salientar que frente à mudança e/ou inovação todos os agentes do contexto escolar são afetados e afetam diretamente todo o seu processo. Nessa intenção, é

expressivo pensar que o docente possui um conjunto de saberes que foi construído ao longo de sua carreira e experiência profissional, saberes e sabores estes que devem ser considerados em todo o projeto de inovação.

Para Campolina (2012), as mudanças e melhorias em uma instituição escolar ocorrem em vários níveis do sistema educacional, implicando desde as práticas e os recursos pedagógicos até a geração de novas ideias sobre os processos educativos e de gestão escolar.

O professor António Nóvoa expõe, em entrevista a Santos (2013), que não é fácil apontar com precisão e clareza as diferenças entre mudanças e inovações. Alega que vários estudiosos se dedicam há alguns anos a essa reflexão, sobretudo acerca dos processos de mudanças na sociedade, e particularmente no campo da educação e do ensino. Faz também um alerta de que “[...] podem ocorrer inovações no ensino sem que, necessariamente, sejam decorrentes ou provoquem mudanças significativas na educação” (SANTOS, 2013, p.28).

Para ele, as inovações podem ser provisórias e ambíguas e, desta forma, suscetíveis de serem abandonadas ou canceladas. “[...] Já as mudanças são entendidas como processos profundos, muitas vezes longos e não perceptíveis, e afetam as várias dimensões da educação, em sentido amplo, e da educação escolar, em sentido restrito” (SANTOS, 2013, p.28)

Imbernòn (2004) diz que a mudança é abrangente, complexa, lenta e de forma nunca linear no contexto educacional, pois no campo educacional não podemos ignorar fatores como “[...] ambiente de trabalho dos professores, clima e o incentivo profissional de formação tão padronizada que eles recebem, a histórica vulnerabilidade política do magistério, o baixo prestígio profissional, a atomização e o isolamento forçado pela estrutura[...].” (IMBERNÒN, 2004, p. 19).

Assumimos, então, que inovação não é uma mudança qualquer. Ela requer uma intencionalidade, capaz de afastar as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema, uma mudança deliberada e conscientemente assumida. Em outras palavras, como Huberman (1973), que examina em profundidade o conceito de inovação, pode-se distinguir uma transformação em geral pelo seu elemento de planificação ou de intenção deliberada. Ele ainda pronuncia que “O próprio conceito de inovação é, de certo modo, conservador, pois a função primordial da inovação é tornar familiar o que não era, é enxertar o novo no velho” (HUBERMAN, 1973, p. 9).

Para Campolina, inovação educacional

[...] está relacionada às instituições escolares e às práticas pedagógicas, incluindo processos de aprendizagem de alunos e professores, às mudanças materiais e mudanças conceituais, como programas educativos, métodos, recursos pedagógicos

e currículos e até mesmo às transformações nas formas de gestão e nas relações interpessoais entre os atores escolares. (CAMPOLINA, 2012, p. 23).

Esta autora (2012), em sua tese de doutorado intitulada “Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador”, faz uma completa revisão de literatura sobre o campo de conhecimento relacionado à inovação, abarcando teorias, pesquisas, conceitos e enfoques teóricos existentes; esclarecimentos sobre as divergências e aproximações dos temas inovação educativa, modernização e reformas educativas; o estado da arte das pesquisas sobre inovação educativa no Brasil e os principais estudos internacionais. Finaliza apresentando seu primeiro capítulo, os elementos favorecedores e inibidores da inovação educativa.

A partir do estudo de Campolina (2012) e de outros autores, foram elencados pontos importantes que auxiliaram na compreensão do termo “inovação educativa” e sua utilização durante toda a tese.

O primeiro deles é o entendimento dos motivos pelos quais as instituições escolares possuem tanta dificuldade para inovar ou mudar. Para Dalmás (2014), além do desconhecido que a escola enfrentará ao decidir mudar ou inovar, existe o ‘medo do compromisso com as mudanças’, pois exige o desinstalar-se, o incerto, ‘o novo’, o resultado desconhecido.

Como a maioria está acomodada e a possibilidade de comprometer-se com o desconhecido assusta, o medo do compromisso provoca retraimento e enclausuramento. Aceitam e assumem parcialmente, com desconfiança, pois só acreditam quando veem as vivências positivas concretizadas. (DALMÁS, 2014, p.71).

A esse respeito, também consideramos que Imbernòn (2004, p.16) estabelece que a “mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro. A pessoa precisa interiorizar, adaptar e experimentar os aspectos novos que viveu em sua formação.”

Diante dessa dificuldade que todo ser humano tem ao deparar-se com a necessidade de mudança e todos os riscos e provocações que o ‘novo’ traz, Huberman (1973), ao falar de uma ruptura de hábito para a mudança no contexto educacional, esclarece que existem ‘mudanças criadoras’ e ‘mudanças redutoras’, que são provocadas por motivações criadoras e motivações negativas.

[...] por motivações criadoras da inovação entende-se uma vontade deliberada de mudar os costumes, de reduzir a distância entre os objetivos do sistema e as práticas em vigor, de redefinir os problemas e de criar novos métodos para resolvê-los.

Numerosos psicólogos do Eu afirmam que o crescimento, e o desenvolvimento são motivações inerentes a todo o organismo. Segundo vários sociólogos, essas motivações também são inerentes à todos os grupos e as todas e a todas as instituições. Enunciada de modo bastante aproximado, em questão é a de há em nós a necessidade inata de alterar nosso equilíbrio individual e organizado, de nos mostrarmos curiosos e inventivos, de retificarmos as práticas que não nos deem satisfação, de darmos nascimento a novas ideias, de fazermos o que nunca dantes fizemos [...]. As motivações negativas da mudança, por outro lado, seriam suscitadas pelas crises, pela concorrência ou pelos conflitos: greves de alunos ou de professores, descontentamento do público em geral ou de funcionários nacionais, conflitos internos entre administradores e professores, deficiência de professores ou de instalações, de "urgências" como a reforma do ensino de ciências nas escolas secundárias americanas após o lançamento do primeiro satélite soviético. (HUBERMAN, 1973, p. 18-19),

Campolina (2012, p. 17) alega que só ocorre uma real inovação educativa quando se articulam “[...] as dimensões históricas e contextual e que, no processo de implementação ocorrem mudanças nos processos subjetivos – sociais e individuais, que, de forma recursiva, produzem o contexto favorável à inovação.”

Isto posto, a autora apresenta um quadro no qual faz agrupamento e síntese dos conceitos sobre inovação educativa, estabelecendo 5 enfoques teóricos: 1) Enfoque teórico pautado em uma visão funcionalista da inovação educativa; 2) Enfoque processual sobre a inovação educativa; 3) Enfoque da inovação educativa em relação ao papel dos profissionais da educação; 4) Enfoque epistemológico sobre a inovação educacional e 5) Enfoque sobre os significados atribuídos ao processo de inovação educativa.

Diante de um enfoque teórico pautado em uma visão funcionalista da inovação educativa, a autora apresenta os estudos dos autores Havelock e Huberman (1980), Huberman (1973) e Goldberg e Franco (1980), que apresentam aspectos sobre a dimensão planejada da inovação e caracterizam os graus de inovação e a produção de modelos de mudança. Essas contribuições dos autores relatados por ela influenciaram grande parte dos estudos no campo, reconhecendo as múltiplas variáveis envolvidas na inovação.

Já em um enfoque processual sobre a inovação educativa, Campolina (2012) destaca a contribuição de Carbonell (2002) e Rivas Navarro (2000), que concebem a inovação não como um ato isolado, mas como um processo. Eles esclarecem que a inovação é uma dimensão mais ou menos planejada e sistemática de implementação de mudanças e que depende de um conjunto de atividades, que pode resultar em verdadeiras transformações de processos educacionais, ao influir diretamente na satisfação dos docentes e estudantes.

Quanto ao enfoque do papel dos docentes no contexto da inovação educativa, Campolina (2012) elenca Alvarez (2005), Correia (1991), Farias (2006), Ferreti (1995), La Torre (1998) e Thurler (2001) como pesquisadores que contribuem para o campo científico,

no propósito de apontarem a valorização das possibilidades de mudança na prática pedagógica dos professores, porque essas mudanças de práticas podem promover valorização da participação dos profissionais na geração e implementação da inovação e reconhecimento da dimensão motivacional.

Há, ainda, o enfoque epistemológico sobre a inovação educacional, que considera que a criação do “novo” está diretamente relacionada com o sistema e contexto em que as pessoas vivem, sendo necessária mudança de mentalidade nas formas de agir na prática pedagógica. Sobre essa perspectiva, os estudos apresentados por Campolina (2012) são os de Aguerondo (1995, 2009); Braga, Genro e Leite (2002); Cunha (1997, 2003); Cunha e Wolf (2006) e Veiga (2003), que valorizam a mudança em termos de ruptura com um paradigma dominante, tendo como cenário referencial o contexto de globalização e políticas neoliberais do século XXI. Também La Torre (1998) colabora em termos da cultura institucional, representações e valores em relação aos sistemas educativos, promovendo um reconhecimento do papel da cultura sobre os indivíduos que fazem parte desse sistema orientado a uma compreensão não-linear do processo da inovação.

Tais conceituações são necessárias para compreendermos o que seria a educação na visão oposta, como contribui Giroux (1997) ao esclarecer sobre o que considera uma educação tradicional. Para ele, uma educação tradicional está pautada em ideologias instrumentalistas, que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula, promovendo padronização do conhecimento escolar e desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

Essa perspectiva de Giroux (1997) também vem ao encontro do que Paulo Freire (1997) alega, ao dizer que a prática educativa, a alfabetização, por exemplo, deve ser vista como ato criador, em oposição às ideias tecnicistas de pura memorização mecânica.

Colaborando com isso, Zwierewicz (2016), em seu estudo sobre escolas criativas, apresenta um paradigma positivista defendido por Moraes (2004) no qual afirma que as práticas centradas em competição, exclusão e fragmentação, estimulam uma criatividade limitada pois de certa forma, são vinculadas à reprodução linear de conhecimentos historicamente acumulados.”

Dizendo de outro modo, uma forma de pensar que não apreende a multidimensionalidade das realidades, porque proporciona saberes separados, fragmentados e compartimentados entre disciplinas. Esses modelos ainda estão presentes na

contemporaneidade, algo que, de certa forma, atravança o processo da educação, como proclama Moreira (2011), Gentilini e Scarlatto (2015) complementam, esclarecendo que

Metodologicamente, esse modelo baseava-se na transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas, utilizando o giz e o quadro-negro (invenções da primeira década do século XIX) como principais recursos didáticos do professor para que as lições fossem vistas e anotadas por classes que variavam de 25 a 45 alunos, em média, acomodados em salas de aula em "carteiras" (outra invenção do século XIX) e, principalmente, em um currículo organizado de acordo com a divisão no campo das ciências em geral — as chamadas "disciplinas". Chamava-se isto de "ensino frontal", em que o professor falava e os alunos ouviam, e o respeito aos mestres era garantido, não apenas pela sua simpatia e capacidade de comunicação, mas também por rígidas normas disciplinares que partiam do pressuposto de que, ao entrarem na escola, todos os alunos eram "iguais" e deveriam ter o mesmo comportamento. (GENTILINI; SCARLATTO, 2015, p. 18).

Compreendemos que nessa forma de ensinar e aprender o espaço para a criatividade, a autonomia e o protagonismo do estudante era praticamente inexistente, já que o tempo tradicional reservado à transmissão dos conteúdos disciplinares — as chamadas "horas-aula" — não poderia ser desperdiçado, porque os programas de ensino estabelecidos pelos órgãos centrais precisavam ser cumpridos a rigor. O que dizer da Arte neste contexto?

Ao entendermos, então, como se configura uma educação tradicional, e diante da síntese de Campolina (2012) e de diversos pesquisadores que fundamentam este estudo sobre inovação educacional, como Huberman (1973), Carbonell (2002) e Rivas Navarro (2000), conceituamos **educação inovadora como aquela que promove uma ruptura da forma tradicional de ensinar e aprender, compreendendo o conhecimento por uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos e prioriza a criatividade, autonomia e valores como respeito, autoestima, valorização do outro no meio social e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.**

Nessa perspectiva, buscamos compreender o que seriam as “escolas inovadoras”, como elas se configuram, como realizam seus processos de ensino e aprendizagem, como gestores e/ou professores se organizam e colaboram nesse processo de inovação e quais ações e projetos diferem dos existentes na maioria das escolas brasileiras para serem consideradas inovadoras.

1.2 Escolas inovadoras

O que são escolas inovadoras? O que elas têm de diferente? A recorrência desse pensamento e dos estudos sobre inovação educacional apresentados anteriormente, levou-nos à reflexão de que uma escola inovadora é aquela que fornece subsídios cognitivos, relacionais e emocionais para que os estudantes enfrentem mais adequadamente os desafios do século XXI. Uma escola que, *a priori*, ofereça alternativas ao estudante sobre aquilo que precisa aprender e que, de certa forma, sinta prazer pelo estudo e que faça sentido em sua vida.

Pelo fato de esta ideia parecer tão distante e abrangente para algumas pessoas, sobretudo por conta das suas próprias experiências com o que seja uma escola, Mosé (2013) apresenta que hoje a velocidade da informação faz com que os conteúdos se tornem obsoletos a qualquer instante, exigindo que a todo instante perguntemo-nos o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Trata-se de ensinar e de aprender determinados tipos de ideias com as quais nenhuma disciplina é capaz de lidar individualmente, tornando-se imprescindível integrar as áreas do conhecimento para que um estudante tenha uma aprendizagem significativa no tempo que vivemos, o que posteriormente explicaremos com o termo interdisciplinaridade.

Segundo Barbosa (2010),

Integração significa que os estudantes não aprendem parcelas de conhecimento separadas e desconectadas: ciência em uma parte, religião em outra, escola em um compartimento, casa em outro e talvez cultura popular de massa em um terceiro. A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando à conexão com os próprios interesses, experiências do mundo e vida [incluindo] emoções, intuições, valores e experiências sensoriais. (BARBOSA, 2010, p. 296).

Para Cardoso (1997), as escolas inovadoras são instituições que não apenas passam por uma mudança qualquer, mas conquistam tal inovação com um caráter intencional, ou seja, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando uma melhoria da ação educativa. Uma escola que não busca exclusivamente uma renovação ou práticas pontuais de inovação, mas que traz à realidade educativa algo efetivamente "novo".

Poderíamos dizer que esse 'novo' envolveria as 5 esferas elencadas pelo MEC como pressupostos de inovação, que são: gestão, currículo, ambiente, metodologia e intersetorialidade. O termo "novo", aliás, também é bastante complexo de se definir, uma vez que o que pode ser novo para uma escola, um indivíduo, uma comunidade, pode não ser para outros.

Para esclarecer essa difícil definição, Rios (2002, p.157) defende que o novo tem um caráter de originalidade – da busca da origem, “daquilo que é provocador, estimulador de irmos adiante e organizarmos de forma diferente o nosso trabalho”.

Deste modo, podemos entender primeiramente que uma escola inovadora propõe um projeto que facilita as mudanças organizacionais e pessoais, e que o ‘novo’ insere-se na estimulação à criatividade dos seus estudantes e docentes, que este ‘novo’ busca propiciar inúmeras transformações na forma do aprendizado acontecer, em como é estruturado e pensado no currículo escolar e como é inserido no contexto de vida dos estudantes.

Nas escolas consideradas inovadoras por autores como Singer (2010), Penido (2016) e Mosé (2013), o currículo possui uma didática centrada no estudante e no processo ensino-aprendizagem. É um currículo que procura adaptar-se às diferenças individuais, respeitando os diversos ritmos de aprendizagem e integrando as diferenças locais e os contextos culturais.

É o que aponta Moran (2012, p.32), ao considerar inovadoras aquelas instituições que “traçam linhas de ação pedagógica gerais que norteiam as ações individuais, sem sufocá-las [...] [Respeitam] os estilos de dar aula que dão certo [...] [Personalizam] os processos de ensino aprendizagem, sem descuidar do coletivo”. Quer dizer, uma escola que avance mais pela educação positiva do que pela repressiva.

Nessa significação, Moran (2012) complementa:

É importante não começar pelos problemas, pelos erros, não começar pelo negativo, pelos limites. E sim pelo positivo, pelo incentivo, pela esperança, pelo apoio na capacidade de aprender e de mudar. Ajudar o aluno a acreditar em si, a se sentir seguro, a se valorizar como pessoa e se aceitar plenamente em todas as dimensões da vida. Se o aluno acredita em si, será mais fácil trabalhar os limites, a disciplina, o equilíbrio entre direitos e deveres, a dimensão grupal e social. (MORAN, 2012, p. 33).

O autor ainda considera que “A educação inovadora precisa integrar melhor o conhecimento sensorial, o emocional, o intelectual e o ético”, pressupostos que consideramos fundamentais para trabalhar com a Arte-Educação na contemporaneidade. (MORAN, 2012, p. 48)

Para Moran (2012), os currículos das escolas inovadoras são mais flexíveis e personalizados do que os que temos em geral, pois apresentam menos disciplinas obrigatórias e oferecem eixos temáticos como alternativas de avançar na formação. Desta forma, os estudantes têm mais liberdade para escolherem qual caminho desejam para seu percurso de aprendizagem, personalizando diálogos permanentes com o professor orientador.

Outro fator a ser considerado em uma escola, para que seja reconhecida como inovadora, é o foco na pesquisa, no que se refere tanto à atuação do professor, quanto ao estudo dos estudantes. São projetos e planos de ensino que buscam, para além de uma aprendizagem de conteúdos, o conhecimento trabalhado pelas vias das experiências e da resolução de problemas.

Trata-se, pois, de uma nova postura perante a construção de conhecimento, na qual estudantes e professores pesquisam juntos as respostas para suas indagações e curiosidades acerca do mundo e do contexto em que vivem. Contrapõe-se, assim, veementemente, à prática pedagógica tradicional, que, segundo Moran (2012), apoia-se “[...] nos procedimentos didáticos de aulas expositivas, em que o professor reproduz e transmite um conteúdo apoiado em um manual didático, para estudantes que devem ouvir, ler, decorar e repetir.”

É salutar dizer que a produção de inovações nesse horizonte requer uma adequada preparação profissional dos mestres, novos métodos de avaliação e de diagnósticos, algo que deve ser desenvolvido e fomentado por uma gestão escolar democrática, participativa e colaborativa.

Outro ponto, ao considerar uma escola inovadora, é o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Mesmo este trabalho não tendo o foco as inovações providas das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sua utilização na escola, julgamos que estas fazem parte de um contexto educacional inovador.

No que diz respeito à gestão escolar, outro fator de diferencial entre uma escola inovadora e outra escola de proposta pedagógica mais tradicional, é o fato de ser fundamental o foco da gestão nos aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais e emocionais para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Moran afirma que a educação democrática “[...] deve enfatizar a participação dos educandos na elaboração de todas as decisões sobre a vida em comunidade e o respeito com o qual eles têm de observar a essas regras, para que adquiram o sentido de responsabilidade” (MORAN, 2012, p. 22).

Assim, a gestão trabalhará com projetos integrados ou baseados em problemas reais, pesquisando-os em grupo, refletindo sobre eles, buscando soluções e implementando-os coletivamente até onde for possível. Helena Singer (2010) estabelece que as escolas procuram novas formas de subjetividade, recusando a individualidade que nos é imposta na maioria dos sistemas educacionais.

Propostas educacionais pautadas em ideias de liberdade e gestão participativa que receberam diferentes dominações da literatura ao longo dos últimos cento e cinquenta anos: românticas [...], pedagogia centrada no estudante [...], escolas livres,

progressistas, alternativas, democráticas. Embora haja diferenças em relação aos vários países onde se encontram estas escolas, atualmente o movimento em torno do qual elas se articulam tem adotado a denominação “educação democrática”. [...] Apesar destas diferenças, apresentam duas características em comum: gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículo compulsório. (SINGER, 2010, p.15).

Podemos entender que uma gestão democrática provoca uma metodologia participativa em sua gestão, na qual as relações solidárias de convivência pontificam, provocam, mesmo que lentamente, a concretização de uma nova ordem social, na qual todos os agentes escolares não só participem na execução de todo o processo educacional, mas também na discussão dos rumos da instituição escolar.

E quem é esse gestor? Qual o segredo dessa gestão inovadora? Segundo Moran (2012, p. 25), o diretor deve ser “[...] um homem dinâmico, acolhedor, que conversa com os professores e alunos, atrai pessoas da comunidade para apoiar a escola. Não tem grandes recursos, tem pessoas motivadas, unidas por sua amizade e carisma. Um bom gestor muda uma escola.” E ainda complementa, “Uma direção motivada, orientada por metas claras compartilhadas com professores, pais e estudantes é onde tudo começa.”

Todavia, precisamos ficar atentos, e uma gestão democrática/participativa não pode estar apenas associada a uma participação democrática, com espaços para conselhos, associação de pais, assembleias com estudantes, isto é, o que tornaria mais próximo do ideal, se é que este existe, seria uma gestão que conseguisse aproximar não apenas a família, mas toda a comunidade do entorno para ações reais, de reflexão do fazer.

Sobre a infraestrutura das escolas – assim como outros fatores, como intersectorialidade, seriação das turmas, avaliação, etc. – varia de escola para escola. Gravatá (2016) considera a importância da arquitetura nos espaços escolares, onde a invenção de ambientes lúdicos gera uma relação de aproximação, significado e encantamento no processo educativo.

Assim, cada escola cria seus espaços de aprendizagens, organizando-se neles de acordo com seus projetos pedagógicos. Busca romper as barreiras clássicas de organização do espaço escolar – com salas e carteiras enfileiradas – para instituir um terreno de troca constante, nos espaços coletivos e compartilhados, promovendo e desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalhar em grupo, de resolver problemas e de pensar de forma diferente sobre uma mesma questão.

Sobre uma educação inovadora, outro ponto fomentado e discutido nos estudos sobre escolas inovadoras é o entendimento de que esta educação não pode ser um mero preenchimento de horários, mas sim uma educação que promova ações de desenvolvimento amplo do ser humano, ou seja, a formação que tenha como função formar os estudantes em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, físicas e culturais.

Como aponta Saviani (2000), é uma educação de caráter desinteressado que, além do conhecimento da natureza e da cultura envolve as formas estéticas, a apreciação das coisas e das pessoas. Colaborando com isso, Penido (2016) aponta que uma educação integral busca:

[...] (i) conhecer e cuidar melhor de seu corpo, sua mente e suas emoções; (ii) desenvolver o pensamento crítico, lógico e científico, ampliando a sua compreensão de mundo e a sua capacidade de resolver problemas de forma criativa e inovadora; (iii) respeitar e apreciar as diferenças e a diversidade; (iv) comunicar-se em diferentes linguagens e plataformas, relacionar-se e cooperar com os demais; (v) reconhecer e exercer direitos e deveres, tomando decisões e agindo de forma ética, sustentável e responsável; (vi) definir metas, organizar-se e perseverar para alcançar seus objetivos e seu projeto de vida. (PENIDO, 2016, p. 25).

Existem, portanto, caminhos que levam a uma educação mais efetiva considerando a velocidade da própria sociedade e do mundo contemporâneo, de modo que esta pesquisa defende que o termo "escola inovadora" não seja um modismo, um mero ornamento ou ainda mais uma nomenclatura que se perderá ao logo dos próximos anos, mas uma possibilidade de escolas no Brasil que possam encantar os estudantes, dando-lhes possibilidades de futuro e de prazer pelos estudos, que dê motivações para o trabalho do professor.

Para isso, sem buscar uma definição fechada do termo “escolas inovadoras”, esta pesquisa se vale das considerações de Penido (2016) acerca dos indícios de que uma escola esteja atuando de forma inovadora.

As escolas inovadoras apostam no desenvolvimento integral (preparação para a vida), na personalização (respeito às individualidades), na experimentação (aprendizado mão na massa), nas tecnologias (recursos digitais de aprendizagem), na organização da escola (novos tempos, espaços e dinâmicas), nos papéis e relações (participação, corresponsabilidade e confiança), na avaliação e certificação (novos indicadores, processos e ferramentas) e na inovação na educação (qualidade, equidade e sentido), com a finalidade de proporcionar mudanças culturais profundas, [...] que se revertam em novas práticas, papéis e relações, que gere uma escola que faça mais sentido para os nossos estudantes e impulse o desenvolvimento social, político e econômico do país”. (PENIDO, 2016, p. 185).

Dessa forma, chegamos a um esclarecimento acerca do que vem a ser uma escola inovadora, que – a partir de um conceito de inovação educacional, como apresentamos no subcapítulo anterior – reestrutura seu fazer pedagógico por intermédio de um processo flexível e personalizado, reconfigura a relação dos indivíduos dentro e fora da escola, desenvolve um

conhecimento integrador por meio da metodologia de ensino, incita o desenvolvimento da autoestima/autoconhecimento no dia a dia do estudante e promove a formação do estudante para que este seja pesquisador e empreendedor do seu próprio conhecimento.

No contexto escolar que preza pela educação integral do indivíduo e em tudo que é necessário fomentar em uma escola inovadora, um aspecto a ser pensado são as mudanças de paradigmas no trabalho do professor neste contexto e sua motivação para aderir a essas mudanças.

Segundo Palma (2008, p. 38), “[...] as mudanças ocorridas nas ações profissionais das professoras perpassam pela resignificação de seus valores, crenças e concepções pessoais”. Nesse escopo, entendemos a necessidade deste profissional buscar seu desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal, algo que, dentre outros aspectos, poderá proporcionar motivação na realização do seu trabalho.

1.3 Motivação para inovação

*Umedeça silenciosamente a raiz do tempo.
Gôzô Yoshimasu*

Ao entendermos o que é uma educação inovadora e como se configuram as escolas neste prisma, observamos que um ponto importante, e fundamental para que ocorra essa mudança na escola, é a motivação dos professores e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem.

Sobre motivação para o trabalho docente, este estudo se baseia nas pesquisas de Saul Jesus (1998, 2004), Flavinês Rebolo (2005), Csikszentmihalyi (1992), Esteve (1992-2004), Rausch e Dubiella (2013), Mosquera (2008) e Seco (2002).

Para Rebolo (2014), a hipótese de que há articulação entre o bem-estar docente e o sucesso da implementação de práticas pedagógicas inovadoras se deve às seguintes proposições:

[...] a) As práticas pedagógicas inovadoras exigem, para que sejam exitosas, dispêndio de energia física e psicológica, envolvimento e comprometimento com o trabalho, conhecimento e uso da criatividade, além de infraestrutura material, condições adequadas de clima organizacional, de apoio mútuo e de autonomia; b) O bem-estar docente, entendido como um estado de prevalência de satisfação com o trabalho, decorrente de múltiplos fatores (organizacionais e pessoais), que dificulta o aparecimento do estresse e do mal-estar docente e que contribui para o não adocimento do professor, é fator essencial para a motivação e um maior

envolvimento e comprometimento do professor com o seu trabalho. (REBOLO, 2014, p. 7).

Segundo apontam Raush e Dubiella (2013), está comprovado que o bem-estar emocional é uma das condições para uma boa prática educativa e que é importante entendermos que os equilíbrios dos sentimentos dependem também das condições de trabalho em que estes profissionais estão envolvidos, uma vez que “o trabalho de um docente é emocional, e que nem todos experimentam as mesmas emoções” (RAUSH; DUBIELLA, 2013, p. 1048).

Quando pensamos em emoções e sentimentos positivos que envolvem o trabalho dos atores escolares, podemos também pensar quais foram suas motivações para implantar uma proposta pedagógica diferenciada em suas escolas. Nesse intuito, recorreremos aos estudos sobre motivação em diferentes âmbitos da educação, realizados por Saul Jesus (1998), pesquisador português, que esclarece que

O termo bem-estar docente traduz a motivação e a atuação do professor em virtude de um conjunto de competências de resiliência e de estratégias desenvolvidas para conseguir desenvolver seu trabalho em face das exigências e dificuldades profissionais, ultrapassando-as e melhorando seu desempenho. É uma espécie de avaliação positiva que os professores fazem sobre sua própria vida. (JESUS, 1998 apud RAUSCH; DUBIELLA, 2013, p. 1048).

Esse mesmo autor, com uma bibliografia que tange à motivação de professores e profissionais da educação, poderá auxiliar este estudo, como também fará Graça Seco (2002), que em seu livro “A satisfação de professores: teorias, modelos e evidências”, apresenta conceitos sobre motivação para o trabalho, motivação intrínseca *versus* extrínseca na profissão docente e teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg.

Nesse livro a autora também recorre a Jesus (1998) e alerta que o termo motivação não pode ser tomado de forma simplista ou como senso comum, sendo confundido com noções de motivo, intenção, desejo, tendência, etc. Logo, conclui que o termo motivação, originado da palavra latina *movere*, “remete mais recentemente para as cognições (valores, expectativas, percepções) e crenças que desempenham um papel relevante no comportamento humano” (SECO, 2002, p. 91).

Falar de valores, expectativas e percepções é entrar num campo subjetivo de construção do sujeito. É olhar para a motivação dos professores em relação ao seu trabalho em uma escola inovadora, remetendo-nos ao que diz Freire (1998): “É impossível ensinar sem ter coragem para amar” (FREIRE, 1998, p. 4).

Por conseguinte, frente às motivações que são necessárias para uma escola inovadora, o um professor deve, entre outras funções, preocupar-se também com a motivação dos diferentes estudantes em suas diversidades cognitivas e emocionais, a fim de promover dinâmicas diferenciadas que facilitem a aprendizagem.

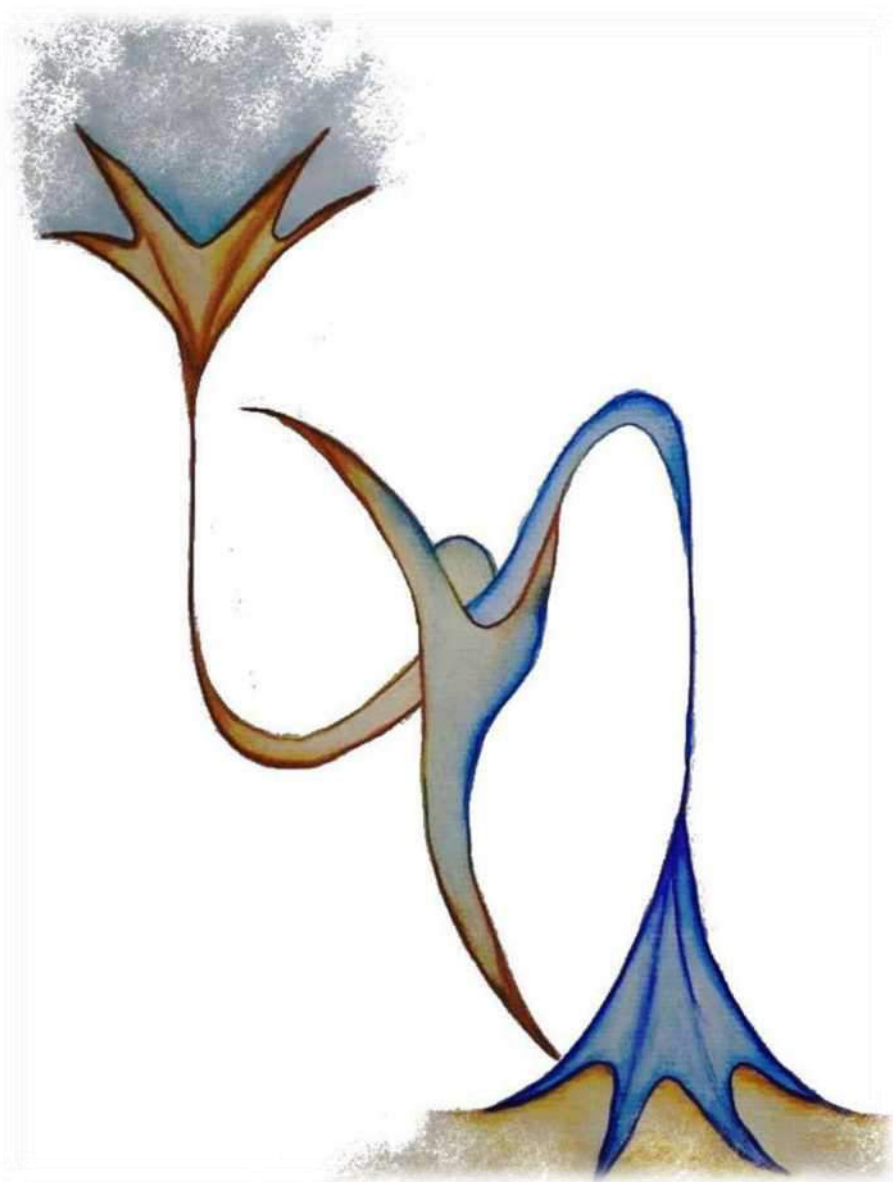
Sobre tal finalidade, Moran (2012) elucida que esse sentir-se motivado

Depende muito de personalidade, competência, facilidade de aproximar e gerenciar pessoas e situações. Uma das questões que determinam o sucesso profissional maior ou menor do educador é a capacidade de relacionar-se, de comunicar-se, de motivar o aluno de forma constante e competente. Alguns professores conseguem uma mobilização afetiva dos alunos pelo magnetismo pessoal, pela simpatia, pela capacidade de sinergia, de estabelecer um *rapport*, uma sintonia interpessoal grande. (MORAN, 2012, p. 79).

Diante de tais reflexões, entendemos que um professor motivado e aberto a novas escutas é aquele que colaborará com o processo de inovação educacional e que em sua prática de sala de aula encantará seus estudantes, pois entenderá que “[...] qualquer atividade feita com entusiasmo e prazer funcional, em ambiente saudável, é liberatória e estimulante” (SOUZA, 2010, p.96).

A partir desses esclarecimentos acerca da necessidade de termos um professor e motivado para ser fazer docente, o próximo capítulo tratará de aspectos da Arte e conceitos que fundamentam-na como importante área na formação do indivíduo biopsicossocial e cultural, apresentando algumas definições desta área do saber, sua função na educação enquanto caminho para um desenvolvimento cognitivo, afetivo e relacional. Por fim, como recorte deste estudo, apresentaremos algumas perspectivas de como a dança e o teatro podem colaborar com essa educação na contemporaneidade, refletindo sobre seus pressupostos de atuação no campo escolar.

2. ARTE COMO BASE PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM



Antes Arte do que tarde.

Bené Fonteles

Este capítulo está estruturado em três partes. Na primeira falaremos da arte como área do conhecimento humano, clarificando inicialmente seus conceitos e suas funções na vida do indivíduo. Depois apresentaremos conceitos e explicações sobre experiência estética, temas necessários para entendermos de que arte estamos falando.

No subcapítulo 2.2 apresentaremos questões sobre a comunicação não-verbal, a linguagem, a comunicação e a expressão por meio da arte e a potencialidade que a imaginação, a criatividade e as metáforas, tão exercitadas na arte, trazem como colaboração para o desenvolvimento humano e como fazem parte do desenvolvimento da inovação educacional.

Por fim, no item 2.3 este capítulo apresentará as linguagens da dança e do teatro. A escolha dessas linguagens para a delimitação da pesquisa justifica-se primeiramente pelo eixo condutor do processo ensino-aprendizagem da escola investigada, onde se concentra o estudo de caso desta pesquisa, e também por serem (as artes cênicas) o campo teórico em que sou licenciada e que pesquiso há anos, atuando como professora na graduação de teatro e dança.

Para falarmos deste corpo que vivencia e experimenta dança e teatro na escola, comungamos com o que Falkembach (2012) afirma. Para a autora, o corpo é como a unidade de um organismo vivo, que conhece e que produz linguagem e desenvolvimento intelectual e emocional. Por meio dele é possível ser feliz quando se está aprendendo, e esta sensação faz parte do aprendizado em uma escola inovadora.

Pensamos também que corpo é esse que temos hoje na escola? Um corpo para o qual é solicitado que permaneça sentado, imóvel e em silêncio por pelo menos 4 horas, e cuja permissão para se liberar fica apenas a cargo do recreio e das aulas de Educação Física, que ocorrem uma ou duas vezes por semana, durante 50 minutos.

Desta maneira, podemos perceber o tamanho do desafio das artes do corpo, ou artes da cena, no contexto educacional que discutiremos no subcapítulo 2.3. Nele também apresentaremos algumas possibilidades para que este corpo, enquanto organismo vivo, possa ser desenvolvido.

2.1 Arte como área de conhecimento

Muitos são os autores e pesquisadores das quatro linguagens artísticas – dança, teatro, música e artes visuais – que discutem e defendem a arte como campo/área de conhecimento na formação do ser humano. Dentre eles estão Iavelberg (2003), Barbosa (2010), Strazzacappa (2006) e Fritzen e Moreira (2011). Partindo do pressuposto de que a arte, por ser um fenômeno presente em todas as culturas, atribui significados para a vida do indivíduo, é considerável atentar ao que autores definem sobre ela.

Para Duarte Júnior (1986), a arte é sempre a criação de uma forma, seja ela estática ou dinâmica. Como exemplo de formas estáticas, pode-se considerar as artes visuais (pintura, escultura, fotografia...), e das dinâmicas, a arte da dança, do teatro e da performance. Para o autor, a dança descreve formas no espaço, a música utiliza as notas para compor formas sonoras, ou seja, “[...]nas artes ‘dinâmicas’ as formas se desenvolvem no tempo, ao contrário das ‘estáticas’, cujas formas não variam temporalmente” (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 43).

Já Robatto (2012, p.58) defende que arte é uma “[...]representação poética, tanto coletiva como particular da realidade, a partir do imaginário simbólico de uma cultura, de um povo, de um grupo de indivíduos”. E ainda complementa dizendo que no decorrer das atividades artísticas o ser humano tem a oportunidade de resgatar suas culturas ancestrais, romper formas e estéticas acadêmicas, desvelando significados poéticos e para sua vida.

A palavra “arte” vem do latim “*Ars*”, que significa técnica ou habilidade, e configura-se como uma manifestação humana de ordem comunicativa muito antiga, que possui um caráter estético e está intimamente relacionada às sensações e emoções do ser humano.

Esta definição pode ser comprovada na frase do poeta brasileiro Ferreira Gullar: “A Arte existe porque a vida não basta” – reflexão que aponta para a necessidade humana de criar e/ou sentir a arte e também para o desenvolvimento da arte na vida de uma pessoa como possibilidade de fazê-la mais sensível, criativa e propositiva diante de seu próprio projeto de vida.

No entanto, é preciso ater-nos ao que Umberto Eco (2016, p. 44), no livro ‘A definição da arte’ diz: “[...] a pura intuição e o conhecimento conatural que se resolve em pura contemplação não dizem respeito à arte”. Ele ainda complementa: “[...] a arte é resultado de uma operação, um traçado de atividade, um equilíbrio de estruturas que permite pensar classificatoriamente: o objeto artístico exige um raciocínio descritivo e até catalogatório”, isto

é, não podemos simplificar o que é ou não arte ao simples estado de sentir e emocionarmos-nos.

Na razão de colaborar com essa definição Pereira (2012) toma como ponto de partida uma ideia de impossibilidade de definição unívoca da arte, dizendo-nos que, de certa forma, nunca alcançamos um conceito universal que silenciase a pergunta ‘o que é arte?’, e narra:

Na antiguidade, o campo da arte circundava as noções de imitação e beleza, passando pela sua utilização como elemento decorativo. No auge da modernidade clássica, a arte aproximou-se da sublimação, do sublime. Na contemporaneidade, aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade. (PEREIRA, 2012, p. 110).

Mesmo diante da complexidade dessa definição, acreditamos na arte como área do conhecimento a ser desenvolvida na formação do ser humano, que colabora com a construção de pensamentos críticos e reflexivos sobre o mundo que o cerca.

Ao ampliar sua consciência cognitiva, afetiva e social, o indivíduo que a vivencia, aguça o autoconhecimento e o conhecimento do outro, num processo de retroalimentação, aprendendo a respeitar e a incluir as diferenças.

Concebemos que por intermédio da arte o indivíduo pode se desenvolver politicamente, impulsionar sua intuição, imaginação e criatividade, a fim de encontrar soluções para as questões do seu dia a dia. Nesse sentido, também aprende a se comunicar e expressar-se melhor com seus pares, construindo e ampliando valores de respeito, ética, cidadania e humanização. Em suma, "[...]a arte nos faz empregar nossas mais sutis formas de percepção e contribui para o desenvolvimento de algumas de nossas mais complexas habilidades cognitivas" (BARBOSA; EISNER; OTT, 1998, p. 90).

Nessa direção, de dizer que o conhecimento é um processo de apropriação teórica, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, Silva (2010) complementa ao afirmar que

Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. (SILVA, 2010, p. 59).

Sob tal panorama, cabe considerar a visão de Severino Antônio (2009, p. 30), que no livro “Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento” diz que “Os saberes são fruto do trabalho coletivo, direta e indiretamente [...] representam possibilidades de melhorar a vida, diminuir o sofrimento, alargar a consciência e os campos possíveis”.

O autor explana que as relações de conhecimento e de educação não são neutras, casuais e nem amorfas, e que é a partir dos olhos do sujeito como um ser histórico e social e por sua linguagem, trabalho, desejos, embates e contexto de vida que traça, elabora e interpreta o conhecimento. Nesse sentido, colocamo-nos a pensar qual seria o ponto de encontro do conhecimento desenvolvido e promovido no contexto educacional entre a arte e a educação? Qual sua colaboração com a formação dos indivíduos? E qual sua legitimação como área do conhecimento na educação básica?

Para responder essas questões, partimos de uma breve análise histórica, na qual consideramos que mesmo a cultura/arte e a educação sendo indissociáveis nem sempre são pautas de discussão no âmbito escolar. Mesmo acreditando que a arte na educação pode ser um reflexo da essência humana, como um método de reflexão criativa e crítica do mundo, e que são indissociáveis no processo de construção e formação do indivíduo, observamos que nem sempre é o que ocorre na maioria das escolas brasileiras.

Historicamente, a relação do ensino de Arte na educação básica no Brasil, como apontam Iavelberg (2003) e Ferraz e Fusari (1993), retrata um pouco desta falta de discussão. Para o ensino tradicional de Artes, Ferraz e Fusari (1993) descrevem que a República foi o marco do seu início e que Rui Barbosa, influenciado pelos modelos educativos americanos, ingleses e belgas, copiava e transcrevia, literalmente, as propostas de ensino de desenho sem qualquer preocupação com a cultura nativa dos povos brasileiros.

As autoras alegam ainda que as aulas de desenho eram relacionadas ao progresso industrial do país e que ocorriam mediante um alto sentido utilitário. Esta relação entre ensino de desenho e preparação para o trabalho continuou até o século XX, sendo oferecido principalmente para as classes sociais mais baixas entre 1930 e 1970.

Nesta linha cronológica do ensino das Artes no Brasil, Iavelberg (2003) assevera que

[...] a partir dos anos 50, a música, canto orfeônico (desde os anos 30) e trabalhos manuais (separadamente para meninos e meninas) passam a compor o currículo escolar. O trabalho acontecia nas festas do final de ano ou nas datas comemorativas do calendário escolar com a ênfase recaía sobre o cenário e o figurino, e as apresentações eram feitas em palco italiano. Os textos eram memorizados e ocorria pouco trabalho de grupo, interpretação ou improvisação a criança decorava, separadamente, sua fala e o fim da fala do colega para saber “a hora de entrar”, o que era suficiente para a montagem, com poucos ensaios coletivos. (IAVELBERG, 2003, p. 111).

Nesse contexto, Pereira (2012, p. 110) esclarece que há um deslocamento ao longo da história no que tange à utilidade da arte. No início, a arte objetivava “[...]aproximar o

homem do universo transcendente das divindades, dos deuses, do sobrenatural, mas que também podemos identificar, em algumas civilizações, a arte com fins decorativos”.

O mesmo autor ainda complementa, afirmando que

Sob outro enfoque, podemos ver a arte assumir fins expressivos, comunicativos e representativos: a obra de arte pode *expressar* algo quando ela é a materialização ou a vivificação de uma ideia ou sentimento que apela ao seu criador para alcançar a existência; a arte pode *comunicar* algo quando sua materialidade é portadora de um conteúdo, quando ela veicula uma ideia, uma intenção, uma mensagem moral ou política; a arte pode *representar* algo quando, articulando sua potencialidade expressiva e comunicativa, *significa* algo, quando sua existência remete a algo que não está ali. (PEREIRA, 2012, p.110. Grifos do autor.).

Por mais que saibamos que a arte, em suas diversas linguagens, facilita a relação dos educandos com sua realidade, ampliando sua percepção sobre ela e ressignificando-a, na maioria das escolas as atividades artísticas contextualizadas ainda são ausentes ou subaproveitadas na formação dos estudantes brasileiros em geral.

Alargar esse terreno cultural é um dos inúmeros desafios de vários pesquisadores da área, entre eles Barbosa (2004), Duarte Júnior (1986, 2006, 2010), Iavelberg (2003), Penna (2014), Strazzacappa (2006), Japiassu (2007) e Telles (2013). Pesquisadores estes que há anos lutam e militam por essa causa perante a sociedade, o poder público, as famílias e os estudantes.

A arte, no contexto escolar, é uma possibilidade que o estudante tem de desenvolver sua expressão pessoal e cultural, a percepção e a imaginação, para apreender a realidade do meio ambiente e praticar um senso crítico. É um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual.

Segundo Marques (2014), o acesso à arte e ao conhecimento de suas diferentes linguagens, entre outros fatores, permite que o ser humano desenvolva uma reflexão crítica capaz de fugir do consumismo imediato e descartável da indústria do entretenimento, na medida em que aprende a criar redes de relações entre as pessoas, valorizando não necessariamente o universo de compra e venda. A falta dessa reflexão crítica pode ser muito prejudicial à formação do indivíduo.

Sob tal premissa, chegamos ao terceiro eixo desta reflexão: a experiência estética. Para Duarte Júnior (1986), o que ocorre na experiência estética é que a consciência procura apreender o objeto desvincilhando-se dos laços conceituais da linguagem, ou seja, na experiência estética suspendemos nossa “percepção analítica” e “racional” em prol do “sentir”. Deixamos ser levados pela corrente dos sentimentos, sensações e emoções, o que ocasiona uma suspensão da vida cotidiana, da realidade.

De acordo com Pereira (2012, p.113), “[...]podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não”.

O autor elucida ainda que uma experiência estética se assemelha ao estado de espírito daquele que se apaixona, é aquele momento em que faltam palavras para dizer, para descrever, ou seja, uma falta de matéria racional para explicar o que está se passando. Para exemplificar, permanece dizendo que “[...]uma dança que tem como propósito não o entendimento ou a explicação, mas a compreensão: a sensibilidade, a atenção, a percepção disso que por enquanto é só uma substância de conteúdo, ainda sem forma de expressão” (PEREIRA, 2012, p.114).

Com essa compreensão, Pereira (2012) esclarece que qualquer coisa pode ser um objeto, ou seja, a atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade para os efeitos que a arte produz em nossa percepção e em nosso sentimento.

Para este autor, a apreciação estética não está relacionada ao fato de simpatizar ou não com a existência do acontecimento, tampouco ao entendimento ou à explicação do que apreciamos, mas trata-se da contemplação ativa de algo, de ficarmos atentos ao sentimento que a experiência desta apreciação produz. Ele ainda esclarece que

A atitude estética, então, diz respeito à abertura que o sujeito tem ante o mundo. E essa atitude não se caracteriza *nem* por uma posição passiva *nem* ativa, diante do objeto ou acontecimento, mas a uma *disponibilidade* que o sujeito tem. Não se trata *nem* de procurar submeter o objeto ou o acontecimento a um certo esquema explicativo que poderia produzir um conceito, um juízo, uma definição ou uma ideia *nem* submeter-se a uma suposta essência ou fundamento que estivesse contida no objeto ou no acontecimento. (PEREIRA, 2012, p.112. Grifos do autor.).

Acreditamos que, de forma intencional ou não, a educação estética está presente no modo e no estilo de vida do indivíduo, contribuindo para a formação de sua identidade e subjetividades, bem como para suas leituras e concepção de mundo. Esta promove sentido e transformação naquilo que muitas vezes é oferecido por mídias e meios de comunicação como verdades únicas, fazendo com que aproprie-se criticamente de algo, exercitando o estranhamento e a inversão do olhar.

Na essência de pensarmos a formação para a experiência estética da arte relacionada à educação, é preciso pensar na sensibilidade do olhar e do sentir dos educandos, pensar em um saber que não prime apenas pela valorização do conhecimento intelectual, abstrato e científico, mas que tenha espaço para um saber sensível, estético, particular e individualizado.

Duarte Júnior (2010) denomina-o de educação do sensível, desvenda tal conceito, tenta discutir as duas formas básicas do conhecimento humano, o intelectual discutido anteriormente e o sensitivo. E complementa:

[...]a educação do sensível configura um vasto território, território do qual, sem dúvida, arte-educação deve fazer parte, como uma de suas componentes. Por conseguinte, digamos que, nos largos domínios da educação estética (ou educação do sensível), acha-se compreendida a educação estética, tomando-se aqui o termo "estética" com o sentido restrito que ele acabou adquirindo em nossos dias, ao dizer respeito mais especificamente a arte e a sua apreensão por um espectador, num dado contexto histórico e cultural. Portanto, a relação sensível, estética com a nossa realidade deve construir o solo no qual podem crescer é melhor se desenvolver as plantas da percepção artística (ou estética) da vida. Um desenvolvimento mais acurado da estesia, portanto, equivale a preparação e a abdução desse solo existencial, a fim de que, ao longo do tempo, os caules da arte possam se tornar troncos vigorosos e resistentes a cada vez mais constantes tempestades de anestesia, de mau gosto e de massificação de nossa sociedade contemporânea. (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 30).

Essa educação do sensível, então, compactua com o que Antônio (2009, p.26) afirma: “[...]a poesia educa a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Reciprocamente, educa-se e nutre-se com o sensitivo, intelectual, o imaginativo.”

Assim, acreditamos que a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, na qual professores formados e motivados desenvolvam métodos e metodologias da Arte e do ensino da Arte que primeiramente tenham sido desenvolvidos e cuidados em sua própria formação.

Melhor dizendo, uma educação do sensível que tenha sido trabalhada como fonte para seus saberes e conhecimentos acerca do seu corpo, da sua arte, do seu fazer pedagógico e estes entrelaçados com o mundo que o cerca, pois somente a partir dessa experiência na formação do professor, inicial e continuada, será possível tal experiência estética seja desenvolvida e fomentada na escola básica.

Todavia, é importante esclarecermos também que a experiência estética pode ser vivenciada por quem a promove, no intérprete criador, no artista cênico, no estudante de arte... (que, neste caso, são sentidos em seus próprios processos criativos) ou no espectador, que apreciará a obra no momento que esta for levada à demonstração e ao compartilhamento com o público.

Sob essa ótica podemos considerar que há um distanciamento da maioria das pessoas dos espetáculos de dança e teatro, além de escassa visitação a museus e galerias. Arriscamos dizer que diante desta realidade, e de vários autores estudados, provavelmente esse distanciamento da arte por parte do indivíduo adulto se dê pela falta/carência de experiências estéticas em sua formação escolar e na vida.

O inverso a isso pode ser observado claramente em adultos cujos pais são da área artística, por exemplo, ou são apreciadores de arte, frequentam e preocupam-se com a formação cultural dos seus filhos. Percebemos também essa inversão em estudantes que frequentaram escolas – desde muito antes deste termo escolas inovadoras ser utilizado aqui no Brasil – que oferecem um processo ensino-aprendizagem em que a Arte possui o mesmo nível de importância que as demais áreas do conhecimento, como é o caso da Pedagogia *Waldorf*¹⁰ – uma proposta pedagógica que procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes. Nesta proposta de escola o ‘sentir’ é estimulado na constante abordagem artística e nas atividades artesanais específicas para cada idade.

Nos casos acima apontados consideramos que crianças e jovens que tiveram tais oportunidades, podem tornar-se adultos mais críticos e reflexivos, mais atentos ao seu corpo, a suas relações e leitura de mundo. Como apontado por Duarte Júnior (2010), são indivíduos educados numa perspectiva da educação do sensível – uma educação que promove desenvolvimento da estesia e não anestesia ao educar seus corpos, uma educação que preza pela abertura do sentir.

2.2 Imaginação, criatividade, metáforas a favor da cognição

Se a arte é uma forma de comunicação que o ser humano manifesta por processo de linguagens não-verbais, cabe-nos aqui entender primeiramente os conceitos de comunicação e linguagem, e em seguida de linguagem não-verbal.

Etimologicamente, comunicar, do latim *comunicare*, significa fazer saber, tornar signos comuns, particulares em um processo de troca. Em outras palavras, uma troca para a construção de sentidos.

Siqueira (2006) justifica que

Em um processo de comunicação importa tanto o que é dito como e que de modo é dito (aqui incluído quem está dizendo); importam também a técnica e a expressividade de quem enuncia. [...] a comunicação é resultado de um processo de

¹⁰ A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na Filosofia da Educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da Antroposofia, criada em 1919, em Estugarda, na Alemanha. Atualmente existem mais de 1092 escolas Waldorf no mundo.

construção cultural. [...]a ideia de construção é incomparável com o modelo teórico que pensa a mensagem como algo pronto, dado pelo emissor. [...] o processo de comunicação envolve, então, a construção do sentido, a troca de mensagens, signos aos quais enunciadores e enunciatário são os mesmos significados, fazendo nascer o sentido. (SIQUEIRA, 2006, p. 25).

Ao pensar nessa comunicação, Duarte Júnior (1986) diz que linguagem não é uma simples lista dos objetos existentes no mundo ou um agrupamento de símbolos que representam as coisas existentes. Linguagem é um instrumento de ordenação da vida humana num contexto espaço-temporal, que organiza, classifica e relaciona percepções perante os eventos que vivemos, porque é através dela que conseguimos aglutinar estímulos sonoros, luminosos, táteis, etc. para a construção dos significados.

Se os símbolos linguísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte surge como uma tentativa de fazê-lo. A arte é algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. [...] De acordo com Suzane Lange 'a arte é a criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano. (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 43).

A forma como o ser humano estabelece o que lhe faz sentido, no entanto, é subjetiva, ainda mais no campo da arte. O que atribui significado para uma pessoa, nem sempre atribui para outra. Barreto (2011) esclarece, *a priori*, que sentido é um resultado de “trocas comunicativas”, isto é, o uso de palavras, termos e expressões que promovem o movimento de formas simbólicas, de representação.

Entendemos então que os sentidos que construímos nas comunicações verbais não dão conta da realidade, como declara Barreto (2011):

As dificuldades de interlocução não se devem ao domínio estrito das formas da gramática. As diferenças existem, mas são de outra ordem e tocam a identidade sócio-político-ideológica desses grupos [...] resultam das relações de força - isto é, dos diferentes lugares sociais que os locutores ocupam e que significam em suas vozes - e das relações, ou melhor, dos conflitos de sentido, diríamos, mesmo, da luta pela legitimidade de diferentes sentidos. (BARRETO, 2011, p. 353).

Por sua vez, a linguagem tem o indivíduo, por um lado, e de outro o social, sendo impossível conceber um sem o outro na construção desses signos e sentidos na comunicação. É nesse olhar que a arte como linguagem não-verbal estimula ‘sentidos outros’, transmitindo significados que não podem ser ditos pela linguagem discursiva ou científica.

Para Eisner (2002), refinar os sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição, e cognição é o processo pelo qual o organismo transforma-se consciente de seu meio ambiente. Sendo a linguagem não-verbal uma comunicação que não se vale apenas de palavras para explicar a mensagem desejada, seu objetivo é, de certa

forma, comunicar por meio de gestos, de metáforas e intenções uma mensagem não-litera, capaz de esclarecer e estimular no leitor/observador outras leituras de uma mesma mensagem comunicativa.

A linguagem não-verbal pode utilizar-se de signos, de imagens, de corporeidades, de sonoridade para atingir tal objetivo. É nesse intento que a arte cumpre uma de suas funções, a de uma comunicação não-verbal, como resume Isabel Marques (1997): “A arte não diz, mostra” (BARBOSA, 2010, p.74).

Siqueira (2006, p.4) colabora expressivamente com essa compreensão ao afirmar que “[...]no estudo do não-verbal, o corpo é o instrumento básico para análise e reflexão. É a matriz geradora da dança, das performances, dos gestos planos de significação consciente e dos movimentos espontâneos e ou inconscientes.”

Chegamos, assim, à proposta de um tripé para o desenvolvimento da arte na formação integral do indivíduo num entendimento de aprendizagem significativa (um dos aspectos necessários para uma educação inovadora): o **despertar imaginativo**, o **desenvolvimento da criatividade**, e a **interpretação de metáforas**.

Para Moreira (2011), aprendizagem significativa é quando um novo conhecimento se relaciona de maneira não-litera à estrutura cognitiva do aprendiz, quando a aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Esclarece que “a diferença básica entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica está na relacionabilidade à estrutura cognitiva: não arbitrária e substantiva versus arbitrária e litera” (MOREIRA, 2011, p.26).

Joseph D. Novak (1977/1981), reitera esta ideia e dá um toque humanista à aprendizagem significativa afirmando que

A teoria de educação deve considerar que seres humanos pensam, sentem e agem e deve ajudar a explicar como se pode melhorar as maneiras através das quais as pessoas fazem isso. Qualquer evento educativo é, de acordo com Novak, uma ação para trocar significados (pensar) e sentimentos entre aprendiz e professor. (NOVAK, 1977/1981 apud MOREIRA, 2011, p.35).

Ao partimos do pressuposto de que uma escola inovadora atua com processos de ensino e aprendizagem significativos para com seus estudantes, o desenvolvimento da arte em seu contexto também assume outro papel na formação dos discentes. Uma arte que promova a capacidade investigativa e inovadora do seu autor, que aprofunde nas questões da vida e do contexto que ele vive e que, acima de tudo, desenvolva sua sensibilidade humana. Assim, o despertar imaginativo seria um dos primeiros passos para trabalhar com a arte na escola.

Baseado nos estudos de John Dewey, Efland (2010, p. 321) apresenta a imaginação como “[...] uma generosa mistura de interesses na medida em que a mente entra em contato com o mundo, quando as coisas velhas e familiares se transformam em novas experiências.” Essas experiências podem ser promovidas pelos professores de Arte, ao desenvolverem ancoragens com seus estudantes, do seu contexto de vida, em momentos de levantamento de conceitos, obras, artistas, em experiências e vivências do fazer artístico ou até mesmo de períodos históricos que serão estudados. Isso estimula o resgate de imagens mentais e sensações corporais já vividas pelos alunos, e pode auxiliá-los na percepção do real e em sua sensibilidade, colaborando para a ressignificação em diferentes âmbitos de sua vida e de seu desenvolvimento.

Acreditamos que seja no processo deste despertar imaginativo que a curiosidade do estudante será motivada, trazendo a ele o desejo pelo conhecimento e por aquilo que ainda é desconhecido, e que o caminho para que isso ocorra seja a estimulação de sua percepção. No caso do recorte deste estudo, da percepção de seu próprio corpo, do outro e do seu contexto.

Para um processo educacional, sugerimos que após esse despertar imaginativo seja promovido o desenvolvimento da criatividade, visto que este é outro foco importante na formação dos estudantes. Temos gosto de que a imaginação e, por consequência, a criatividade que dela brota, fazem parte do ser humano desde a primeira infância.

Gardner (1999, p. 85), ao analisar o desenvolvimento da criatividade na linguagem infantil, admite que lentamente, com o crescimento e o amadurecimento da idade, vamos perdendo a poesia na imaginação e na criatividade. Afirma que “[...] apenas uma pequena minoria dos que criaram livremente quando jovens retomam seus esforços [...] a participar as artes como público.” Esse dado resulta em um alerta para nós, professores e pesquisadores da Arte-Educação, fazendo-nos buscar estratégias para que os estudantes não percam completamente sua capacidade imaginativa, poética e criativa ao longo de sua escolarização.

Segundo Ostrower (1989, p. 9), “[...] criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo”. A autora esclarece que o ato de criar tem, como início, a percepção consciente de cada um na cultura e do contexto em que vive. Portanto, se criar depende das experiências que acumulamos ao longo de toda a vida, é com essa experiência anterior que conseguimos criar algo novo, o que podemos nomear de criatividade.

Contudo, Pereira (2012, p.113) alerta, dizendo que “A criação não é uma atividade espontânea”. Diante disso, lembramos quando os licenciandos questionam: ‘Mas criar o que de arte na escola?’ Ou quando justificam dizendo-nos: ‘Eu não sei muito bem criar, como farei isso com meu aluno?’

Na pesquisa desenvolvida por Sakamoto (2000), a autora apresenta uma visão global do fenômeno criativo por meio da experiência criativa, considerando que a variedade de material teórico e de pesquisa sobre o tema pode trazer alguns problemas decorrentes de uma inadequada discriminação do significado e da utilização dos termos “criatividade”, “fenômeno criativo” e “potencial criativo”.

Para isso, Sakamoto (2000) defende que a criatividade é, em primeira instância, a manifestação do “potencial” ou da “capacidade” criativa de uma ação ou expressão humana, ressaltando que o termo “atividade” parece inadequado, pois evidencia o ‘uso da criatividade’. Nesse propósito, considera mais indicado dizer que ‘nós realizamos a ação criadora’ e, sendo assim, poderemos qualificar melhor os fundamentos da atividade criativa, resgatando a dimensão de “realização” associada à criatividade humana.

A autora conceitua o termo afirmando que “Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo” (SAKAMOTO, 2000, p.52).

Outra autora que apresenta as diversas definições sobre a criatividade é Moraes (2015), que destaca a função cognitiva desta capacidade humana com ênfase na resolução de problemas, e diz que a criatividade compreende, com sua natureza cognitiva, uma forma de pensar cujos resultados expressam valor e novidade, ou melhor, o pensamento criador é uma forma especial de resolução de problema no momento do ato criativo ou da emergência de um insight. O sujeito que precisa transformar determinada situação de não saber, para de saber e utiliza sua criatividade para isso.

Então, partindo do pressuposto de que se soubéssemos as respostas que buscamos não seria necessária a criação, e que talvez o ato de criar seja justamente isso: buscar pelo que não se sabe, buscar por uma solução que não se conhece, é necessário primeiramente inverter essa lógica tradicionalista da arte vista e valorizada como produto dentro da escola, para dar lugar à relevância dos processos nos quais se constroem essas obras. No caso da dança e do teatro, foco deste estudo, é salutar entendermos como seriam esses processos criativos no ensino básico.

Atualmente, muitos são os estudos acerca dos processos criativos de artistas e de construção de suas obras nas mais diferentes linguagens da arte. Sales (1998) apresenta em seu livro sobre o processo de criação artística, que muitos artistas, na intensidade que é o ato de criar, improvisar e testar, descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos.

A autora declara, entre tantos outros conceitos e reflexões sobre o processo criativo de uma obra artística, quais são os pontos importantes que constituem a construção de uma

obra nas artes da cena: a ênfase dada ao processo; o estudo sobre crítica genética no caminho de investigar os rastros deixados pelo artista em seu processo de construção da obra; o fazer artístico a serviço de uma teorização; a importância do artista se colocar no lugar de experimentação e de levantamento de hipóteses erros e acertos; a necessidade ou não de se finalizar uma obra; os diferentes estímulos e dispositivos utilizados pelos artistas para investigação; e, por fim, o processo colaborativo de criação entre seus pares.

Acreditamos que esta mesma estrutura pode ser utilizada nos processos de criação para as aulas das artes da cena na escola básica. Ou melhor, é mediante o exercício criativo, possibilitado pela improvisação em dança e teatro, que Dantas (1999), Miller (2007; 2012), Azevedo (2009) e Machado (2004) esclarecem que a experimentação do corpo consciente é um ampliador de movimentos expressivos individuais e coletivos que estimulará um processo de criação-partituras corporais ou estudos cênicos elaborados a partir dos estudantes em suas singularidades e poderá resultar, ou não, em um produto artístico que poderá ser levado a apreciação do público.

A improvisação é uma opção de aprendizagem em dança, na medida dos interesses e das condições dos participantes, que foge às formas de trabalho e técnicas de movimento carregadas pela distinção de gênero, permitindo “no mínimo, que os indivíduos *criem formas do se movimentar* [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando lhes outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais”.[...] A improvisação pode atender aos objetivos de aprendizagem da dança como arte, na medida em que acontece a reelaboração estética das experiências vividas no processo expressivo, através de meios apresentativos. Nesse processo, ganham acento tanto a utilização de materiais e temáticas para estímulo da expressão, quanto o trabalho coletivo, que habilita à interpretatividade que se dá resolução de tarefas realizadas em grupos e na comunicação com “o outro”. A abrangência da improvisação sobre os aspectos artísticos e educativos da dança consolida-se numa “práxis”, baseada em “vivências” – como são denominadas as aulas – nas quais se aliam o fazer, a problematização e o diálogo, gerando a experiência. (SARAIVA, 2000, p.161).

É por meio da improvisação em dança que o estudante encontrará possibilidades de experimentar seu corpo sensível, aberto, disponível e atento que tanto buscamos nos trabalhos de consciência e percepção corporal que poderão ser desenvolvidos no despertar imaginativo apresentado anteriormente. É com a improvisação que o estudante poderá explorar seu corpo, suas sensações e emoções, abrindo caminhos expressivos do/para o corpo em movimento.

É acreditando em uma educação contemporânea, na qual o estudante seja o protagonista de seu conhecimento no processo de criação e improvisação em dança/arte, que é necessário que este seja estimulado a assumir o papel de intérprete criador de suas obras coreográficas e de seus processos de pesquisa nas aulas de Arte na educação básica.

Nesse ponto de vista, o professor-artista-cênico responsável poderá exercer outras funções que não são vistas atualmente como referência de danças nas escolas, porque por vezes é realizada com demonstração de movimentos e assimilação e reprodução dos estudantes. Cabe a este professor atuar muito mais como um instigador de processos e alinhavador de ideias do que propositor de conhecimentos técnicos de dança e teatro. Pode estimular, a partir das próprias experiências dos estudantes, tanto sua própria movimentação quanto a temática a ser dançada.

Por meio da criação artística autoral e significativa que poderá ocorrer o resgate de uma memória simbólica que o estudante possui e que é ativadora de sua imaginação e criação. Efland (2010) relacionando suas considerações aos estudos de Lakoff e Johnson (1980, p.193), afirma que

O fato de que as categorias do nosso pensamento diário são amplamente metafóricas e nosso raciocínio diário envolve relações metafóricas e interferências, portanto a racionalidade comum é imaginativa por sua própria natureza [...] a metáfora é uma das nossas ferramentas mais importantes para tentar compreender parcialmente o que não pode ser compreendido na totalidade: nossos sentimentos, experiências estéticas, práticas morais, e consciências espirituais. Estes esforços da imaginação não são derivações da racionalidade; visto que ao usar metáforas esses esforços entregam uma racionalidade imaginativa. (EFLAND, 2010, p.330).

Mas como o corpo produz essas metáforas na arte por meio de sua linguagem? Greiner (2005) esclarece que é por via de metáforas corporais que damos partida ao discurso e, simultaneamente, à organização da comunicação não-verbal. Para que isso aconteça são necessários alguns conceitos que precedem a ação de improvisar: a imaginação, os signos e as metáforas que construímos no ato de criação.

Como já apresentamos, criar supõe a produção de coisas, objetos ou ideias até então inexistentes no mundo ou para si mesmo, e a linguagem é considerada uma estrutura significativa na produção de sentido para este algo que é criado. Para Dantas (1999), a produção de sentido ocorre a partir do recorte e da articulação entre os signos e é este sistema que propõe os estudos semióticos que constituem o conjunto de mensagens, logo da comunicação.

Aplicando à dança a autora exemplifica que um signo pode ser entendido por um gesto, logo, numa coreografia na qual um texto corporal é apresentado, o signo seria uma unidade gestual significativa da obra. Assim, na interpretação desses signos e significados, chegamos à concepção de metáfora.

Greiner (2005) afirma que nosso sistema conceitual é metafórico por natureza, que quando conceituamos algo há um transporte de informações e este é sempre de natureza metafórica, pois os conceitos que fazemos de algo são estruturados a partir do que percebemos e como relacionamos as outras pessoas com o mundo. As metáforas, portanto, são elementos fundamentais da experiência estética e da educação do sensível, algo que remete ao termo poética tanto utilizado na arte.

Em uma relação entre abordagem estética e poética da dança, por exemplo, Louppe (2012, p. 27) define poética como um estudo das motivações que favorecem uma reação emotiva a um sistema de significação ou de expressão. A autora considera que a dança é a poesia do corpo, e que “[...]a poética procura circunscrever o que em uma obra de arte pode nos tocar, estimular sobre sensibilidade e ressoar no imaginário, ou seja, o conjunto de condutas criadoras que dão fundamento à obra”.

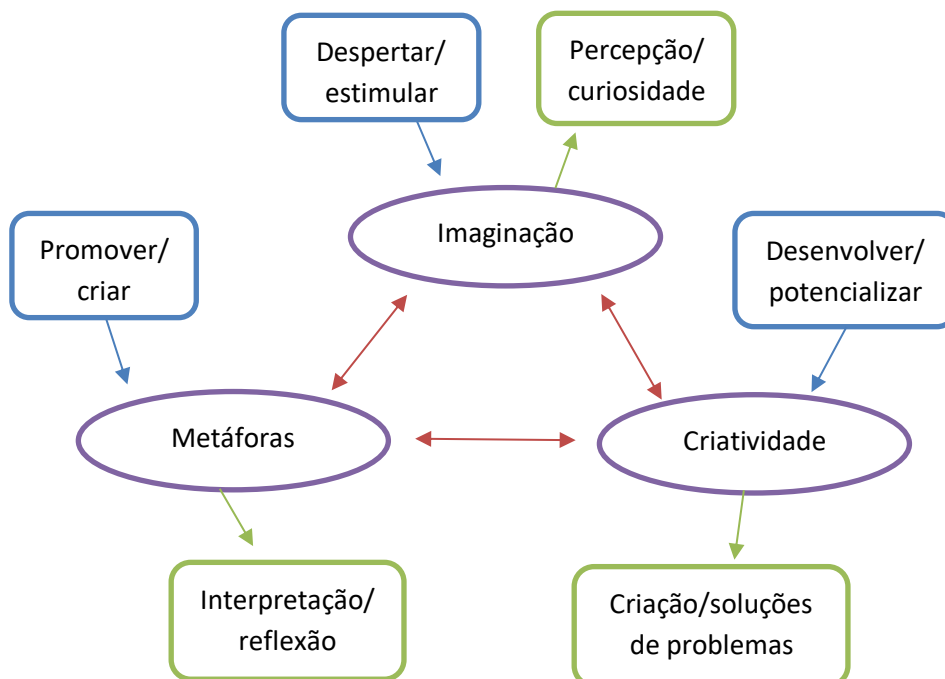
Já Antônio (2009) relaciona a poética na educação como a atividade de criação de sentido, afirmando que

[...]precisamos a convivência com a poética. Precisamos dos poemas. O poema é a linguagem mais intensamente carregada de significação, a poesia não separa mas religa o pensar e o sentir, o perceber e o imaginar, a criatividade e a comunhão. [...] Revela-se imprescindível para o educar a capacidade de interpretação: mais do que as linhas, as entrelinhas. [...] precisamos de recriação poética. (ANTÔNIO, 2009, p. 121).

A partir dessa reflexão acerca do processo de criação, de improvisação cênica – imaginação, criatividade e metáforas – Dantas (1999) diz que uma ação de dança fundamentada na aptidão da criação é uma fonte importante de valorização das experiências estéticas, e que não apenas ocorrem com as experiências artísticas tradicionais, mas também com o trabalho desenvolvido a serviço da ampliação da sensibilidade e do conhecimento sensível, ou seja, da possibilidade de conhecermos através dos sentidos e das sensações.

Em coerência a esta premissa, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998) vale-se de extrema relevância, pois durante o fazer, o apreciar e o contextualizar podemos estabelecer uma mediação entre o fenômeno de percepção do sensível e o objeto estético apreciado. É desse modo que acreditamos no papel do despertar imaginativo e do desenvolvimento da criatividade como potências singulares no processo de ensino das artes cênicas (teatro e dança) na disciplina de Arte.

Figura 1: Primeiros entrelaces sobre imaginação, metáforas e criatividade



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Confiamos, assim como ilustramos na Figura 1, que o despertar imaginativo, o desenvolvimento da criatividade e a interpretação de metáforas colaboram com a formação integral do estudante tanto no intuito amplo do termo quanto no desenvolvimento das aulas de Arte na educação básica.

Todavia, ao defendermos a ideia de potencialidade da arte no desenvolvimento do indivíduo e em sua formação integral, instiga-nos o pensamento/questionamento de que dança e teatro estamos falando e como estes são vistos e entendidos na contemporaneidade.

2.3 A dança e o teatro na escola contemporânea

Corpo não é apenas uma forma em movimento correndo, nadando ou dançando. E, menos ainda, uma vitrine de marcas e logotipos. Instrumento do homem no mundo, o corpo é possibilidade permanente de invenção de novas finalidades e a disposição para vivê-las.

Maria Helena Imbassá

As práticas desenvolvidas no âmbito das disciplinas de Arte na escola formal ainda percorrem uma concepção frequentemente tecnicista (pré-modernista) ou expressionista (modernista), como vemos nos estudos defendidos por pesquisadores como Duarte Júnior (1986, 2006, 2010), Barbosa (2010), Iavelberg (2003), Marques (2014), Telles (2013) e Strazzacappa (2012), que denunciam esse contato com a arte, por vezes, como mera atividade descontextualizada e sem abordagem dos seus conceitos, princípios e conteúdos próprios.

Em um horizonte mais amplo as escolas inovadoras possuem projetos em que a arte assume outro papel e função no dia a dia dos estudantes. No qual por meio das artes visuais, da dança, do teatro e da música essas escolas buscam potencializar o desenvolvimento de um processo reflexivo-crítico no estudante, negando uma relação que atenda às necessidades de abrilhantamento, entretenimento e superficialidade geralmente vista na perspectiva de educação tradicional.

Ao refletir sobre arte contemporânea, Eco (2016, p. 125) aponta que muitas vezes esta percorre a reflexão da articulação do seu próprio problema, melhor dizendo, “[...]poesia do fazer poesia, arte sobre arte, obra de arte como poética de si mesma”. Nesse mesmo sentido, o autor também afirma que algumas vezes é pelo fato de a arte contemporânea ser impulsionada por uma progressiva autoconsciência e intencionalidade de recomeçar os modos de vida que configura-se no mundo e no tempo presente.

É no bom senso de compreendermos arte contemporânea como aquela que “[...]provoca e propõe a seus leitores que sejam também coautores dos trabalhos artísticos, que participam da cena artística crítica e ativamente” (MARQUES, 2010, P. 158) que buscamos primeiramente delimitar nossos estudos na compreensão de que dança e teatro estamos falando. Entendemos, porém, que para falar destas linguagens é necessário compreender a tênue fronteira que existe entre eles na contemporaneidade.

Para esclarecermos acerca de quais artes da cena estamos nos referindo, é à dança, ao teatro e à performance. Strazzacappa (2011) aponta-as como artes do espetáculo vivo, ou seja, aquelas que ocorrem na efemeridade do tempo presente, ou, como assegura Cohen (2004), a arte do ‘aqui e agora’.

Nessa perspectiva das linguagens das artes que ocorrem em um espaço e tempo do momento presente, um dos importantes eixos de estudo da dança e do teatro na contemporaneidade é o desenvolvimento da consciência corporal do estudante. Um corpo não mais separado em corpo/mente, mas sim integrado em todo seu contexto biopsicossocial, que o cerca e o forma. Exemplificamos aqui os estudos de Klauss Vianna (2008), e a sistematização de sua técnica feita por Jussara Miller (2007; 2012), bem como Azevedo

(2009), Machado (2004) e Nunes (2003), que investigam a consciência do corpo por meio do movimento expressivo cênico.

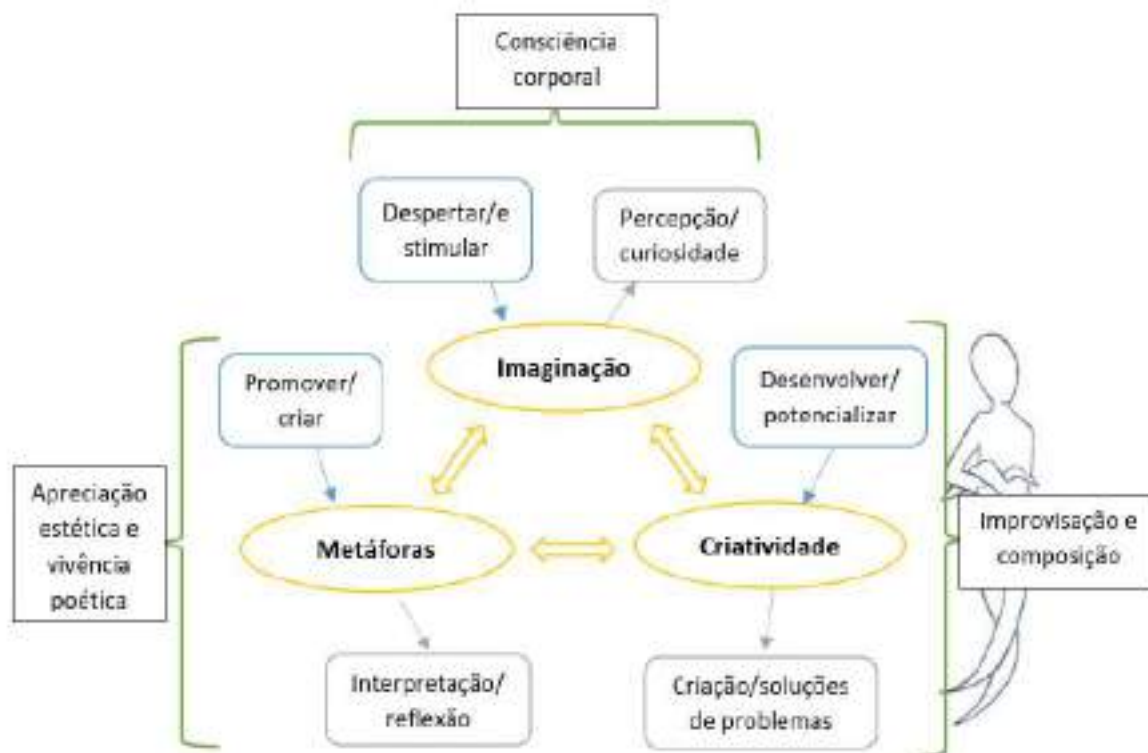
Consideramos que ao longo do tempo nosso corpo vai adquirindo diferentes posturas, marcas e registros que ficam guardados em diferentes camadas do consciente e do inconsciente. Nessa orientação, é necessário compreendermos a inteireza desse corpo que encontra-se em constante formação, ou seja, entendermos que esse sujeito, em suas mais complexas relações com e no mundo, em interação em seu fazer, agir, pensar e ser, não mais pode dizer que possui um corpo, e sim, como aponta Machado (2004), que é um corpo!

Por isso, torna-se essencial desenvolvermos a consciência deste corpo sensível ou potencializarmos este corpo somado à educação dos estudantes da educação básica. Logo, a investigação dos princípios do movimento precisa ser vista com cuidado e respeito, pois envolve, assim como defende Klauss Vianna (2008), o pensamento do corpo.

De acordo com Klauss Vianna (2008), importante estudioso do corpo consciente e expressivo, primeiro a criar e estruturar uma técnica de educação somática no Brasil, pensar com o corpo que *é/está* presente em suas sensações, emoções e fisicalidade, é fazer com que o estudante (re)conheça o próprio corpo e os sentidos, e que com isso possa promover uma transformação gradual de ausência para presença corporal, ou seja, da dormência para o acordar do corpo, da vida.

Para Clarice Nunes (2003), (re)educar este corpo é sair do corpo da mãe e ganhar o mundo expondo-se ao outro e desestruturando-se. Isto é, reeducarmos nosso corpo significa estarmos abertos e dispostos a calar discursos que nos estreitam e controlam em prol de escutarmos a nós mesmos. A autora proclama que é nessa escuta dos processos internos, do ritmo de expansão e recolhimento, que existe em cada célula o início da dança. Desta forma, segundo ela, a dança se inicia com a liberação dos códigos internalizados, com a consciência do mau uso que fazemos de nós mesmos, do nosso corpo.

Figura 2: Potencias singulares no processo de ensino das artes cênicas (teatro e dança) na disciplina de Arte.



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A partir do entendimento da importância do trabalho de consciência corporal nas aulas de dança e teatro na escola, partimos para o segundo eixo de reflexão a respeito de que dança e teatro contemporâneo que estamos falando e sobre corpo cênico.

Entendemos “cênico”, como um ‘corpo que é visto’, como certifica Strazzacappa (2011). Quanto mais o corpo do artista cênico se expressar em diferentes direções, abordagens ou técnicas, mais caminhará na direção de ter investigações próprias para fazer as suas próprias linhas expressivas, não se fechando a uma única escola ou único estilo da linguagem da dança. Este corpo, que é visto cenicamente em sua ação artística, é nomeado de artes da cena.

Segundo Miller (2007) considera o corpo cênico em seus estudos, ocorre um olhar comum para as artes do corpo ao vivo, pois um corpo que dança não é somente um bailarino, mas também um ator. No campo educacional o que se percebe, na maioria das vezes, é a necessidade de uma visão mais contemporânea sobre a dança e o teatro e como estes poderiam ser fomentados em suas limítrofes fronteiras para existir.

Neste trabalho entendemos dança e teatro contemporâneos conforme apontam diversos autores – como Murta (2013), por exemplo – como estilos das artes cênicas bem difíceis de serem definidos. Isso se dá pelo fato de ainda estarem sendo fomentados, criados e pesquisados. Não há distanciamento temporal, o que dificulta afirmações definitivas.

José (2011, p. 4), ao dizer que não existe apenas um conceito que possa dar conta da complexidade da dança contemporânea, “utiliza de diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambiguidades, descontinuidade, heterogeneidade, diversidade de códigos, subversão e multilocalização”. Esta é a posição de alguns autores que consideram essa definição um pouco mais consolidada, todavia apresentamos aqui pressupostos que poderão facilitar esta compreensão.

A dança contemporânea, por exemplo, busca a sensibilização do praticante para o conhecimento do seu próprio corpo, a pesquisa da gestualidade expressiva autoral, a pesquisa na intensidade dos movimentos e ações cênicas, utilizando hibridismos de conceitos e linguagens.

Segundo José (2011),

Não existe apenas um conceito que possa dar conta da complexidade da dança contemporânea. [...] ela utiliza de diferentes técnicas corporais, modos de apresentação, pluralidades estéticas, ambiguidades, descontinuidade, heterogeneidade, diversidade de códigos, subversão e multilocalização. [...] uma outra característica marcante é a abertura para abordagens inter, multi e transdisciplinares com outras expressões artísticas, embora não se possa dizer que essas abordagens tenham sido inauguradas pela dança contemporânea. (JOSÉ, 2011, p. 10).

No que tange ao teatro contemporâneo, encontramos uma definição próxima. Rosseto (2008) refere-se ao teatro afirmando que este se caracteriza por uma imensidão de códigos, referenciais, modos e modalidades de diferentes culturas e épocas.

A estética teatral contemporânea apresenta formas articuladas ou não articuladas, que com frequência se misturam; a expressão do ator e o cenário se completam; entre o corporal, o visual, o pronunciado, nenhuma subordinação pode ser determinante. Mesmo a encenação pode ser enunciada, integrada ou não ao texto, verbal ou não; o som pode ser o cenário, e assim por diante. Atualmente o teatro, principalmente no campo da performance, executa uma densa relação entre ciência e material humano, às vezes com extrema complexidade, ao ampliarem-se as relações das pessoas com as máquinas e com os sentidos. (ROSSETO, 2008, p.72).

Nessa explicação, cabe ao professor de Arte (teatro e dança) ou ao professor-artista-cênico na contemporaneidade, ensinar conceitos, princípios e vivências da arte das cenas e do

corpo cênico, criando múltiplas oportunidades de interação com os estudantes, seus conhecimentos e o que trazem de seus contextos.

Cabe também fazer uso do tripé metodológico proposto por Ana Mae Barbosa (1998) (fazer, apreciar e contextualizar) e do tripé proposto por Marques (2010), denominado dança no contexto (arte, sociedade e ensino), para promover experiências estéticas significativas a seus estudantes e, em função disso, conseguir promover algumas possibilidades educativas com o corpo cênico destes estudantes do ensino básico.

Entendemos o ‘Fazer’ em arte (dança e teatro) na escola como a construção de um corpo consciente de seu movimento e expressividade por meio de suas próprias investigações e pesquisas. Compreendemos que ‘Apreciação’ em arte (dança e teatro) é a capacidade de leitura e interpretação das obras cênicas que contribuem para a crítica reflexiva e o exercício de opinião combinado com percepção, imaginação, repertório cultural e histórico. Por ‘Contextualizar’ em arte (dança e teatro) depreendemos como ações reflexivas que situam as criações/obras artísticas no tempo e no espaço, considerando os seus campos de forças políticas, sociais, históricas, geográficas, etc.

No que diz respeito ao tripé apresentado por Marques (2010) – dança no contexto dos princípios de análise do movimento desenvolvido por Laban (1978) e da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998) – arte, sociedade e ensino – o vértice da arte deve desenvolver-se no ‘Fazer’ os textos e subtextos da dança. Os textos são compreendidos como improvisação, composição e repertórios; e os subtextos como corpo (consciência, percepção e organização corporal) e signos (intérprete, movimento e espaço cênico).

No contexto do ‘Apreciar’ devemos conseguir descrever, interpretar e analisar uma obra de arte/dança; no ‘Contextualizar’ está implícita a capacidade de ampliar os conhecimentos históricos da arte/dança e de outras áreas do conhecimento, no sentido de ampliação e pluralização das leituras de arte/mundo dos estudantes.

Já no vértice do ‘Ensino’, a proposta metodológica no contexto de Barbosa (1998) mostra a importância de a dança desenvolver em seu processo ensino-aprendizagem o reconhecer-se, reconhecer o outro e reconhecer o meio em que o estudante convive/habita e relaciona-se.

Por fim, na conjuntura da ‘Sociedade’, a autora aponta os vértices do espaço vivido, percebido e imaginado pelo indivíduo e como a reflexão sobre este poderá colaborar em suas reflexões, leituras e transformações de mundo.

Mesmo assim muito se confunde a linguagem da arte/dança com as técnicas utilizadas em seus estilos e gêneros. Para minimizarmos a visão da técnica na dança em

relação à sua linguagem expressiva no ensino de Arte na educação básica, é importante, assim como afirma Strazzacappa (2006), entendermos que o conhecimento desta temática envolve mais do que a assimilação e a reprodução dos movimentos codificados existentes em seus diferentes estilos. Para a autora, os conhecimentos em/da/para a dança envolvem uma apropriação reflexiva, consciente e transformadora do movimento.

Nesse sentido, Dantas (1999) considera também que a linguagem da dança diz respeito à expressividade do corpo e que, embora haja uma tendência de considerá-la como manifestação direta e espontânea do dançarino, há todo um processo de elaboração para se chegar ‘a expressão de sentimentos e afetos por meio dela. Esta autora ainda complementa dizendo que quando conceituamos dança cênica como linguagem, muitas pessoas esperam uma significação literal, contudo alerta que o importante não é a dança, mas sim o que ela tem a dizer, o que fará refletir.

O teatro, que é outra linguagem das artes da cena, também comunga de certa forma dos mesmos desafios acima apresentados. Estes desafios são apresentados por Robatto (2012) e autores como Japiassu (2007), Telles (2013), André (2008), que falam do teatro em âmbito educacional nesta concepção.

Apresentando essas duas linguagens rapidamente, propomos a reflexão do ‘instante do sentir’ no que condiz respeito ao diálogo entre elas e também algumas das possibilidades quando misturamos ou interligamos as linguagens artísticas – fortes características desta tênue fronteira. Ópera, teatro musical, vídeo dança, vídeo teatro, teatro físico, dança teatro e performance são algumas das possibilidades entre várias hibridizações que temos.

Em consequência, tomamos por base os estudos de Robatto (2012) para pensarmos na função destas artes da cena na atualidade. Percebemos que muitos são os locais em que ocorrem e fomentam-se estas linguagens artísticas. Estas, por serem simbólicas e portadoras de significações, vão além do valor estético do espetáculo, podem ser ritualísticas, lúdicas, hedonistas e até mesmo elementos de sedução e desejo.

Admitimos que ambas as linguagens, dança e teatro, que na contemporaneidade já se encontram hibridizadas, configuram-se como possibilidades a serem desenvolvidas no ensino básico na disciplina de Arte, pois possuem como princípio a “expressão da experiência”. É justamente nesse diálogo da dança com o teatro que utilizamos o corpo como meio de comunicação para o fazer artístico, desenvolvendo improvisações, jogos, reflexões e habilidades corporais que possibilitem a educação do sensível e a comunicação poética.

Sendo assim, podemos considerar a dança e o teatro contemporâneos como manifestações artísticas/estéticas/populares, com características específicas do momento

histórico em que estamos. Foi no cruzamento de diversas definições e conceituações sobre contemporâneo/contemporaneidade, corpo, cena, cênico, artes e educação apresentadas ao longo do texto, que definimos neste estudo **dança/teatro NA contemporaneidade e dança/teatro DA contemporaneidade**.

Essas definições objetivaram abarcar e tentar esclarecer a multiplicidade dessas linguagens no atual momento histórico que vivemos. Mas, como falar das artes que se fazem presentes na contemporaneidade conduz, muitas vezes, a uma análise rasa, cabe-nos acrescentar duas preposições (da; na), para apresentarmos o que acontece com essas artes da cena no período histórico contemporâneo.

Na dança/teatro NA contemporaneidade, utiliza-se a preposição de contração NA (em + a) como estabelecimento do tempo presente em que a dança/teatro está sendo encenada, e não necessariamente pelo momento histórico em que foi criada. Por exemplo: o ballet clássico, o sapateado, a dança moderna, a dança flamenca, até mesmo as danças folclóricas, populares, como maracatu, frevo, siriri, etc.

Melhor dizendo, são danças que foram criadas em outros momentos históricos (renascimento, romantismo, modernismo) e que são dançadas nos teatros, ruas, festas familiares e populares e em espaços culturais na atualidade, de modo que podem ser consideradas danças realizadas NA contemporaneidade.

O mesmo acontece com os estilos, as técnicas e as pesquisas teatrais que surgiram em outros momentos históricos e que são realizados na atualidade por diversos grupos e companhias teatrais, como o sistema desenvolvido por Constantin Stanislavsky; o Teatro Construtivista de Vsiévolod Meyerhold; o Teatro da Crueldade de Antonin Artaud; e o Teatro Épico de Bertolt Brecht, entre outros.

A terminologia que abarca danças/teatros DA contemporaneidade, pode ser conceituada como aquelas manifestações das artes cênicas que são criadas no momento atual e que se dividem em dois grupos: 1) profissionais que estão diretamente atrelados à indústria cultural e 2) profissionais que estão criando novos estilos a partir da mesclagem/união dos que já existem.

No caso das danças, as características que encontramos naquelas criadas e fomentadas pela indústria cultural são de rápida propagação e duração no mercado consumidor (cultura de massa), que utilizam a rapidez das informações e tecnologias para sua divulgação, tornando-se rapidamente “sucessos do momento”.

Os movimentos corporais executados são geralmente atrelados às letras musicais e podem ser coreografados ou isolados; retratam singularidades do meio e do contexto social

utilizando, em maioria, temas polêmicos, como sexualidade, violência, ostentação, agressividade e traição.

São danças criadas e praticadas predominantemente por jovens e temos como exemplo: passinhos; styletto; axé (Lepo, Metralhadora, Rebolation); arrocha e funk, com suas variações (pop, carioca, ostentação, consciente, melody, antigo, rasteirinha, proibidão, etc.).

Neste segundo grupo, de danças DA contemporaneidade, estamos considerando aquelas criadas no momento histórico em que vivemos e que apresentam uma forte influência das colagens de estilos/ritmos musicais ou áreas de conhecimento, entre elas: neotango, forró eletrônico, afroreggae, zumba, ballet fitness, lyrical jazz, samba funkeado, sertanejo universitário, tecnobrega, entre outros hibridismos.

É importante ressaltar que as danças de ambos os grupos possuem uma forte função de entretenimento, possuem movimentos coreográficos de fácil assimilação, e comumente são danças esquecidas após um breve período de propagação intensa na mídia.

A respeito desta hibridização, Canclini (2011) é considerado pioneiro ao pensar sobre o termo ‘hibridismo cultural’, que é entendido pela mistura ou junção de diferentes matrizes culturais. Sob um viés político, o autor atesta que o hibridismo cultural traz consigo a ruptura da ideia de pureza, instaurando um espaço de tolerância às diferenças culturais.

Para Stuart Hall (2003), o hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, “Trata-se de um processo de tradução cultural agonístico, uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade” (HALL, 2003, p. 74). Segundo o autor, a hibridização ocorre no processo de tradução cultural que os indivíduos vivenciam diante de culturas diferentes da sua de origem.

No entanto, na perspectiva que aqui apresentamos para a dança DA contemporaneidade atrelada à indústria cultural, Nepomuceno (2010) esclarece que o interesse prioritário da indústria cultural é produzir bens culturais com o único objetivo de gerar lucro, utilizando para isso fortes estratégias de convencimento, para que os meios de comunicação de massa levem as pessoas a pensar que “o melhor” é serem parecidas com o que é exposto pela mídia.

Na atualidade, com os constantes bombardeios de informações expostos pela indústria cultural, transformações vêm ocorrendo na arte da dança. Hoje ela também vem sendo tratada como mais uma mercadoria. Vemos que constantemente é produzido e transmitido pelas grandes mídias um modelo de dança que banaliza os corpos com seus movimentos estereotipados e com fortes apelos sexuais. Perdem-se, na falta de imaginação, espontaneidade e expressão e se ganha com íbopes altos para emissoras que transmitem narcoticamente essas danças para sociedade. (NEPOMUCENO, 2010, p.4).

Outro ponto para o qual precisamos atentar, sem o intuito aqui de estabelecermos juízos de valor entre mais ou menos cultura, isso é ou não é uma música/dança boa ou ruim, mas é observamos o que essas danças promovem e desenvolvem nos corpos de quem as pratica.

Segundo Saraiva (2009), na realização do movimento corporal estimulamos um potencial sinestésico em nosso corpo, e as sensações promovidas por esta cinestesia é o que potencializa os motivos, a curiosidade, os desejos e os pensamentos para determinada dança/música. Ou seja, “[...]o potencial cinestético pode ser acionado por sons, imagens, cores, atmosferas, posturas etc., que “buscam” nesse potencial o material armazenado, e esse pode tanto despertar sensações agradáveis quanto desagradáveis.”

O mesmo autor alerta dizendo que quando este potencial é manipulado pela mídia pode, através da propaganda, produzir estímulos correspondentes de imagens deformadas de corpo, da mulher, da dança. Pode estimular a imitação e não a criação e a reflexão do que se consome e para que se consome.

Saraiva (2009) ainda cita que um dos maiores problemas são as

[...]imagens de como dançar, que interferem na capacidade expressiva, produzindo apenas o reflexo da banalização ou rebaixamento da cultura como mercadoria. É difícil criar novas imagens, sob a força com que a indústria cultural recalca os sentidos, adapta o sujeito e o torna acrítico e inconsciente. Com isso, as imagens senso-corpóreas que a dança quer despertar podem permanecer reprimidas. (SARAIVA, 2009, p.164).

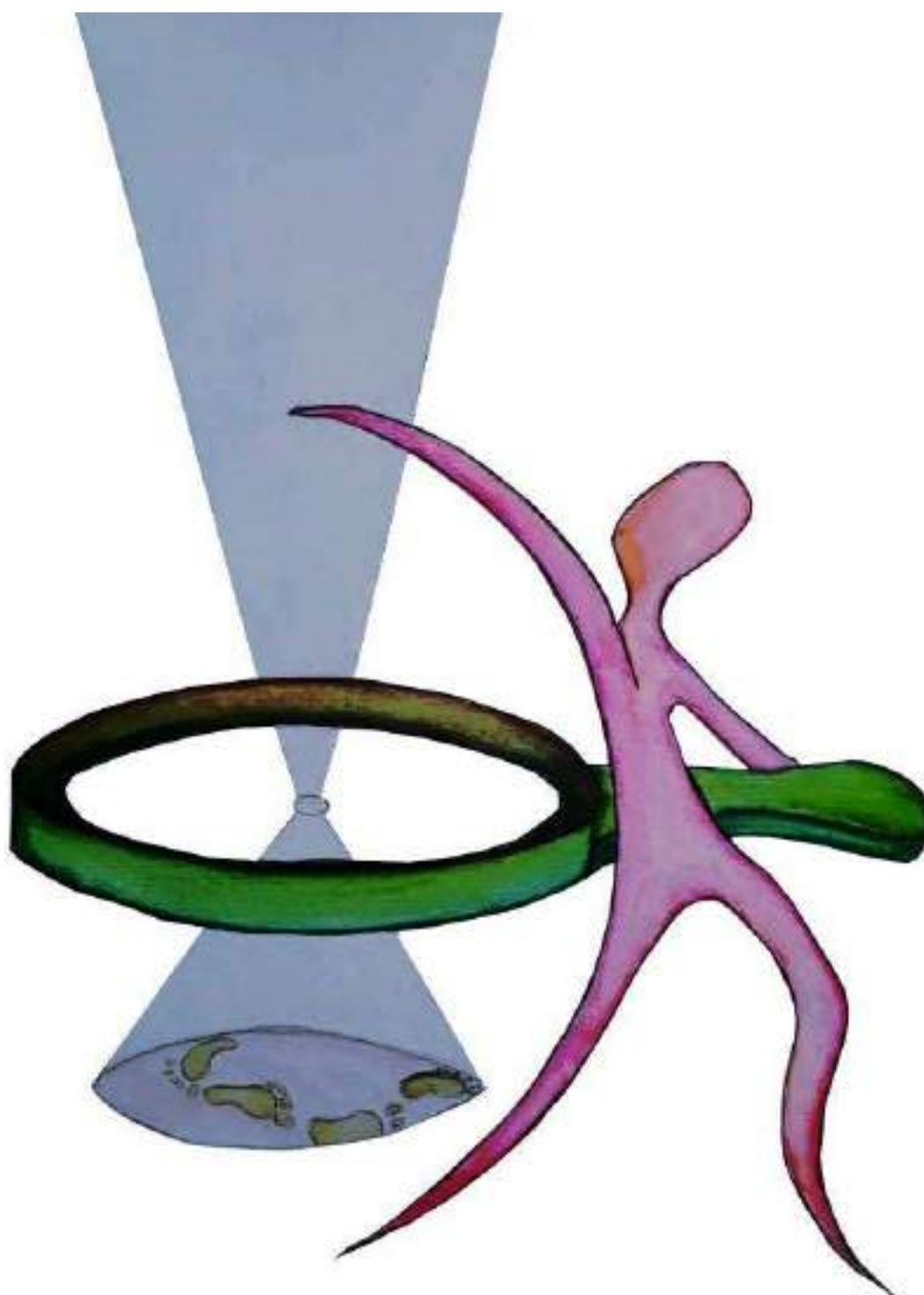
Sabemos que a discussão sobre essas danças produzidas pelas mídias é polêmica e controversa, algo que ainda causa reflexões no próprio campo científico, pois não deixa de ser legitimação e identidade de uma comunidade e/ou região do país. Nosso intuito aqui não é criticá-las nem aboná-las, apenas apresentar como uma manifestação cultural legítima e presente na sociedade contemporânea e que precisa ser discutida em estudos futuros.

Buscamos, com essa reflexão, esclarecer alguns meandros da indústria cultural para a dança especificamente. Uma proposta que faça refletir até que ponto essa indústria não transforma a manifestação artística apenas em enfoque recreativo, excluindo toda e qualquer necessidade de esforço de reflexão de crítica e de análise. Esta discussão ainda merece estudo e, principalmente, o esclarecimento de que dança é esta que os professores e pesquisadores estão falando que seria a mais adequada a ser fomentada nas escolas da atualidade.

Acreditamos que o esclarecimento e a categorização que criamos sobre dança/teatro contemporâneos, NA contemporaneidade e DA contemporaneidade, poderá auxiliar as

escolas, os professores e os estudantes a enxergarem historicamente estas linguagens que temos na atualidade e como não tratá-las de forma alienada, incluindo conteúdos, conceitos e vivências da cultura/arte popular. Pode ser uma forma de ver a dança e o teatro no contexto escolar como potencializadores de reflexão crítica, de legitimação de manifestação em um bairro, uma comunidade ou cidade; uma possibilidade de abertura para uma percepção sensível do mundo.

3. PERCORSO INVESTIGATIVO E METODOLOGIA



A história é o hoje de cada atualidade, que nos fornece os conceitos, da mesma forma que a natureza, natural ou artificial, nos dá as categorias. Sabemos que o permanente não o é porque as visões sucessivas tornadas possíveis pelo conhecimento desmancham a nossa construção das coisas, até mesmo daquelas que consideramos eternas. E sabemos que o hoje não o abarcamos todo, mas é nossa tarefa, entretanto, a busca do seu entendimento.

Milton Santos, 1997.

Como proposta metodológica para este trabalho, realizamos um estudo de abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2006) pesquisa qualitativa é um termo universal, usado por se apoiar na atribuição de sentidos e significados que são dados pelas pessoas aos fatos, num contexto de interação social. Já Souza (2010) compreende pesquisa qualitativa como uma realidade multiforme, fluente e contraditória, não havendo, portanto, um padrão único e rígido a ser seguido. Quanto ao processo deste tipo de pesquisa, este é permeado por concepções, valores e objetivos que mobilizam a ação do pesquisador na trajetória da investigação.

Outros autores que auxiliam nesta compreensão são Bogdan e Biklen (1994, p. 16), que apontam que os objetivos das investigações qualitativas estão mais “[...]na compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” do que em responder questões prévias ou mesmo testar hipóteses.

Para Castro (2006), a natureza da pesquisa qualitativa exige um método indutivo, que estabelece uma exploração constante em relação às dúvidas, às repostas, às pistas e aos territórios de indagação no processo de investigação do fenômeno. O autor ressalta, porém, que não se trata de uma indisciplina metodológica, ao contrário, a liberdade no método de investigação exige do pesquisador maior disciplina em manter o rigor teórico-metodológico, pois na pesquisa qualitativa a compreensão significativa vem por análises do interior e não das observações dos aspectos externos.

Em resultado, adotamos esta abordagem com base no pressuposto de que interpretar significados de processos que ocorrem no campo possibilita uma amplitude de “olhares”, de significações, de imagens e trajetórias fluídas que devem ser investigadas no campo educacional. Uma pesquisa que envolve seres humanos em diferentes contextos, como é o caso desta (professores de Arte, tutores e gestores da escola inovadora selecionada), é uma pesquisa que está disposta à sinuosidade dos percursos, que está aberta à exploração dos sentidos e das sensibilidades, isto é, das abstrações exploradas pela arte na educação.

Isto posto, a pesquisa qualitativa mostrou-se o melhor caminho para a compreensão da Arte enquanto base do processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade, entendendo base como um conjunto de ‘saberes e sabores’ necessários à formação do indivíduo no contexto educacional.

3.1 Procedimentos da pesquisa

As pesquisas qualitativas envolvem a observação intensiva e de longo tempo sobre o objeto a ser pesquisado, um registro preciso e detalhado do que acontece no ambiente visitado e investigado e interpretação e análise de dados utilizando descrições e narrativas claras e objetivas.

Para melhor apresentarmos os procedimentos utilizados na pesquisa, separamos em duas etapas. A primeira diz respeito aos procedimentos e instrumentos que utilizamos para conhecermos as escolas inovadoras no Brasil; e a segunda está direcionada especificamente à escola investigada (estudo de caso), o que permitiu analisar e discutir todo o campo estudado, respondendo nossos objetivos e perguntas de pesquisa.

Na etapa 1, com o intuito de entendermos o que são as escolas consideradas inovadoras, fizemos uma busca por portais e sites que apresentam plataformas de mapeamento sobre inovação educacional e escolas inovadoras. Percebemos que paralelamente ao termo ‘inovação’ outras nomenclaturas eram utilizadas por diferentes autores ou em diferentes contextos. São elas: escolas transformadoras; escolas democráticas; escolas criativas; escolas livres/libertárias; escolas experimentais; educação holística; educação popular; etnoeducação; educação comunitária, entre outras.

Essa vasta possibilidade de definir o que, *a priori*, acreditávamos ser uma educação que atenda o estudante do século XXI, fez-nos delimitar o termo para continuar a pesquisa. Durante esse período também assistimos documentários promovidos pelo Canal Futura, pela organização das escolas democráticas, Programa Escolas Transformadoras, entre outros, a fim de que as informações elencadas colaborassem com a delimitação do termo.

Com o termo ‘escolas inovadoras’ definido, escolha feita inclusive por ser a nomenclatura utilizada pelo Ministério da Educação-MEC em uma das plataformas encontradas, fizemos uma criteriosa revisão de literatura no período de 2015 e 2016. Foram encontrados diversos mapeamentos, levantamentos, filmes e plataformas que apresentam

escolas consideradas inovadoras e escolas que possuíam projetos pontuais de inovação educacional. Essa revisão de literatura também permitiu compreender e expandir o referencial teórico utilizado na pesquisa, já apresentado no capítulo 1.

Observamos que a plataforma do MEC “Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015) apresentava alguns equívocos nos dados gerados. Para questionarmos o que ocorria, realizamos uma entrevista com a Profa. Dra. Helena Singer, e posteriormente com André Gravatá (via *Skype*), a fim de esclarecermos melhor o contexto em que essa plataforma foi construída e gerida. Para ambos foi enviado o Termo de Livre Consentimento, permitindo a utilização de seus depoimentos durante a pesquisa.

Ao elaborarmos nossos próprios instrumentos de coleta de dados a serem aplicados on-line, (questionários ou formulários, roteiros de entrevistas, pauta de observação, conversas ou discussões eletrônicas etc.) podemos ter uma maior proximidade com os informantes, estabelecendo processos interativos de comunicação. A propósito, uma câmara digital instalada no computador também permite um contato sujeito-objeto da pesquisa mais próximo, ou seja, a observação e o diálogo com a pessoa que responde. (SANTOS; STEREN, 2009, p.138).

Por fim, nessa primeira fase de procedimentos, foi elaborado um questionário misto online¹¹ (Apêndice 2), com o objetivo de delimitar a escola a ser visitada, utilizando uma ferramenta do *Google*. O referido questionário foi enviado às escolas de educação básica que constavam na plataforma do MEC, após contato telefônico preliminar para esclarecimento da pesquisa. As perguntas passaram antecipadamente por uma validação semântica e foram enviadas às escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo MEC em todo o território brasileiro.

Para este questionário misto foram considerados três eixos de dados: 1) Dados gerais e infraestruturais da escola; 2) Inovação escolar e mecanismos de autoavaliação diante dos pressupostos estabelecidos pelo MEC; 3) Questões sobre a configuração da arte na instituição.

Em sentido metodológico, segundo Gil (1999, p.128) o questionário pode ser definido “[...]como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” De acordo com o mesmo autor, a vantagem do questionário em relação às demais técnicas de coleta de dados, é que este possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, como era o caso desta pesquisa, que abrangia inicialmente as 5 regiões brasileiras.

¹¹ https://docs.google.com/forms/d/1dnad2fMMG0lf4wwwunE29KIyCwSQ7VYqi5o_s27Ayws/edit

O questionário também pode garantir o anonimato das respostas (em nosso caso este argumento não cabia completamente, pois era enviado à escola e a pessoa que o respondia – diretor ou coordenador, precisava vincular seu *e-mail* ao formulário).

Segundo Gil (1999), o questionário também permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente. Entretanto, esta também pode ser uma desvantagem, pois a liberdade de tempo para a resposta e a devolutiva, ou até mesmo da não devolutiva, pode implicar significativamente na diminuição da representatividade da amostra. Por outro lado, o autor aponta como ponto positivo para a utilização do questionário, pois este não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Inicialmente, as perguntas podem ser classificadas em abertas e fechadas. No caso desta pesquisa optamos por questionário misto, que é composto por ambas. As perguntas abertas são aquelas que permitem liberdade ilimitada de respostas ao informante. Nelas poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Trazem a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, porque o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente, de acordo com seu contexto. Já as perguntas fechadas trazem alternativas específicas para que o informante escolha uma delas, e têm como aspecto negativo a limitação das possibilidades de respostas, restringindo as possibilidades de manifestação do interrogado.

A escolha pelo questionário *online* se deu pela viabilidade de obtermos as respostas em menor tempo, o que poderia não acontecer se fosse impresso e/ou enviado por correio, haja vista que tal instrumento seria enviado a 71 escolas diferentes em várias cidades brasileiras.

Entre os aspectos positivos, a internet tem propiciado maior interação entre pesquisadores que utilizam os diversos recursos disponibilizados pela tecnologia digital, de forma individual ou através de reuniões virtuais. A construção de plataformas para a colaboração remota on-line cria um espaço virtual de interação e trabalho conjunto no qual um projeto de pesquisa é postado e os participantes arquivam e disponibilizam, via internet, grande quantidade de dados textuais e multimídia para pesquisas. A rede também facilita a organização de equipes de trabalho, situadas em contextos diferentes. Surgem trabalhos compartilhados entre pesquisadores com múltiplas e descentralizadas perspectivas. Nesse sentido, a internet, está tendo impacto considerável na implementação de estudos comparativos entre países, regiões ou localidades, tanto de forma sincrônica quanto diacrônica. É cada vez mais frequente a coleta de opiniões e depoimentos pela internet. (SANTOS; STEREN, 2009, p.138).

Apesar disso, tínhamos dúvidas quanto às suas desvantagens, conforme assinala Lakatos e Marconi (2002), como a incerteza em obter o retorno ou sua devolução ocorrer tardiamente, além do tempo que precisávamos.

Procuramos, então, utilizar ligações telefônicas para apresentarmos a proposta de pesquisa à direção da escola e, posteriormente, enviamos por e-mail o link do questionário acompanhado por uma carta do pesquisador, em que eram explicitados os objetivos e a relevância da pesquisa.

Embora na pesquisa social ainda sejam utilizadas técnicas tradicionais de coleta de dados (observação, questionário e entrevistas), a valorização de estratégias de investigação que incorporam recursos inovadores disponíveis no mundo virtual é cada vez maior. Como aponta Santos (2009, p. 152): “Mudanças nas técnicas de registro, armazenamento e divulgação de informações estão ampliando e modificando substancialmente o trabalho dos pesquisadores”.

O questionário misto *online* foi testado diversas vezes por uma validação semântica. Para a testagem contamos com a colaboração de profissionais da educação de diferentes áreas (Educação Física, Matemática, Arte, Filosofia...), vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação, Trabalho e Bem-estar Docente (GEBEM) sugeriram alterações para obtermos maior clareza em algumas perguntas e apontaram determinados erros nas opções de múltipla escolha.

Este passo da pesquisa, assim como as entrevistas e os demais instrumentos utilizados, contribuiu para um olhar amplo sobre a realidade vivida pelas escolas. A esse respeito, Mills (1980, p.230) aponta que é importante que o pesquisador raciocine “em termos de vários pontos de vista”, para possibilitar que sua mente “se transforme num prisma móvel, colhendo luz de tantos ângulos quanto possível.”

Ao definirmos a escola que seria investigada por via de um estudo de caso, a segunda etapa de procedimentos foi sendo construído com ações pontuais e outras realizadas no decorrer de todo o estudo. O primeiro procedimento desta etapa foi entrarmos em contato com a gestão da escola, a fim de pedirmos seu aceite para a pesquisa e formalizarmos tal solicitação. Para esta comunicação foi utilizado o *chat* do *Facebook*, mensagem pelo aplicativo *WhatsApp* e, posteriormente, a formalização via *e-mail*.

Nesta etapa também foi realizada uma pesquisa documental sobre a escola, na qual utilizamos o PPP, o *site* e o *blog* da instituição e, como instrumentos documentais complementares, as redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, que são utilizadas para divulgar ações do dia a dia escolar.

Também foram assistidos os vídeos produzidos pela escola e postados no *Youtube*. Neste material a gestão apresenta a proposta da escola e também os produtos finais dos projetos desenvolvidos por estudantes e professores.

É preciso ter em mente, no entanto, que as novas mídias e programas de informática, que integram imagens com textos e sons, têm propiciado maior qualidade e precisão metodológica às pesquisas científicas. As redes eletrônicas de informação no espaço “cibernético” têm modificado as formas de realizar o trabalho científico e divulgar os resultados.¹⁵ Assim, os novos recursos tecnológicos operam mudanças substanciais nas formas de definir e delimitar as amostras, na formatação e aplicação das técnicas de coleta de dados e no processamento, assim como, nas ferramentas de análise, que se tornam cada vez mais sofisticadas. Todas as inovações tecnológicas têm contribuído substancialmente para a melhor qualificação das pesquisas sociais. (SANTOS; STEREN, 2009, p.136).

Para a visitação ao campo empírico, foram criados um roteiro de observação (Apêndice 4) e um roteiro para as entrevistas semiestruturadas *in loco* (Apêndice 3) que consolidou-se na terceira fase da metodologia, no qual foi aplicado na visitação à escola selecionada. Outras coletas de dados também foram feitas nessa visitação, como: leitura e apreciação dos murais da escola, com suas divulgações e comunicado às famílias; conversas informais com demais atores escolares (tutores e professores de outras disciplinas ou outros níveis de ensino, secretária, administrativo, porteiro, estudantes); um registro em formato de diário de bordo; e fotografias nas quais registrávamos os fatos ocorridos e as observações que não foram previstas nos roteiros. E para isso fez-se necessário estudarmos sobre os instrumentos que utilizamos e adequá-los à realidade em que vivemos. Houve atenção também aos perigos que Tardif (2001, p. 18) aponta: “[...]toda a pesquisa na área da educação é o da abstração”, pois algumas delas não levam em consideração coisas tão simples, mas fundamentais. Tentamos observar atentamente o que o autor apresenta, como:

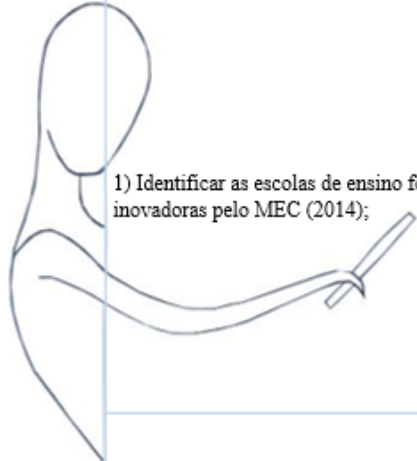
Tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc. (TARDIF, 2001, p. 18).

Outro ponto importante que foi investigado com o instrumento da entrevista, foi a motivação dos professores de Arte em relação a seu trabalho e dos gestores para com o projeto que desenvolvem. Santos e Steren (2009) apresentam fundamentação para esses procedimentos ao afirmarem que

Os relatos, depoimentos e documentos institucionais, individuais ou de caráter biográfico, possibilitam compreender, ademais, o contexto histórico e sociopolítico no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa, considerando seu papel específico e as relações sociais das quais fazem parte. A análise do texto no contexto é fundamental para perceber seu sentido e significação. (SANTOS; STEREN, 2009, p.138).

A partir desse momento, enquanto escolha metodológica para a construção deste texto, buscamos entrelaçar os achados das pesquisas aos conceitos e fundamentos teóricos necessários para a discussão da tese. Em seguimento, apresentamos os mapeamentos encontrados, bem como a plataforma utilizada nesta pesquisa e, posteriormente, a escola investigada, cujas práticas e culturas conhecemos no roteiro de observação do campo empírico. Como síntese dos procedimentos, apresentamos o que reunimos em formato de quadro, para melhor apresentação destes.

Quadro 1: Síntese dos procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa

Síntese do procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa:	
Objetivos específicos	Procedimentos e instrumentos metodológicos
 <p>1) Identificar as escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo MEC (2014);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Busca por portais, sites e plataformas sobre inovação educacional e escolas inovadoras; • Apreciação de documentários e filmes acerca do tema; • Estudo e análise da plataformas realizada pelo Ministério da Educação – MEC • Revisão de literatura nos bancos de dados (CAPES, IBICT e SCIELO e Google acadêmico) • Realização de entrevista com profissionais que atuaram “Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015) • Elaboração e aplicação de questionário misto online
<p>2) Compreender como os pressupostos da arte podem colaborar com os processos de ensino aprendizagem e com a formação integral do ser humano no âmbito escolar;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contato com a escola via <i>face book</i>, <i>whatsapp</i> e posteriormente formalizando via <i>e-mail</i>. • Pesquisa documental: Projeto Político Pedagógico, Site, Blog e <i>Youtube</i> da instituição e como instrumentos documentais complementares: redes sociais - <i>Face book</i> e <i>Instagram</i> • <i>Visitação</i> a escola • Roteiro de observação ao campo empírico • Entrevistas semiestruturadas in loco com os professores de arte e gestão da instituição.
<p>3) Compreender as formas de funcionamento, estrutura física e aspectos pedagógicos que configuram a Escola Teia Multicultural-SP como uma escola inovadora, bem como as práticas dos professores de arte nesta escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário misto • <i>Visitação</i> a escola • Roteiro de observação ao campo empírico • Entrevistas semiestruturadas in loco com os professores de arte e gestão da instituição. • Leitura e apreciação dos murais da escola • Conversas informais com demais atores escolares (tutores e professores de outras disciplinas ou outros níveis de ensino, secretária, administrativo, porteiro, estudantes) • Registros em diário de bordo e fotografias do dia a dia escolar.

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

A seguir, estes procedimentos e etapas serão demonstrados detalhadamente, e, em alguns deles, também já serão apresentados alguns resultados, pois foi a partir desses resultados que a etapa seguinte da pesquisa foi constituída.

3.2 Delimitação do campo empírico: mapeamentos e plataformas sobre escolas inovadoras

No início da pesquisa em 2016, encontramos vários mapeamentos que reuniam e apresentavam à sociedade escolas consideradas inovadoras e escolas que possuíam projetos pontuais de inovação educacional. Dentre eles, escolhemos dois internacionais – Escolas Transformadoras e Projeto Reevo; e três nacionais – Caindo no Brasil, Iniciativa de estímulo e criatividade da educação básica (MEC) e Mombak, que nos abriam um leque de possibilidades de investigação.

A escolha foi, *a priori*, o tempo de existência de cada plataforma e/ou o número de seguidores que possuem em seus bancos de dados. Esses mapas, que reúnem práticas educacionais inovadoras em todo o mundo, têm sido elaborados nos últimos anos por iniciativas do poder público, privado e até mesmo por grupo de pesquisadores que buscam investigar possibilidades de qualidade da/na educação. Foram analisadas as seguintes plataformas: Programa Escolas Transformadoras, Projeto Reevo, Volta ao mundo em 13 escolas, Projeto Caindo no Brasil e a Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015).

O Programa Escolas Transformadoras é uma iniciativa da Ashoka¹², organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo. Tendo início em 2009,

¹² A Ashoka é uma organização social global fundada em 1981, e congrega mais de 3 mil empreendedores sociais em 84 países. Busca colaborar na construção de um mundo em que Todos Podem Ser Transformadores (Everyone a Changemaker), onde qualquer pessoa pode desenvolver e aplicar as habilidades necessárias para solucionar os principais problemas sociais que enfrentamos hoje. Disponível em: <http://escolastransformadoras.com.br/o-programa/sobre/>.

nos Estados Unidos, espalhou-se por 34 países e atualmente possui uma rede formada por mais de 280 escolas, das quais 18 são no Brasil. A iniciativa foi lançada em 2015, em uma correalização com o Alana¹³.

Fruto da crença de que todos podem ser transformadores da sociedade, o programa enxerga a escola como espaço privilegiado para proporcionar experiências capazes de formar sujeitos com senso de responsabilidade pelo mundo: crianças e jovens aptos a assumir papel ativo diante das mudanças necessárias, em diferentes realidades sociais e amparados por valores e ferramentas como a empatia, o trabalho em equipe, a criatividade e o protagonismo. (ALANA, 2017).

O Projeto Reevo¹⁴ (2013) é uma plataforma colaborativa na internet, que registra, e organiza em um mapa, experiências na educação formal e não-formal, ensino superior, além de grupos de trabalho e estudo, ações de documentação, encontro, formação, intercâmbio e ação coletiva de pessoas e organizações, com o objetivo final de promover uma transformação educativa na América Ibérica.

Outro mapeamento sobre escolas inovadoras é o livro “Volta ao mundo em 13 escolas” (2013), iniciativa dos brasileiros André Gravatá, Camila Piza, Carla Mayumi e Eduardo Shimahara, que buscaram histórias inspiradoras com novos olhares para a educação contemporânea. Visitaram nove países, em cinco continentes, em busca de conhecer e registrar tais iniciativas e instituições. Sobre o livro, apresentam-no dizendo:

Os 13 espaços de aprendizagem visitados representam parte das iniciativas que hoje estão reinventando a educação e, pouco a pouco, trazendo para o centro das discussões valores como autonomia, cooperação e felicidade. Este livro é mais do que o registro de iniciativas, é uma plataforma para estimular mudanças práticas na educação. Não há fórmulas mágicas espalhadas pelos capítulos, mas sim histórias e perguntas para que o leitor se inspire e se questione. (GRAVATÁ, 2013, p.4).

Há também o Projeto "Caindo no Brasil", realizado por Caio Dib (2013)¹⁵, que percorreu 58 cidades brasileiras, em 12 estados, além do Distrito Federal, coletando o que ele denomina de "práticas educacionais inspiradoras escondidas pelo país". A experiência está registrada na indicação de 144 iniciativas brasileiras.

Quanto a outros meios de comunicar a existência dessas escolas consideradas inovadoras e apresentá-las em seu contexto e funcionamento, encontramos também filmes e

¹³ O Alana é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância. Criado em 1994, o Alana é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial desde 2013. Tem como missão “honrar a criança”.

¹⁴ Reevo disponível em: <<http://reevo.org/pt-br/proyectos/>>

¹⁵ Disponível em: <https://www.caindonobrasil.com.br/quem-somos/>

documentários nacionais e internacionais, que até o momento são: “Quando sinto que já sei”¹⁶ (2013); “*La Educación Prohibida*”¹⁷ (2013) e a série de documentários que o Canal Futura, em parceria com o SESI, realizou sob o título “Destino Educação - Escolas Inovadoras” (2016).

Encontramos, ainda, vários portais e sites que tratam sobre essas escolas com nomenclaturas diferentes daquelas institucionalizadas nos séculos XIX e XX, que são: escolas transformadoras; escolas democráticas; escolas criativas; escolas livres/libertárias; escolas experimentais; educação holística; educação popular; etnoeducação; educação comunitária, entre outras.

Sobre escola criativa, por exemplo, Zwierewicz et al (2016) apresentam em seus estudos que estas escolas possuem como pressuposto o desenvolvimento de um ensino transdisciplinar e ecoformador, que estimulam uma preocupação com o bem-estar das pessoas, da sociedade e da natureza.

[...]pesquisadores responsáveis por sua criação, afirmam que sua diferença não está na capacidade de estimular criatividade, diálogo, colaboração e geração de novos conhecimentos, porque outros tipos de projetos já fazem isso, mas, sim, em sua competência em trabalhar no ensino a partir da vida, voltando-se para esta com soluções projetadas no contexto de aplicação, por meio da implicação de situações e recursos que vão além da simples reprodução do conhecimento científico. Para esses autores, os Projetos Criativos Ecoformadores – PCE podem ser assim caracterizados: Representam um referencial de ensino e aprendizagem baseado em autonomia, transformação, colaboração e busca do desenvolvimento integral; Partem dos interesses dos estudantes e de sua realidade, transcendendo o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atitudes colaborativas, solidárias e conectadas com a vida; Estimulam uma prática educativa flexível e aberta às emergências que precedem sua aplicação e às que surgem durante seu desenvolvimento; Fomentam a resiliência dos estudantes e dos próprios docentes, que ressignificam seu pensamento enquanto ajudam a ressignificar o entorno. (TORRE; ZWIEREWICZ, 2016, p. 402).

Observamos, como apresentam os autores dessa proposta, que ela é apoiada em pensamentos de mobilidade e trânsito entre os conteúdos curriculares e a realidade, formando um ensino transdisciplinar e ecoformador, algo que aproxima-se do que entendemos por escolas inovadoras, mas nomeado por eles de Escolas Criativas.

Juntamente com esses achados de diferentes nomenclaturas, encontram-se os *e-books* produzidos por iniciativas (privadas, públicas e do terceiro setor) e grupos de pesquisadores, como "Educação fora da Caixa"¹⁸(2015), "Volta ao mundo em 13 escolas" (2013), já

¹⁶ Direção: Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima.

¹⁷ Direção: German Doin. Este documentário busca entender como se dá a configuração de escolas inovadoras em todo o mundo.

¹⁸ O Educação Fora da Caixa é um projeto de investigação, financiado de forma colaborativa, sobre novas formas de aprendizagem de jovens e adultos, baseadas em princípios como a curiosidade e a autonomia. A partir de

mencionado anteriormente, “O ser e o agir transformador para mudar a conversa sobre educação” (2017) e o Inspirare Instituto¹⁹ (2011).

Seguindo nesta mesma interpretação de mapeamentos já existentes, o Ministério da Educação (MEC, 2015) também realizou um levantamento das escolas inovadoras no Brasil. Nesta ação, o intuito foi o de superar o isolamento de experiências e fomentar uma mudança de cultura em torno de novos modelos de escola. A plataforma do MEC, nomeada de “Iniciativa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica”, procedeu uma chamada pública em busca de escolas criativas e inovadoras no período de setembro de 2015 a janeiro de 2016, resultando num mapeamento que será analisado a seguir.

3.2.1 Iniciativa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica (MEC) e recorte da investigação

Diante da necessidade de delimitação do campo empírico, optamos pela aplicação do questionário misto *online* às escolas que, segundo informado no site do MEC, estavam inseridas no contexto da “Iniciativa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC” (2015), sendo este mapeamento o único realizado por um órgão federal de educação.

Essa Iniciativa, cujo objetivo geral consiste em criar as bases para uma política pública de fomento à inovação e criatividade na educação básica, busca reconhecer e mapear iniciativas educacionais que fujam do modelo tradicional, superando o isolamento dessas experiências. Por instrumento de uma chamada pública em busca dessas escolas criativas e inovadoras, em setembro de 2015 o Ministério fez o convite para que diversas instituições de ensino formal²⁰ e não formal²¹ se inscrevessem.

A proposta visava identificar, reconhecer e criar um mapa georreferenciado das iniciativas – a partir do cadastro que as próprias escolas fizeram de seus projetos. É importante ressaltar aqui que esta chamada pública não corresponde a resultados finais e exatos do

2014, Alex Bretas pesquisa casos, histórias e autores que o ajudam a criar uma educação pautada na liberdade e no cuidado com o outro.

¹⁹ Os objetivos e programas do Inspirare orientam-se pela causa da Educação Integral Inovadora. Acredita que o modelo educacional vigente não dialoga com essas questões e demandas atuais. A Educação Integral Inovadora defendida pelo instituto tem como principais propósitos a promoção do desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões e a resposta às demandas do mundo contemporâneo e ao perfil e interesses das crianças, adolescentes e jovens do século 21.

²⁰ Ensino regulamentado pelo MEC, no caso deste estudo, a escola básica de ensino fundamental e médio.

²¹ Ensino que é realizado de forma cadenciada, às vezes sistematizada, mas não regulamentada pelo MEC. O estudante não possui uma obrigatoriedade de participação. Ex: centros culturais, ONGs, projetos sociais, entre outros.

número de instituições e organizações inovadoras no Brasil, haja vista que nos resultados finais só aparecem as organizações que ficaram sabendo desta chamada e se interessaram por participar. Certamente, há um número maior de organizações inovadoras que sequer ficaram sabendo da chamada ou que, mesmo sabendo, não responderam.

Um dos objetivos propostos nesse mapeamento é que universidades aproveitem essas escolas como centros de pesquisa, formação e estágio, que é o que, de certa forma, está sendo realizado neste estudo. Um dos objetivos desta pesquisa de doutorado é contribuir para o desenvolvimento do campo científico e social acerca da educação em nosso país.

De acordo com informações do site e de reportagens sobre a implantação dessa Iniciativa, a educadora e assessora do MEC, Helena Singer, coordenadora do Grupo de Trabalho Nacional criado para coordenar a iniciativa, alega que “[...] são pouco conhecidas as instituições que organizam o ambiente escolar de forma diferente do tradicional e as que aparecem são sempre as mesmas” (BRASIL, 2015). Diante desse panorama, foram traçados sete objetivos específicos para esse Programa:

(1) Estabelecer parâmetros e referenciais em inovação e criatividade na educação básica; (2) Conhecer a extensão, a distribuição geográfica e o perfil da inovação e criatividade na educação básica brasileira; (3) Fortalecer as organizações educativas inovadoras e criativas; (4) Ampliar o impacto das experiências inovadoras relevantes para além de seu polo inicial; (5) Criar, ampliar e qualificar a demanda social por educação inovadora e criativa. (6) Promover a formação de educadores abertos e qualificados para a inovação e criatividade; (7) Promover a reorientação das políticas públicas de educação básica a partir do referencial da criatividade e inovação. (BRASIL, 2015).

Nessa iniciativa do MEC (2015), inscreveram-se 682 instituições (escolas de ensino formal, não-formal e terceiro setor), das quais 178 são instituições educacionais, entre organizações não-governamentais, escolas públicas e particulares, que foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplos de inovação e criatividade na educação básica. Cabe ressaltar que nessas 178 instituições selecionadas pelo MEC estavam inseridas iniciativas em andamento (ou implantação) e as iniciativas já consolidadas.

Ao entrarmos em contato com a plataforma, iniciamos a busca pelas escolas que interessavam-se por este estudo, valendo-nos de filtros de seleção que auxiliaram o rastreamento e a escolha das escolas, como: o estado onde se encontra a escola; nome da organização; esfera, podendo optar por pública ou particular – comunitária; tipo de organização, sendo escola ou organização não escolar; e o tipo, que poderia ser uma instituição em plano de ação para inovação ou organização inovadora, além do filtro com as opções para escolher uma ou mais etapas de ensino (infantil, fundamental, médio) e a modalidade EJA.

Com essa seleção, chegamos inicialmente a um resultado de 52 escolas de ensino formal, já consolidadas como escolas inovadoras de ensino fundamental e médio. Contudo, o trabalho com a plataforma começou a revelar que alguns dados que ela fornecia não correspondiam a um funcionamento pleno e confiável, já que, utilizando outros tipos de filtro, como somente escolas de determinado estado, outras instituições, para além das que já havíamos mapeado, apareciam. Ligamos e enviamos e-mail ao MEC, solicitando esclarecimentos, por diversas vezes, mas não obtivemos respostas. Continuamos a pesquisa, mas com essa dúvida quanto ao número real de escolas.

No mês de junho de 2017, tivemos a oportunidade de participar do evento Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação – CONANE, em Brasília/DF. Neste encontro, fizemos uma breve entrevista com a Profa. Dra. Helena Singer, que em 2015 foi a responsável pela implementação e a estruturação do Programa desenvolvido pelo MEC. Após apresentação de nosso projeto de pesquisa, a primeira pergunta foi acerca da origem da iniciativa do mapeamento.

A Profa. Helena Singer relatou que o ministro Renato Janine Ribeiro²², quando assumiu o Ministério da Educação, tinha em mente três tarefas para a educação no Brasil. A primeira deveria ser uma tarefa quantitativa, diante de tantas pessoas ainda fora da escola, da educação infantil à universidade, ou seja, um grande desafio para o Brasil.

A segunda, continuou Singer, seria a garantia de que, superada a tarefa quantitativa referente ao número de vagas no ensino público, houvesse o desafio qualitativo, que correspondesse às condições para que o estudante realmente aprendesse. Por fim, como terceira proposta, o ministro propunha a tarefa de olhar para a criação e a inventividade na educação. "Uma educação que cria coisas novas pode até auxiliar as outras duas, porque, ao tornar a escola mais criativa, você a torna mais inclusiva, para que todos, portanto, tenham acesso a maior qualidade no aprendizado" (SINGER, 2015).

No que tange à qualidade na educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) dizem que,

Para se estabelecer uma educação com um padrão mínimo de qualidade, é necessário investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de

²² Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia, cientista político, escritor e colunista brasileiro. Foi ministro da Educação do Brasil entre abril e setembro de 2015.

estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola. (BRASIL, 2013, p. 23).

Todavia, o Ministério da Educação não possuía dados concretos referentes a essas escolas mais criativas e inovadoras, apenas uma visão abstrata e filosófica. Logo, convidou-a para coordenar um processo voltado à descoberta e incentivo dessas iniciativas:

Eu trouxe o seguinte: que criar e inventar não são processos que se podem fomentar centralmente e distribuir para o país todo. Porque é assim que se cria a inovação: a partir da dificuldade que você enfrenta que se cria algo para superar o desafio. Isso é inovação. (SINGER, 2015).

A professora ainda relatou sua preocupação ao dizer que, na época, as experiências que existiam, além de serem poucas, eram também desconhecidas da grande população, e que, embora não se falasse muito delas, já se reconhecia um potencial tanto em dimensão regional quanto enquanto inspiração para o país.

Esclareceu que a iniciativa partiu da criação de um grupo nacional de estudos, com representantes de todas as regiões do país, que se desdobrou em grupos regionais compostos por pessoas de notória atuação na inovação educacional, que foram responsáveis por criar ou identificar os critérios que poderiam ser considerados como inovadores.

Outro feliz encontro que tivemos em nossa caminhada foi no Simpósio de Educação Inovadora e Inclusiva de Poços de Caldas (abril, 2017), com o pesquisador e mobilizador André Gravatá, um dos organizadores do livro “Volta ao Mundo em 13 escolas”, que também nos concedeu uma entrevista logo após o retorno do evento, via *Skype*. Esta entrevista *online*²³, viabilizou mais alguns esclarecimentos acerca da nossa temática e também a familiarização com os recursos digitais.

Nessa entrevista, o autor fala da importância que o mapeamento tem enquanto forma de valorização das iniciativas educacionais que o Ministério da Educação promoveu, pois, por meio de uma ação consistente, legitimou e certificou as escolas e outras instituições de maneira mais formal, haja vista que estas receberam um certificado do MEC como sendo inovadoras, o que formaliza o reconhecimento de seus projetos pedagógicos.

²³ Acerca do uso dos recursos de internet para a realização de entrevistas, Felix (2012) afirma que [...] é uma forma de adaptação das entrevistas convencionais para a internet, podendo ser organizada de forma síncrona – isto é, pesquisador/a e sujeitos da pesquisa conversam em tempo real, on line, em salas de bate papo ou utilizando ferramentas de comunicação simultânea – ou assíncrona – quando as perguntas são enviadas pelo/a pesquisador/a para que o/a informante responda quando melhor lhe convier. (FELIX, 2012, p.135).

Nesse cenário, Gravatá (2017) ainda pronuncia que, apesar de valorizar o Programa, sente-se triste por sua falta de continuidade e desenvolvimento, já que, à época em que foi criado, tinha a intenção não só de realizar o mapeamento – fase em que estagnou – mas sobretudo de fortalecer essas pedagogias, criar cursos de formação de professores e implantar políticas públicas, porém infelizmente o recurso foi descontinuado pelo governo federal.

Acredita, pois, que a ação de aprofundar os mapeamentos existentes e de fortalecer as propostas de educação inovadoras continua nas pessoas que desenvolveram o projeto: “Por exemplo, a Helena Singer, onde quer que vá, continua com essa iniciativa de insistir numa educação criativa, inovadora, democrática” (GRAVATÁ, 2017).

Sobre como se estabeleceram os critérios elencados pelo MEC para uma escola ser considerada inovadora, Gravatá (2017) também explicou que, baseado no processo que vivenciou como membro desses grupos regionais e como pesquisador do "Volta ao mundo em 13 escolas", é ilusório pensar que exista uma escola perfeita, mesmo quando é uma instituição considerada inovadora. Ele diz que

As escolas estão em processo de construção, de transformação constante. Algumas estão em processos com mais profundidade e consistência que outras. Uma gestão democrática, por exemplo, pode influenciar a existência de uma intersetorialidade e isso pode possibilitar em uma escola que explora melhor seu espaço físico, comunitário... fazendo com que o espaço de conhecimento seja mais múltiplo. (GRAVATÁ, 2017).

Após essa conceituação e escolhas, é que foi lançada uma chamada pública às escolas. Para a criação dos grupos, perguntamos quais foram os caminhos para se organizarem nas esferas regional e nacional. Singer (2017) respondeu:

Foi no processo de discussão primeiramente do Grupo Nacional onde foi feita a formulação, depois os regionais debateram, mas não fizeram alterações O Brasil já possui a iniciativa de conhecer e premiar transformações, inovações feitas por indivíduos em organizações: projetos de escolas, projetos de ONGs...temos o professor nota 10, tem o prêmio para gestores, o prêmio Itaú-UNICEF, enfim, tem vários que premiam iniciativas dentro de organizações. Chegamos à conclusão que o precisávamos reconhecer organizações que se estruturavam inteiramente de forma inovadora. Tivemos o cuidado para não criar um modelo de inovador, mas criar uma **visão de inovador**, por exemplo temos o espaço. O espaço dessa organização inovadora tem que revelar que ele convida à exploração, ao diálogo, à convivência, mas não está dito que não pode ter carteira enfileirada, ou que precisa ter carteira em círculo ou que não pode ter carteira. O que está dito é que precisa revelar seu projeto pedagógico inovador. O que se pedia para as escolas é que enviassem imagens e um filme para que nós pudessemos realizar tal avaliação. (SINGER, 2017).

Após esclarecer um ponto importante, sobre como chegaram aos pressupostos, que caracterizariam uma escola inovadora perguntamos como se deu o processo de seleção das escolas. Singer (2017) esclareceu que existia um formulário na internet com cinco perguntas referentes aos critérios estabelecidos (Gestão, Currículo, Ambiente, Metodologia e Intersetorialidade), no qual a pessoa respondia e também enviava um filme mostrando suas práticas e contexto escolar. Esse material foi analisado pelos grupos regionais de trabalho. De um total de 104 pessoas, 20 se dispuseram a fazer a análise dos casos. Nessa análise, a escola precisava apresentar um projeto que atendesse satisfatoriamente os cinco critérios. “Poderia até ser uma escola inovadora em relação à gestão e ao ambiente, por exemplo, e ainda não tivesse começado o contato com a comunidade, mas ela tinha um bom projeto para isso” (SINGER, 2017).

Entendemos, portanto, que a iniciativa apresenta conceituações do que seja uma escola inovadora, baseada em estudos diversos, mas não como algo fechado e fixado. Nessa perspectiva, foram estabelecidos cinco eixos para análise e avaliação das instituições inscritas, que são:

1 - **Gestão** (Corresponsabilização: Estruturação do trabalho da equipe, da organização do espaço, do tempo e do percurso do estudante com base em um sentido compartilhado de educação, que orienta a cultura institucional e os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantindo-se que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes); 2- **Currículo** (Desenvolvimento integral – Foco na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana – afetiva, ética, social, cultural e intelectual; Produção de conhecimento e cultura – Estratégias voltadas para tornar a instituição educativa espaço de produção de conhecimento e cultura, a partir das identidades do território, que conecta os interesses dos estudantes, os saberes comunitários e os conhecimentos acadêmicos e, com base nesta conexão, transforma o contexto socioambiental; Sustentabilidade social, econômica, ecológica, cultural - Integração de práticas que promovam uma nova forma de relação do ser humano com o contexto planetário); 3- **Ambiente** (Espaço compatível com novas práticas educativas - Ambiente físico que manifeste a intenção de educação humanizada, potencializadora da criatividade e convivência enriquecedora nas diferenças; Ambiente acolhedor e solidário – Estratégias que fomentam um ambiente voltado para a aprendizagem, com estímulo ao diálogo entre os diversos segmentos da comunidade, a mediação de conflitos por pares, o bem-estar de todos, a valorização da diversidade e das diferenças, colaborando com a promoção da equidade); 4- **Metodologia** (Protagonismo do estudante – Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes como participantes ativos em redes sociais e comunitárias, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos. Estas estratégias potencializam o uso que os estudantes fazem dos diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia; Personalização – Estratégias pedagógicas que reconhecem os estudantes em suas singularidades e garantem que todos possam aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos; Projetos – Organização de projeto de interesse dos estudantes que impactem a comunidade e que contribuam para a sua formação profissional); 5- **Intersetorialidade** (Rede de direitos – Estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade, para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo-se que o direito à educação é indissociável dos demais.) (BRASIL, 2015).

Um dado importante que Singer (2017) relatou, que difere de outras iniciativas, é que a “Iniciativa pela Inovação e Criatividade na Educação Básica” não tinha o intuito de premiar a melhor escola, mas de conhecer o perfil dessas instituições, saber como se distribuíam no território nacional e em quais níveis de ensino, fazendo com que o MEC reconhecesse as instituições que atendessem aos critérios estabelecidos.

O objetivo era apontar o que o MEC considera inovador e, de forma independente do que as indústrias querem cancelar, que inovador é aquilo que esteja ligado ao uso de recursos digitais. Portanto, demarcar esse campo e os critérios de inovação era importante naquele momento para a educação no país.

Sobre o processo de análise dos materiais, ela conta que, com a organização regional dos grupos, normalmente as escolas eram conhecidas por algum dos membros, o que facilitava a observação dos dados e dos registros enviados. Quando ninguém conhecia a iniciativa/instituição, era feita uma entrevista por telefone, observando site e redes sociais da escola, e/ou solicitando à gestão mais materiais para análise. Estes recursos foram estabelecidos pela dificuldade que possuíam para visitar os locais.

No início não tínhamos a pretensão de ter uma categoria 'Projetos em desenvolvimento', mas depois acabamos recebendo muitos projetos que ainda estavam em desenvolvimento. Ao final também fizemos um levantamento dos resultados de cada escola, como IDEB. Em alguns casos o resultado era muito ruim, mas o dado era de 2 anos antes e foi justamente este resultado ruim a motivação à transformação. Concluímos: “bom, não dá para cancelar enquanto uma instituição inovadora, mas vale prestar atenção nos passos porque foi uma instituição que acabou de começar um processo de transformação. (SINGER, 2017).

Finalizando a entrevista, perguntamos sobre a continuidade do trabalho e os filtros da plataforma, que, como se relatou anteriormente, não conferiam com a realidade. Singer (2017) respondeu que quando Aloísio Mercadante assumiu o Ministério deu continuidade, publicou, enviou os certificados às instituições e fez uma Portaria criando uma comissão que acompanharia essas experiências, que eram formadas pelas pessoas do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e das próprias secretarias do MEC.

Disse que a Portaria até foi publicada, mas a comissão nunca foi chamada, e depois, por um longo período de 2016, o governo começou a ficar todo paralisado, até que, com o fim do governo Dilma, a iniciativa foi encerrada, não fazendo os ajustes necessários na plataforma, configurando mais uma iniciativa do governo minada pela polêmica troca de gestão.

Com essas entrevistas em mãos, o momento era, então, de estabelecer o campo empírico desta pesquisa dentro da plataforma. Para isso, delimitamos as escolas que seriam pertinentes ao estudo, selecionando-as a partir dos seguintes **critérios de inclusão**:

- Escolas de ensino formal.
- Escolas que possuem ensino médio e/ou fundamental (anos iniciais e/ou anos finais) com ou sem a educação infantil.
- Organização inovadora.

Como **critérios de exclusão**:

- Organizações de ensino não-formal.
- Escolas que sejam apenas de educação infantil.
- Organização com plano de inovação em andamento.

Desse modo, após toda recontagem e análise das escolas cadastradas na Iniciativa, encontramos, em 19 estados, 71 escolas públicas, particulares ou comunitárias de ensino formal e com atuação já consolidada diante os pressupostos estabelecidos como inovação educacional pela Iniciativa MEC.

É importante ressaltar, como relatou a Profa. Dra. Helena Singer (2017) em entrevista anteriormente citada, que os filtros que haviam sido utilizados *a priori* não correspondiam ao número exato de estabelecimentos, pois, com a mudança de ministro no meio do desenvolvimento da iniciativa, esta foi paralisada, deixando os filtros sem supervisão. Para que fossem alcançados tais números (71 escolas), não sendo os filtros integralmente confiáveis, foi preciso analisar todas as 178 instituições selecionadas, fazendo a filtragem manualmente.

Dessas 71 escolas, 17 estão localizadas na **região Nordeste**: sete no estado do Ceará, quatro na Bahia, uma no Rio Grande do Norte, três na Paraíba, uma no Maranhão e uma em Pernambuco. Na **região Norte**, a menos favorecida por tais iniciativas, encontramos apenas três escolas, sendo duas no Amazonas e uma em Rondônia. Na região **Centro-Oeste**, temos duas no Distrito Federal, uma em Goiás, duas em Mato Grosso do Sul e uma em Mato Grosso.

A região de maior número, nesse mapeamento, é a **Sudeste**, apresentando 20 unidades de ensino no estado de São Paulo, oito em Minas Gerais, cinco no Rio de Janeiro e uma no Espírito Santo, totalizando 34 iniciativas. Já na **região Sul**, encontramos cinco no Rio Grande do Sul, três em Santa Catarina e três no Paraná. Mais detalhes, como nome das escolas,

etapas de ensino que oferecem à população, as cidades onde se localizam e se são de esfera pública ou privada, podem ser encontrados no Apêndice 5.

Acreditamos que várias ações têm sido realizadas a fim de promover e consolidar tais iniciativas, porém os dados revelam que a realidade atual da educação, diante dos pressupostos da contemporaneidade, ainda carrega imensos desafios, necessitando de mais fomento e incentivo para a área. Como diz Gusmão (2008, p.58), “[precisamos] reconhecer na estrutura da ciência que praticamos, elementos fundamentais de construção de uma nova compreensão de mundo”.

Outro ponto importante é que na própria iniciativa do MEC aqui investigada, não há registros em seu portal sobre as escolas que se inscreveram na iniciativa e que, diante dos critérios estabelecidos, não foram consideradas inovadoras. Tampouco há informações das escolas que foram selecionadas, sobre como realizam seus projetos e desenvolvem suas ações de modo a cumprirem os quesitos de inovação estabelecidos pela iniciativa.

Observamos também que o portal não divulgou ações posteriores ao chamamento por escolas e seleção das mesmas, deixando dúvida ao cidadão se houve ou não alguma ação com as escolas selecionadas, ou até mesmo ações de incentivo para aquelas que estavam em fase de implantação.

Mesmo sem saber como estão e se estão acontecendo alguns encaminhamentos dessa Iniciativa do MEC, Gravatá (2017) elucida um pouco sobre como vê as transformações das escolas e a importância de suas peculiaridades.

O que eu consigo observar é que são múltiplos os caminhos que possibilitam a transformação. Neste sentido consigo lhe dar exemplos variados, como a escola que já surge com princípio de fazer uma educação mais democrática e sensível, ou escolas que se transformam por uma ação coletiva para repensar o que é aprender e ensinar. Existem muitas escolas que se transformam a partir de um querer dos familiares e comunidade local, ou ainda, através da gestão. O que eu poderia responder a sua pergunta é que são muitos diversos os caminhos que uma escola traça para se transformar: seja de uma ideia criativa, seja da aproximação com a comunidade, seja de uma mobilização de alunos ou de uma necessidade da gestão. Acabei de visitar uma escola em Manaus, por exemplo, onde as famílias criaram um coletivo e estas começaram a influenciar algumas escolas para que elas se transformassem também. Então tem umas cinco escolas que estão no processo de se transformar devido essa influência dessas famílias mobilizadoras. A Campo Salles, em São Paulo, se transformou muito por causa da gestão e da comunidade local, tem uma ação política e territorial muito engajada. (GRAVATÁ, 2017).

Com tais esclarecimentos sobre como se constituiu a plataforma do MEC, e onde estão essas escolas de ensino formal consideradas inovadoras no Brasil, o passo seguinte consistiu em delimitar qual escola seria investigada pela pesquisa.

3.2.2 Questionário misto (*online*) para as escolas – gestores e professores

Como já apresentado anteriormente, utilizamos como um dos procedimentos metodológicos um questionário misto (*online*) aplicado para que gestores pudessem apresentar modos de estruturação e aspectos pedagógicos de escolas em que a arte constituísse uma base, além de algumas questões sobre o trabalho dos professores de Arte em suas escolas.

A construção deste questionário baseou-se nos estudos de Lüdke e André (1986) e Felix (2012). Por sua aplicação ser *online*, encontra amparo também nos estudos de Santos (2009), que afirma:

As técnicas modernas de formatar questionários para coletar respostas on-line, podem, aos poucos, vir a substituir os procedimentos da pesquisa tradicional. A comunicação presencial parece, não obstante, a melhor forma de coleta de dados, pois o diálogo direto é um importante instrumento de avaliação da adequação das respostas às perguntas formuladas e da postura do informante. (SANTOS, 2009, p.140).

Iniciamos, desta forma, a busca dos contatos das 71 escolas e conseguimos comunicação com 66 e as cinco demais não foram localizadas.

No contato via telefone com as escolas, esclarecemos a proposta da pesquisa e solicitamos o endereço eletrônico para envio do link para que seus gestores pudessem responder o questionário. Sempre esclarecemos, resumidamente, nesse primeiro contato, o que a pesquisa buscava investigar em relação às formas de funcionamento, estrutura física, aspectos pedagógicos que configuram as instituições de ensino formal como escolas inovadoras, e também sobre como se configurava o trabalho do professor de Arte na escola.

Ao contrário do que imaginávamos a princípio, houve, no período de dois meses de insistentes ligações e e-mails enviados, o retorno de apenas 19 escolas, algo que suscitou perguntas. Por que as escolas que tiveram acesso ao questionário, sendo ele apresentado brevemente antes de enviado, não responderam? Falta de tempo? Falta de interesse na temática? Excesso de pesquisadores que os procuram? Ou descrença de que os estudos científicos/acadêmicos possam contribuir de alguma forma com seu dia a dia escolar? Após o retorno do questionário misto *online* preenchido pelas 19 escolas, enviamos um e-mail de agradecimento, comprometendo-nos a compartilhar a pesquisa, tão logo fosse finalizada, com todos os participantes.

3.2.3 Resultados obtidos com o questionário misto *online*

Com os dados do questionário respondido pelas 19 escolas, tabulamos (Apêndice 6) as perguntas que possibilitariam escolher a escola a ser investigada para o estudo de caso desta pesquisa.

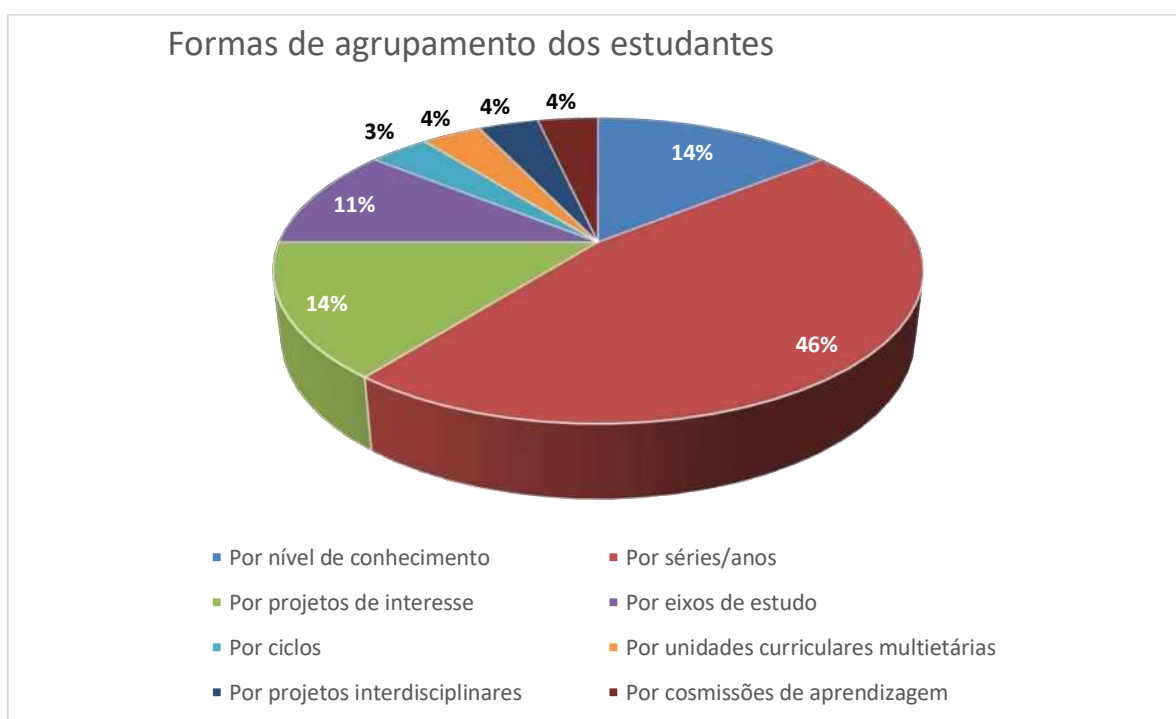
Nessas escolas, 42% dos estudantes permanecem em período integral, 21% parcial, 21% período parcial com atividades no contraturno e as demais por Pedagogia da Alternância. 80% delas localizam-se em área urbana e aproximadamente 16% em escolas rurais, do campo ou indígena. Onze delas são de esfera pública, quatro particulares, uma privada, sem fins lucrativos, nomeando-se comunitária, e outra como associação. A quantidade total de professores atuantes em cada escola e o número de estudantes é estabelecido de acordo com cada nível de ensino.

Uma pergunta feita nesse questionário é como se deu a **implantação da inovação** na escola. Oito escolas disseram que a proposta de inovação ocorreu desde sua implantação, ou seja, já foram criadas dentro dos pressupostos de inovação. Sete delas iniciaram de forma tradicional e foram se transformando em inovadoras depois; e quatro tornaram-se inovadoras por demanda da comunidade externa.

No que tange à estrutura básica que cada escola possui, 89,5% possuem biblioteca, 73% refeitório e quadra de esportes, 68% laboratório de informática, 84% pátio ou área de lazer, 78% sala de reunião de professores e 57% banheiros adaptados.

Dentro desse processo ensino-aprendizagem, também perguntamos sobre as formas de agrupamento dos estudantes, oferecendo, como opções para serem assinaladas, se a divisão era por nível de conhecimento, séries/anos, por projetos de interesse ou ainda por eixos de estudo. Nessa pergunta, caberia uma outra análise, que é a forma como cada instituição faz essa categorização. Observamos que, nesse item, algumas delas assinalaram mais de uma alternativa ou ainda, como o questionário misto *online* permitia, inseriram outra nomenclatura, como podemos perceber a seguir:

Gráfico 1: Formas de agrupamento dos estudantes nas escolas pesquisadas, para a realização do processo ensino-aprendizagem



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Quando se pergunta sobre como a arte é desenvolvida na matriz curricular, têm-se as seguintes respostas: 16 delas dizem que atuam por meio de projetos com as demais disciplinas do currículo; 10 por meio de oficinas específicas de Arte ou como disciplina regular; e 3 criam outras nomenclaturas para dizer como a arte é desenvolvida em seus currículos, deixando esse dado um pouco difícil de ser catalogado.

Com tópicos ainda referentes à arte, selecionamos os itens do questionário misto *online* que se referiam primeiramente à **estrutura física e de materiais** que a escola possui para as atividades artísticas, resultando em: 6 escolas possuem sala específica para dança e

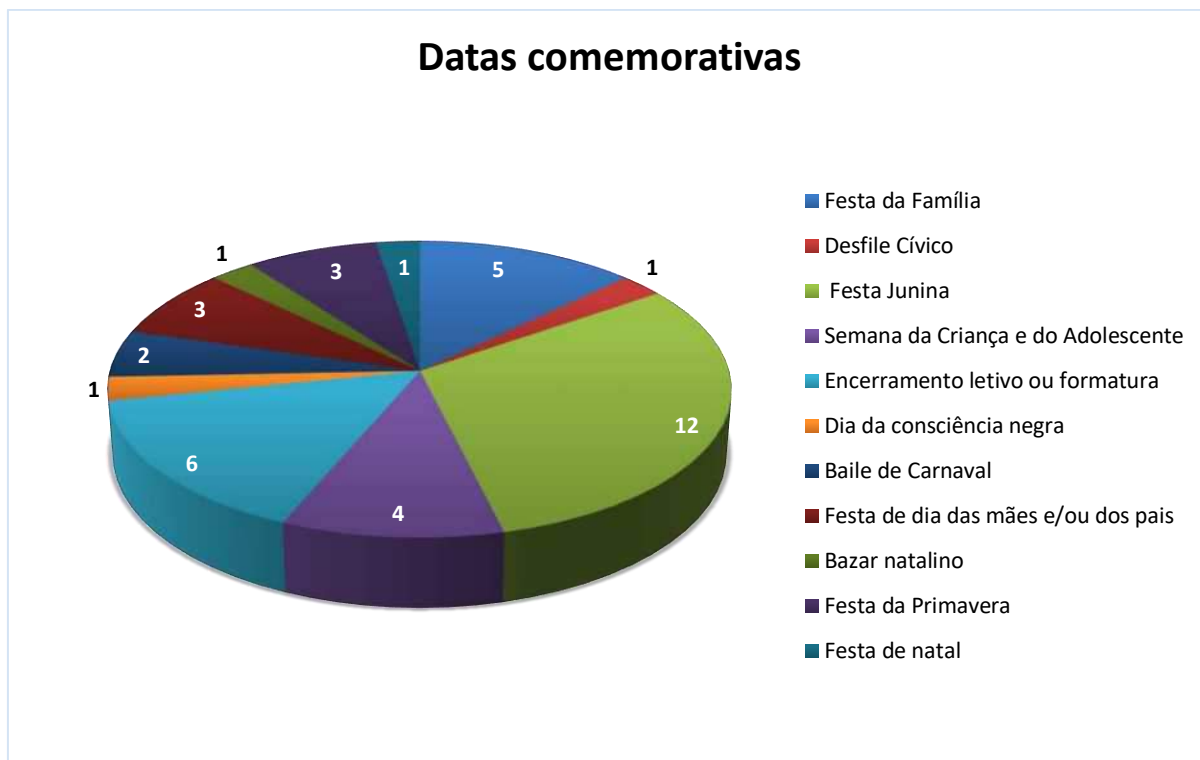
teatro, 3 possuem atelier para as artes visuais, 4 atestam ter sala de música e duas possuem auditório ou anfiteatro.

Quanto aos materiais/objetos didáticos necessários para a realização das atividades de arte na escola: 12 oferecem instrumentos musicais para os estudantes e também materiais diversos para as artes visuais; 14 disponibilizam aparelho de som para as aulas de dança e teatro; 16 possuem um acervo de livros voltados para as linguagens artísticas; e 10 escolas, das 19 que responderam, possuem acervo de figurinos e adereços que podem ser utilizados nas aulas de dança e teatro.

Sobre as atividades extracurriculares de arte promovidas pela instituição: 47% dizem que oferecem cursos ou oficinas em artes visuais; 31% aulas específicas de ballet clássico, jazz, hip hop, entre outros estilos de dança; 63% cursos de teatro e música; e 1 escola menciona não desenvolver nenhuma atividade extra para seus estudantes.

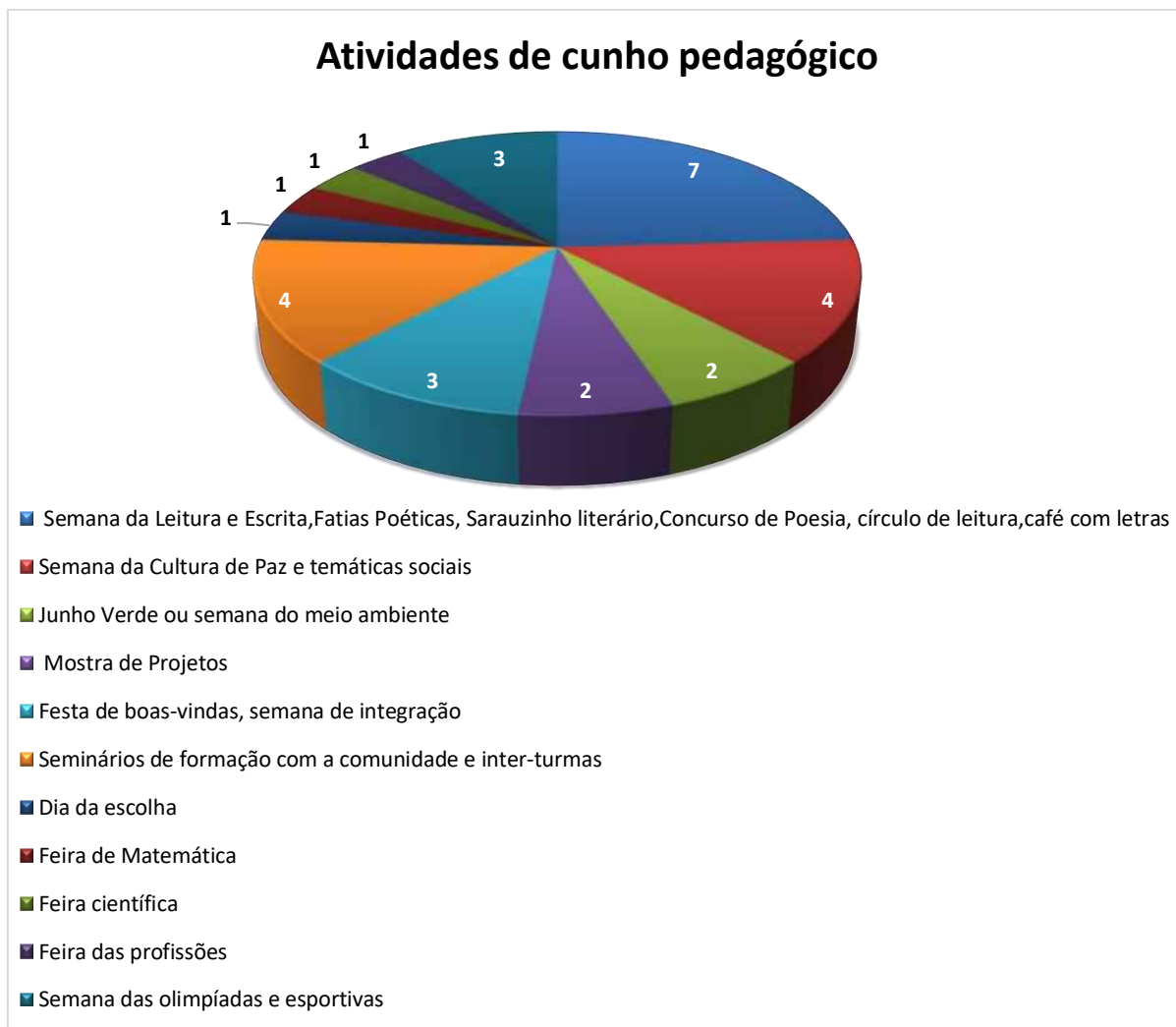
Inicialmente, uma questão importante desta pesquisa, como relatado na apresentação deste trabalho, é o que tange às ações e festas comemorativas das escolas, algo questionado pelos professores de Arte. Para essa questão separamos as respostas abertas do questionário em três categorias: atividades de cunho pedagógico, datas comemorativas e atividades artísticas e culturais, como apresentamos nos gráficos a seguir:

Gráfico 2: Atividades extracurriculares de datas comemorativas desenvolvidas nas escolas inovadoras



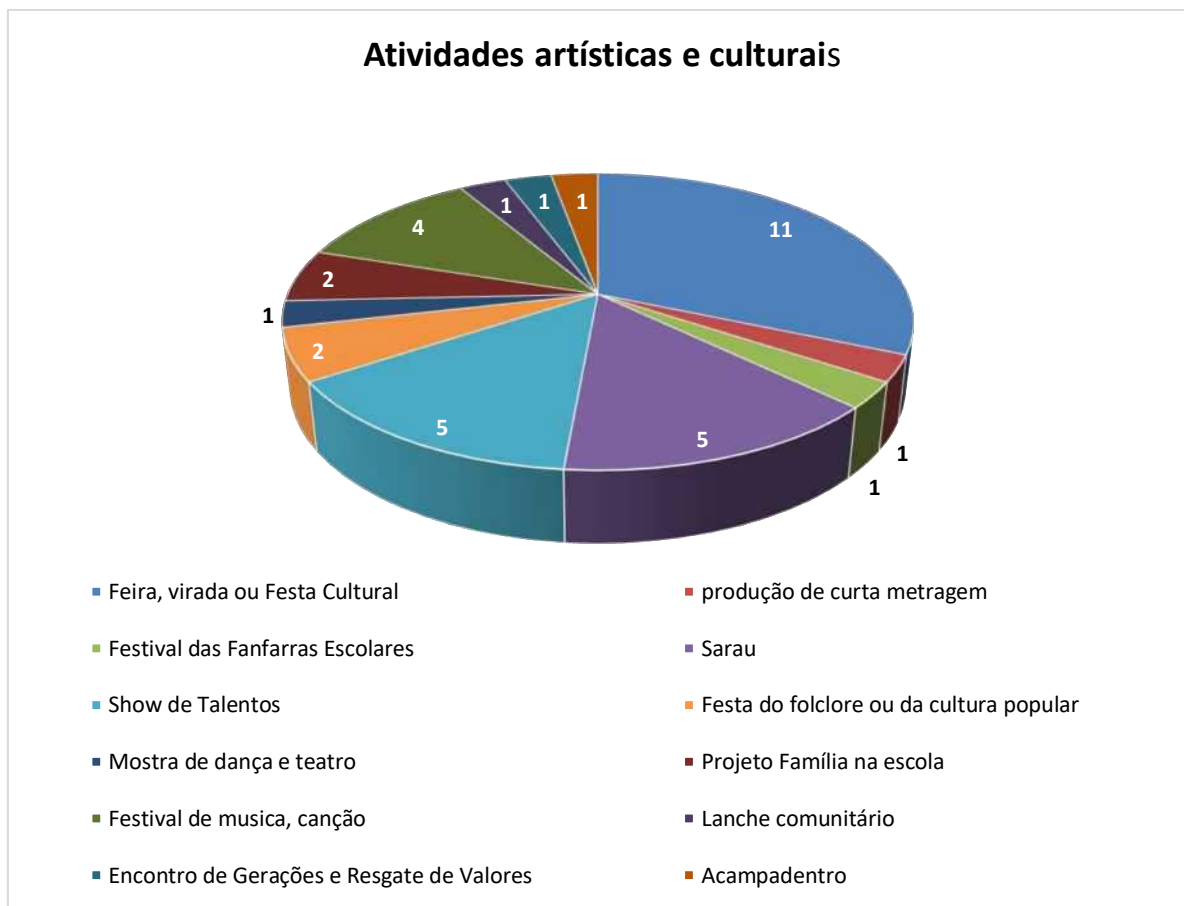
Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Gráfico 3: Atividades extracurriculares de cunho pedagógico desenvolvidas nas escolas inovadoras



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Gráfico 4: Atividades extracurriculares artísticas e culturais desenvolvidas nas escolas inovadoras



Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Por fim, quanto à formação dos professores de Arte, nas 19 escolas que responderam o questionário misto *online*, em relação ao número total de professores que atuam com a área de Arte na escola, 46 deles são pedagogos ou possuem outra licenciatura que não da área artística; na sequência, licenciados em Artes Visuais ou Educação Artística, são 23 profissionais; com formação em Música são 11 professores, 9 formados em Teatro e 6 em Dança.

Com os resultados deste questionário, o passo seguinte nessa busca por delimitar e aprofundar a pesquisa consistiu em estreitar a quantidade de escolas a serem visitadas, a partir do questionário misto *online* aplicado. A seleção seguiu os seguintes critérios:

- Ter respondido o questionário.
- Oferecer ensino fundamental 2 e/ou médio.
- Ter professor de dança e/ou teatro contratado para atuação com a disciplina de Arte.
- Ter um projeto de arte inovador em relação à proposta pedagógica e curricular da escola.
- Abrir a escola a esta pesquisa e aceitar conceder as entrevistas.

Com estes critérios de exclusão e inclusão estabelecidos, chegamos a uma escola onde seria realizado o estudo de caso, com seus professores participando enquanto sujeitos do estudo.

3.2.4 A escola investigada

Pesquisar, na atualidade, é debruçar-se sobre fenômenos contemporâneos que, no caso deste estudo, ocorrem na escola, como é uma estratégia escolhida para examinar acontecimentos contemporâneos que lá ocorrem e permeiam, como aponta Yin (2001):

O estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores. (YIN, 2001, p. 21).

A pesquisa, com a metodologia de estudo de caso, utiliza, segundo Yin (2001), três táticas para aumentar a validade do construto: a utilização de várias fontes de evidência, o estabelecimento de um encadeamento de evidências e um rascunho do relatório do estudo de caso, que seja revisado por informantes-chave.

Segundo o mesmo autor, as evidências no estudo de caso podem vir de seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos (YIN, 2001).

Optamos pelo estudo de caso, que, de acordo com Gil (2008, p. 79) “[...]se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.”

Dessa forma, diante das possibilidades de escolas inovadoras que poderiam ser investigadas, delimitamos esta que apresenta a arte como tanta peculiaridade, possibilitando a realização de um estudo mais detalhado do(s) objeto(s) de pesquisa.

Nesse fundamento, concordamos com André (2013, p. 95), quando escreve que para os pesquisadores que desenvolvem pesquisas qualitativas em educação essa definição deve “[...] explicitar um conceito de rigor metodológico, que não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho.”

Inspiradas por esse escrito e diante do aprofundamento das leituras que fizemos, vimos a possibilidade de escolher pelo método de “estudo de caso”, por considerarmos este o mais adequado para a análise do objeto a ser estudado. Esta decisão está relacionada à necessidade de considerarmos as múltiplas fontes de coleta de dados que foram utilizadas, aos processos de interpretação e as inter-relações a serem investigadas, sendo esses aspectos característicos de um estudo de caso qualitativo em educação.

Dessa maneira, como já mencionado, realizamos uma análise dos questionários em relação aos critérios de inclusão estabelecidos nesta pesquisa: a escola precisa ser uma instituição de educação básica formal, que forneça ensino fundamental (anos iniciais e/ou anos finais) e/ou ensino médio, com ou sem a educação infantil, e que o MEC reconheça como uma organização inovadora já consolidada (não ainda em andamento).

Após essa etapa, determinamos como critério que a escola estudada deveria apresentar algo realmente inovador no que tange à arte em seu contexto. Como resultado encontramos a **Escola Teia Multicultural**, localizada em São Paulo/SP, uma experiência que se destacou entre as 19 analisadas por se tratar da única onde a arte e o autoconhecimento são o alicerce para todo e qualquer processo de ensino e/ou aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento, necessárias para a formação humana e educacional.

Com isso estabelecido, entramos em contato via e-mail e chat do *Facebook* com a direção da instituição, que prontamente aceitou fazer parte da pesquisa, recebendo-nos para a visita à escola e encaminhando-nos à coordenação pedagógica para que agendássemos as entrevistas com os professores de Arte.

Um mês após esse contato em 2018, já estávamos com a data de visita agendada e a relação de nove profissionais que concederiam a entrevista *in loco*. Finalizamos, então, os três instrumentos metodológicos necessários para a visita de campo, que eram: roteiro de entrevista com gestor e professores (Apêndice 3) e roteiro de observação do campo empírico (Apêndice 4), no qual foram utilizados um diário de bordo e fotografias para seu registro.

Também no que tange à fonte documental, foram lidos e registrados em fotos os murais da escola, panfletos de divulgação, cartazes e comunicados aos estudantes espalhados pela escola, além do projeto pedagógico na íntegra, cedido pela direção da unidade escolar.

No entanto, como Yin (2001) defende,

O ponto chave é que a coleta de dados de um estudo de caso não se trata meramente de registrar os dados mecanicamente, como se faz em alguns outros tipos de pesquisa. Você deve ser capaz de interpretar as informações como estão sendo coletadas e saber imediatamente, por exemplo, se as diversas fontes de informação

se contradizem e levam à necessidade de evidências adicionais - como se faz um bom detetive. (YIN,2001, p.84)

Ao chegarmos à escola e desenvolvermos o roteiro de observação, que foi elaborado para que norteasse nosso olhar, ouvir e sentir, abarcando todo o contexto, os estudantes, os professores e funcionários, outras ações se mostraram necessárias enquanto ferramentas de coleta de mais dados que pudessem auxiliar posteriormente o encadeamento das evidências.

A necessidade de mudanças no percurso da pesquisa é algo recorrente, como se refere Yin (2001). O autor esclarece que são pouquíssimos os estudos de caso que terminaram exatamente como foram planejados, pois “[...]você está assumindo que os fenômenos de interesse não sejam puramente de caráter histórico” (YIN, 2001, p.116), ou seja, alguns comportamentos ou condições ambientais podem variar entre atividades formais e atividades informais.

Nessa observação, foram apreciadas: a incidência de certos tipos de comportamentos dos estudantes em relação à disciplina, a forma com que trabalham a inclusão na escola, as atividades de passeio, assembleia, recreio, horas livres, refeições, adaptação infraestrutural e as aulas nas salas de aula e outras atividades semelhantes.

Observamos também as condições físicas da escola e dos espaços de trabalho dos professores, a localização e escolhas dos móveis que compunham os ambientes, materiais didáticos disponíveis e tratamento interpessoal entre estudantes, professores e funcionários.

Todos esses dados foram registrados em um diário de bordo, que Yin (2001) nomeia de “Mente indagadora”, um importante pré-requisito durante a coleta de dados, não apenas antes ou depois da atividade, pois mesmo que se siga um plano formal, algumas informações específicas, que não são previstas, podem se tornar relevantes para as evidências e, conseqüentemente, para o estudo.

Atualmente, a escola possui **27 professores**, que se dividem em professor de uma área/disciplina específica, professor tutor e professor auxiliar. Barreto (2004) esclarece que a própria designação do termo “professor” tem cedido espaço para “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor” etc., e que monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente.

O autor complementa,

Consultando os significados dicionarizados da palavra, é possível identificar: (1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) aparelho receptor utilizado para se supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e (5)

dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador. (BARRETO, 2004, p.1186).

Já Melo e Sant'ana (2012), sobre a terminologia designada por 'tutor', comungam com uma visão mais otimista acerca do tema, certificando que os tutores podem desempenhar um grande papel na mediação do processo ensino-aprendizagem, orientando de forma adequada as etapas de teorização; e que por meio da metodologia ativa de ensino e aprendizagem – escolha que faz necessária a presença do professor tutor – o conhecimento não é centrado no próprio tutor, e sim centrado no estudante, dando feedback das discussões, dos potenciais e fragilidades de cada participante, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem do estudante.

Em outras palavras, o papel do professor tutor é “[...]instigá-los a contribuir na discussão com conhecimentos prévios, inspirando confiança, facilitando assim o relacionamento do grupo” (MELO; SANT’ANA, 2012, p. 335).

Nessa mesma compreensão, Moran (2012, p. 71) colabora dizendo “[...]que os professores sejam tutores, mediadores e orientadores dos estudantes, pois o ensino deve ser focado em projetos, pesquisa, colaboração presencial-virtual, individual-grupal”, e que um dos eixos fundamentais é mudar a configuração da escola, do currículo e do educador.

A maioria das turmas da Escola Teia é composta por uma dupla de profissionais, que atuam em conjunto – professor regente e professor tutor (fundamental 1)²⁴. Para o fundamental 2 e ensino médio, o professor tutor é o responsável pela turma e pelo entrelaçamento do conhecimento oferecido pelos professores específicos de áreas/disciplinas²⁵ que desenvolvem suas atividades com eles uma ou duas vezes por semana. Observamos na visitação que este tutor possui uma proximidade grande com os estudantes, e que desta forma nasce e fortalece uma afetividade latente entre estudantes e professores.

Nesse juízo, Mosquera (2006) diz que

A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia. A conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais. (MOSQUERA, 2006, p. 129).

²⁴ Embora estamos utilizando o genérico masculino, estas turmas são compostas por professores e professoras.

²⁵ Conhecimentos específicos: Matemática, Língua Portuguesa, Cinema, Corpo e Movimento, Musicalização, Inglês, Química, Ciências...

Essa afetividade é percebida em diferentes momentos nas relações interpessoais da escola, como na forma com que os estudantes cumprimentavam e conversavam carinhosamente com os professores, a parceria e colaboração entre os próprios professores com seus afazeres e na relação dos professores com a diretora.

Percebemos também nessa escola que, algo que motiva os estudantes para estarem ali e o próprio professor em seu trabalho docente é a empatia que está presente em diversos momentos e nas relações que são estabelecidas.

Delimitando então quem seriam os sujeitos da pesquisa, dos 27 professores 8 são responsáveis pelas linguagens artísticas desenvolvidas na escola, trabalhando especificamente no campo de conhecimento em que são formados, dentre as disciplinas de Montagem Cênica, Artes Visuais, Dança, Câmera para Atores, Música/Voz, Design, Teatro, Cinema, Corpo e Movimento. Dos 8 profissionais que compõem a grade, conseguimos entrevistar 7, mais a direção, que apresentamos como sujeitos da pesquisa no quadro 2.

Cabe ressaltar nosso compromisso em manter o sigilo da identidade desses sujeitos, por isso escolheram o nome fictício de algum artista que possuem como referência para representa-los em suas falas do decorrer de todo o texto. Manter o anonimato dos sujeitos que participam de pesquisas acadêmicas tem sido considerado mais do que um princípio ético e um cuidado fundamental, tem-se construído quase que como um imperativo, já naturalizado.

Quadro 2: Professores de Arte na Escola Teia Multicultural

Quadro de professores de Arte, direção e coordenação pedagógica							
Nome fictício	Idade	Formação	Quant o tempo atua como prof.?	Função na escola	Há quanto tempo trabalha na Teia	Carga horária	Regime de trabalho na teia
Tarsila do Amaral	48	Desenho industrial e pedagogia	13 anos	Empresária/proprietária – diretora geral	Desde sua implantação	40hs	---
Elvis Presley	41	Bacharelado em Artes Cênicas e em Arte publicitária e Ilustração.	11 anos	Coordenador pedagógico do Fundamental 1 e 2 e professor das turmas T6 e T7. Foi até 2017 foi professor tutor das turmas T5.	8 anos	48hs	CLT
Milton Nascimento	42	Radialista	10 anos	Professor Tutor do ensino médio; prof. de musicalização do berçário ao ensino médio, Prof. da disciplina de inglês T2, e <u>Aikidô</u> no extracurricular	9 anos	22 <u>hs</u>	CLT
Mary Streep	27	Bacharelado em teatro	6 anos	Professora de câmera para ensino médio	6 meses	1h	MEI
Frida Kahlo	27	Bacharelado em Artes cênicas e esp. em arte educação	10 anos	Professora da disciplina de artes visuais para T6, T7 e de história do teatro para o ensino médio	3 meses	7 <u>hs</u>	MEI
Pina Bausch	29	Licenciatura em dança	13 anos	Professora da disciplina de dança das turmas T3 a T7 (fund 1 e 2) + maternal	4 meses	19 <u>hs</u>	MEI
Fernanda Montenegro	31	Bacharelado em artes cênicas e Publicidade e propaganda	8 anos	Professora da disciplina de inglês do fundamental, 1, 2 e médio, Professora da disciplina de teatro para Fundamental 1; de cinema no Fundamental 2 e de corpo e movimento (dança) para ensino médio	2 anos e 4 meses	31hs	MEI
Kate Blanchet	48	Licenciatura em Educação artística, bacharelado em teatro e Especialista em Direção cênica	15 anos	Professora da disciplina de Montagem cênica para o ensino médio	3 meses	3 <u>hs</u>	MEI

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

4. ESTUDO DE CASO: ESCOLA TEIA MULTICULTURAL



Vimos aqui para falar da Teia
 A nossa escola que não é só brincadeira
 A gente estuda através da arte
 Mas não pense que a gente boboia
 Bobear não é com a gente

Então se ligue nesse repente
 A Teia inspira a gente
 e é aí que a gente aprende
 o conhecimento vem diferente
 quando se entra na Teia ninguém se arrepende
 Então vamos lá venha com a gente

Porque na verdade nós aprendemos com criatividade
 assim a gente faz obra de arte
 brincando com os números nós aprendemos matemática
 e na aula de português melhoramos nossa gramática
 entenda essa mágica
 com a história nós fazemos a nossa aula
 com a ciência nós aprendemos o ciclo da água
 que evapora chove e nos enxágua
 então se ligue nesse repente
 a Teia inspira a gente
 e é aí que a gente aprende
 o conhecimento vem diferente
 quando se entra na Teia ninguém se arrepende
 Então vamos lá venha com a gente

No Dia das Crianças trocamos brinquedos
 dizendo não ao consumismo
 assim é mais divertido
 aqui na Teia multicultural esse barato é animal
 Como nessa escola não tem prova a gente fica
 sossegado
 sem esquentar a cabeça
 nós ficamos relaxados
 Mas não pense que a gente fica parado
 ...

Botamos nossas ideias
 quando acontece a assembleia
 discutimos entre nós
 solucionando os problemas
 de um jeito bem democrático
 votando com todos da Teia

É no projeto conviver
 todas as turmas vão se ver
 essa hora é legal porque interagimos com o pessoal
 Matando a saudade, com muita felicidade
 com as crianças de todas as idades.

Na dança circular
 a gente roda sem parar, dançando até cansar
 a energia faz girar, gira roda, roda gira
 gira roda sem parar
 a roda que faz a gente dançar
 a roda que faz a gente vibrar

E para finalizar, vamos teatralizar
 quando chega no final do ano
 a nossa peça vamos apresentar,
 ensaiamos com alegria e determinação
 a gente estuda o texto
 faz Gênese da personagem
 e dança uma linda canção
 a música a gente canta

E se diverte de montão
 Fazemos o cenário de toda a composição
 adereços e figurinos, tudo feito à mão
 e de repente nos dá inspiração
 e quando a gente menos espera
 chega o dia da apresentação
 que é uma grande emoção
 e para se despedir terminamos esse Cordel com uma declaração:
 “a Teia muda nossa vida e essa é a solução para aprender com
 muita imaginação!”

Fonte: Cordel da Teia Multicultural – T 5 (turmas 4º e 5º anos)

A escola investigada é a Teia Multicultural, um estabelecimento particular de educação básica que atende aproximadamente 150 estudantes, da educação infantil ao ensino médio. Como veremos, seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem como princípio básico o desenvolvimento do ser humano e suas capacidades em um contexto em que a arte e o autoconhecimento ultrapassam o conceito em si e transformam-se em eixos condutores de todas as práticas desenvolvidas na escola.

A abordagem artística na escolha dessa instituição não aparece como matéria de ensino, mas como método de aprendizado de toda e qualquer área de conhecimento, o que torna a experiência dessa escola um caso de estudo pertinente e valioso para a temática proposta nesta pesquisa.

A proposta também conduz os estudantes por um caminho de integração com sua própria natureza, situando-os com o todo e colaborando para sua identidade pessoal e coletiva. Nesse ponto de vista observamos que os estudantes possuem liberdade para compartilhar seus sentimentos e conflitos na rotina escolar em relações mais próximas com alguém, algo que fortalece os laços de confiança entre eles.

A escola, como já relatamos, foi selecionada após o preenchimento do questionário, ao atender todos os critérios de inclusão explicados no capítulo 2. Após contato com a direção da escola, em 2017, no evento sobre escolas inovadoras e transformadoras – CONANE, em Brasília, ficou firmado que em 2018 seria realizada a visita *in loco* e, a partir de então, seria dada sequência a essa etapa da pesquisa.

Na visita à escola, que ocorreu de 2 a 4 de maio de 2018, foi possível coletar parte dos dados que precisávamos para concluir a análise deste estudo. Sobre a fonte documental, o contato ocorreu antes da visita, com leitura do material disponível no site e no blog da escola, que continham parte do Projeto Político-Pedagógico e os vídeos que a escola posta em seu canal do *Youtube* com o intuito de disseminar seu projeto e ações que desenvolve.

A escola permitiu sua identificação nesta pesquisa, autorizando, por meio do Termo de Livre Consentimento, a utilização de seu nome em todo o processo de escrita do texto. Apesar disso, optamos por manter o anonimato dos sujeitos entrevistados, a fim de preservar suas identidades.

4.1 Abrem-se as cortinas: apresentando a escola!

Espero ansiosa... os portões ainda fechados e nenhum movimento de estudantes, funcionários ou professores. Acho estranho, mas com certeza isso deve ter uma razão. E penso... minha primeira entrevista só será no período da tarde, mas chegar bem cedinho foi por um objetivo claro, gostaria de ver os estudantes chegando à escola e aproveitar ao máximo para observar o dia a dia deles.

Registro no Diário de Bordo de 02 a 04/05/18, 7h a.m.

Localizada na cidade de São Paulo/SP, no bairro de Perdizes, a **Escola Teia Multicultural** é uma instituição particular fundada em 2005, que oferece uma educação integral em tempo integral.

Considera-se educação de tempo integral aquela em que o estudante permanece mais de 4 horas na instituição escolar, enquanto educação integral refere-se ao desenvolvimento de conhecimento integral que “[...]visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições, segundo apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais” (Brasil, 2013, p. 516).

Essa educação integral também é descrita no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o que fez-nos reportar à Moran (2012)

É [preciso] integrar todas as dimensões, para ampliar a consciência pessoal, interpessoal, social e ecológica, universal, cósmica. Buscar conhecer os outros, romper barreiras, compreender as diferenças, interagir com os demais em níveis mais ricos e amplos. Educar para a responsabilidade social, para a inserção de cada aluno no seu bairro, na sua cidade, no seu país e no mundo. (MORAN, 2012, p. 67).

A escola possui aproximadamente 30 crianças na educação infantil, 60 no ensino fundamental 1, em torno de 35 estudantes no fundamental 2, e no ensino médio e ensino médio profissionalizante cerca de 25 estudantes, concomitantemente. Os estudantes permanecem por volta de sete horas na instituição, com horários diferentes de entrada e saída.

Os anos/séries são aglutinados de 2 em 2 anos, sendo que o fundamental 1 inicia com a turma 3 que é composta por estudantes do 1º ano, a turma 4 – 2º e 3º anos e a turma 5 – 4º e 5º anos. Já no fundamental 2 possuem duas turmas, sendo elas: turma 6, que corresponde a 6º e 7º anos, e turma 7, que corresponde a 8º e 9º anos.

Nos 3 anos do ensino médio estudam todos juntos (1º, 2º e 3º anos). Quando finalizam essa etapa do ensino, saem com a certificação de ator profissional, chamada de DRT²⁶ – registro profissional emitido pela Delegacia Regional do Trabalho de cada estado, configurando-se, conseqüentemente, como um ensino profissionalizante.

Em conversa com a *secretária* entendemos porque nem todos os estudantes chegam no mesmo horário. Isso se dá pelo fato de o primeiro horário do ensino médio ser opcional – os alunos podem chegar ou não para uma aula de apoio, quando esta é sugerida pelo professor.

Sobre a **história da instituição**, a escola teve proposta inovadora desde sua fundação, já participando dos seguintes programas de incentivo à inovação escolar: CONANE, GLOBAL CURRICULUM PROJECT, EDUMISSION²⁷, entre outros, com premiação e

²⁶ A Lei 6.533, criada em 1978, regulamenta as profissões de Artista e de Técnico em Espetáculos de Diversões, e diz que para artistas e técnicos serem contratados como profissionais para trabalhar em TV, cinema, teatro, publicidade, shows de variedades e dublagem, é necessário ter o registro profissional emitido por uma DRT.

²⁷ O Edumission Challenge é uma organização que trabalha para melhorar a educação ao redor do mundo e tem como objetivo promover uma competição que exponha, a professores do mundo todo, o rico conhecimento que é desenvolver iniciativas em outras salas de aula e permitir que esses professores aprendam uns com os outros.

reconhecimento pelo projeto nos programas desenvolvidos pelo MEC, OMO e EDUMISSION.

No questionário misto *online* respondido por essa instituição, aplicado na primeira fase desta pesquisa, a instituição atesta que realiza e promove ações que a enquadram em todos os critérios estabelecidos pelo MEC, no que compete ao desenvolvimento do currículo, ambiente, metodologia e intersectorialidade. Mas que, no que diz respeito ao item de gestão, o PPP é elaborado, idealizado e gerido pela direção escolar, algo que pudemos compreender melhor com a visita na escola e nas entrevistas com os professores, que apresentaremos no próximo subcapítulo.

A professora que ocupa o cargo de direção afirmou, em entrevista, que para implantação, reconhecimento e fortalecimento da escola escreveu inicialmente o projeto como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia sem nenhum nome específico e sem nenhuma linha pedagógica definida, mas que estas foram vindo com o passar do tempo.

Posteriormente, em parceria com duas sócias, abriu a escola com 12 crianças e muita vontade de que aquela proposta desse certo. Declarou que somente agora conseguem olhar para trás e perceber que desde o início a escola teve uma proposta pedagógica interdisciplinar, ou seja, com projetos interdisciplinares, e que esse amadurecimento levou-a ao curso de mestrado, com perspectiva de término ainda em 2018.

Perguntamos também quais foram os maiores desafios enfrentados desde a implantação da escola até os dias atuais. A Diretora *Tarsila* elenca que inicialmente, sem sombra de dúvidas, foi a dificuldade para regularizar a escola junto à Secretaria de Educação de SP como uma instituição de ensino básico. Alegou que a Secretaria não compreendia a proposta, dizia que da forma como estava escrito e estruturado o projeto este não se configurava como uma escola de ensino formal. A proposta foi negada inúmeras vezes, o que levou à necessidade de recursos jurídicos a fim de tentar regulamentar a escola. E ainda complementa,

Foi tão longo e difícil esse processo, que chegou a um ponto que começamos a colocar no papel o que eles queriam ouvir, mesmo isso não acontecendo aqui dentro. E o mais curioso, é que hoje eles nos chamam para falar da nossa escola em eventos que promovem. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Percebemos com isso que, por vezes, para conseguirmos inovar temos que assumir uma postura transgressora perante os órgãos institucionais, que limitam a realização novos projetos que se distanciavam da já legitimada educação tradicional.

Após muitas idas e vindas do PPP à Secretaria de Educação, conforme relatado por *Tarsila*, em 24 de fevereiro de 2007, a Escola Teia Multicultural foi autorizada a funcionar pela Diretoria de Ensino Região Centro, nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais. Oito anos depois organizaram-se para estabelecer o ensino fundamental anos finais - do 6º ao 9º e, em 2017, o ensino médio.

Segundo descrito no PPP da instituição, suas práticas ganharam força na apresentação do trabalho científico intitulado “A arte e o autoconhecimento conduzindo o processo de ensino aprendizagem”, apresentado durante a “VIII PANPBL 2014 – Congresso Internacional: do texto ao contexto”, evento bianual promovido pela *Pan-American Network for Problem-Based Learning*, no Chile, registrado nos anais do Congresso e distribuído como proposta pedagógica reconhecida na linha de aprendizagem baseada em problema.

Somente aí, com os resultados obtidos como prática inovadora, que a escola recebeu a visita da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pois buscava por escolas que pudessem servir de referência de ensino integral para a rede pública. Nesta busca a Secretaria de Educação implantou 20 escolas-piloto em várias cidades de São Paulo, compreendendo a Escola Teia como uma de suas referências.

Outro ponto de desafio encontrado pela gestão no decorrer de sua história, foi a busca por profissionais para atuarem na escola. Fomos informados que o início foi muito difícil, porque as pessoas que já trabalhavam como educadores em outras escolas tinham dificuldades de apreender a proposta: “os professores já vêm com uma coisa formatada e ficam, de certa forma, nervosos quando você quer tirar deles essa formatação, e isso eu vejo que até hoje é assim... é difícil!” [Suspira].

Com o passar do tempo a gestora foi percebendo que precisava encontrar pessoas que buscassem esse autodesafio, essa reformatação em sua formação, e acabou buscando por artistas que tivessem interesse em atuar na educação básica: “Percebi que o artista era livre, aberto, sabia fazer, sabia se relacionar, mas de um jeito que não é um jeito de um educador, e a minha opção foi esta, porque eu não consegui com educadores/pedagogos, salvo algumas exceções, é claro!” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Com o tempo a diretora *Tarsila* percebeu também que, por causa desta escolha, seria necessário instigar o desejo pela área pedagógica nestes artistas, pois, afinal, ensinariam para os estudantes conteúdos básicos de uma escola formal. Inclusive, salientou sua preocupação não somente no que tangia ao desenvolvimento do processo cognitivo do estudante, mas também dos processos psicológico, social e relacional que deveriam ser estimulados pelos professores em sua atuação.

Segundo o PPP da instituição, o perfil do educador da Escola Teia Multicultural deve contemplar alguns aspectos imprescindíveis para sua atuação, como:

Consciência de que o educador, assim como o educando, é alguém em permanente processo de aprendizagem; Comprometimento com o aluno e com a sua aprendizagem; Conhecimento dos processos cognitivos dos alunos, dos saberes, das estratégias e recursos didáticos e a capacidade de aplicar, no cotidiano, os conhecimentos teóricos sobre educação; Instigar permanentemente nos alunos a compreensão do significado de ser estudante; Capacidade de se enxergar responsável pela formação do aluno como pessoa; Compreensão da avaliação como um processo contínuo e não um fim. (PPP, 2018, p.50)

Outro momento também difícil da história da escola, foi quando a instituição correu o risco de ir à falência. A diretora *Tarsila* explana que até hoje essa questão é bem delicada para a escola. Mostra-se consciente de sua limitação no que compete à remuneração dos professores e funcionários, justificando que

[...] é uma escola muito cara para mantê-la, ela é cara pelo projeto que possui, entende? Assim... aqui ninguém ganha super bem, porque eu tenho muitas pessoas para trabalhar com poucos alunos, eu preciso de bastante espaço para que as coisas possam acontecer da forma que acreditam. Apesar de não ter a necessidade de muito material... mas tem o material humano que é muito grande. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Em seguida, a diretora *Tarsila* expõe que a infraestrutura necessária para que sua escola desenvolva o PPP proposto deve ser composta de um espaço fechado e outro aberto, e que este seja amplo para atender as ações esportivas, da assembleia e outras atividades desenvolvidas pelos projetos. Um espaço que os estudantes possam fazer a dança, o canto, a música e um ateliê para as artes visuais e as salas de registros. Como servem alimentação, também precisam ter toda uma estrutura de cozinha e refeitório.

Eu preciso de espaço e gente pra trabalhar com gente, né? Esse é o meu maior investimento, só que é um investimento muito caro em São Paulo no bairro dos Perdizes! Para você ter ideia, eu tenho dez a quatorze pessoas trabalhando com as turmas, que eu poderia ter um... Então, o que eu pagaria muito bem pra um ou dois professores, então eu divido entre dez e aí é claro que isso diminui o ganho. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Dentre os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o blog da instituição possui uma reportagem na qual a diretora *Tarsila* conta como a história da escola está atrelada à sua história de vida com/na a arte e com/no o autoconhecimento, com aspectos que fazem parte de todo o projeto de idealização da Escola Teia desde seu surgimento.

Enuncia que quando criança estudou em diversas escolas estaduais e municipais em São Paulo onde havia 'educação' formal, mas a construção do seu eu, de sua autonomia, e até

mesmo da compreensão de ‘o que fazer’ com o que aprendia na formalidade, se deu na ‘informalidade’. Considera que foi por meio de sua formação no teatro que descobriu o verdadeiro significado das palavras grupo, coletivo, democracia, autoridade e liberdade.

Aos 8 anos, no grupo teatral formado por diversos atores, todos bem mais velhos e experientes que ela, já se sentia fazendo parte de algo em que sua contribuição era fundamental, independentemente da quantidade de ‘horas de conhecimento’ que tivesse, mas a qualidade do estudo e da responsabilidade que assumia diante dele era imprescindível.

Relatou que nas aulas e ensaios de teatro todos podiam opinar e contribuir em prol do coletivo, e que à vista disso percebia que cada um dava o melhor de si.

Tenho hoje uma escola que tem no teatro seu eixo principal. Acredito no teatro não só como uma matéria, mas um projeto de vida. [...] me formei através do teatro e não faço teatro, sou teatro. [...] Foi no teatro que percebi que o respeito e a ética eram fundamentais e, assim, um exercício constante de cidadania! Por meio do teatro descobri a diferença entre o mundo das ideias e a realidade. Onde o primeiro pode ser o ponto de partida ou fornecer subsídios para o segundo, mas o real, o real só acontece na ação [...] Atuei no teatro até abrir a minha escola de educação infantil e ensino fundamental, onde a cada dia procuramos vivenciar com nossas crianças todos esses conceitos fazendo teatro. Nela, a intenção não é formar artistas, mas pessoas, não é apenas educar, mas trazer cultura, viver cultura, reconhecer a cultura existente em cada um, em cada lugar. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Pelo fato de o outro eixo condutor da escola ser o autoconhecimento, buscamos entender como este é posto no PPP (2018) e como acontece do dia a dia dos estudantes. Também ligado à sua história de vida, o PPP é fundamentado na filosofia socrática, que considera que o ser humano, ao conhecer-se, poderá obter uma vida equilibrada e, por consequência, mais autêntica e feliz. De acordo com essa filosofia, conhecer-se possibilita outros saberes, outros conhecimentos, abrindo espaços para outras construções cognitivas e emocionais.

A partir desse entendimento, a escola adota o autoconhecimento como um processo em que o sujeito pode construir sua própria conduta, pois acredita que é pelo conhecimento de si – conceito que legitima o trabalho com os sentimentos – que os afetos na escola transformam-se em sentimentos e podem servir e auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

No que tange o cotidiano da escola, o autoconhecimento é desenvolvido de diversas formas que buscam promover a autopercepção por meio de algumas ferramentas, como o “um minuto de silêncio”²⁸, a prática da autoanálise, a roda de danças circulares, a yoga e a meditação, entre outras.

²⁸ “[...] que possibilita a observação de si para verificação de suas potencialidades, das suas não potencialidades de forma a facilitar o caminho da sabedoria, da percepção dos seus sentimentos, emoções, buscando o equilíbrio e a autoconfiança”. (PPP, 2018, p.23).

Com relação à **estrutura física**, com o passar do dia percebemos que foram realizadas algumas adaptações de infraestrutura na escola. A *secretária* relata que essa adaptação aconteceu para que também pudessem acolher naquele mesmo prédio a educação infantil, que se encontrava em outra unidade. Ainda assim, ouvimos os estudantes da T6 (6º e 7º anos) dizerem, antes da aula, que não estavam gostando da vinda da educação infantil para aquele local, pois os choros dos bebês atrapalhavam seus estudos.

A infraestrutura da escola é composta por: 1) Biblioteca, com acervo geral das diversas áreas do conhecimento e diversos livros específicos das linguagens artísticas; 2) Refeitório, onde é sempre servida uma segunda opção de proteína para os vegetarianos; 3) Quadra de esportes coberta; 4) Laboratório de ciências/química; 5) Computadores e *tablets* para pesquisa dos estudantes; 6) Pátio/área de lazer com parque de areia e balanços; 7) Sala de reuniões/professores; 8) Banheiros masculinos, femininos e adaptados; 9) Sala específica para dança e teatro, com aparelho de som e acervo de figurinos e adereços para as apresentações e aulas; 10) Atelier de artes visuais, com materiais diversos para as atividades; 11) Sala específica de música, com instrumentos musicais para os estudantes; 12) Salas de aula²⁹, que nomeiam como salas de registro, com carteiras aglutinadas de forma circular e coletivamente; 13) Secretaria e recepção; e 14) Sala da direção, conjuntamente à coordenação pedagógica.

Organizar o espaço escolar em salas ambientes garante que todas as disciplinas possam usufruir de ambientes apropriados, com materiais didáticos reunidos em um mesmo local, espaços mais adequados ao experienciar e projetar, proporcionando ambientes diversificados, que estimule a curiosidade, além do próprio movimento do ir e vir [...] partem da perspectiva de que esses espaços possam ser legitimados enquanto lugares de constituição de processos de aprendizagens. (PPP, 2018, p.11).

Na visitação à escola acompanhamos o coordenador pedagógico Prof^o *Elvis*, que também é professor da instituição há 8 anos, para apresentar a escola a uma mãe interessada em matricular seu filho especial. Percebemos que todo o espaço da escola é utilizado por todas as aulas, isto é, é frequente a circulação dos estudantes nos diversos ambientes da escola. Nesse momento, conseguimos compreender seu funcionamento básico e como o projeto é articulado com o espaço e pressupostos da educação com que trabalham.

Os anos/séries da Escola Teia Multicultural, são separados por ciclos nos quais os estudantes permanecem por dois anos, com turmas contendo entre 12 e 15 estudantes, em

²⁹ Todas as salas de registros que correspondem a uma turma são nomeadas com nomes de renomados atores e atrizes brasileiras.

média. As aulas giram em torno de 50 minutos em cada ambiente, e em seguida dirigem-se a outro espaço da escola.

Os gestores acreditam que desta forma encontraram uma maneira de trabalhar com o mesmo projeto em diferentes perspectivas, porque este é alimentado diariamente por todas as áreas do conhecimento, sem ficar maçante, cansativo, e atende um dos pressupostos da interdisciplinaridade que buscam. Como os estudantes permanecem em tempo integral³⁰ na escola não existe a lição que seria de casa. Acreditam que esse tempo é suficiente para o estudo.

A seguir apresentamos, na Tabela 2, como os ensinos fundamental e médio são constituídos nos termos do artigo 32 da Lei 9394/96 e a Lei 11.114/05, divididos com os seguintes agrupamentos de estudantes:

Quadro 3: Constituição dos anos e turmas na Escola Teia Multicultural.

Ensino Fundamental 2		
	Destinado a:	Nome da turma:
1º ano	Para crianças de 6 anos completos ou a completar até 30 de junho do ano letivo	Turma 3
Ciclo I	Composto pelos estudantes dos 2º e 3º anos	Turma 4
Ciclo II	Composto pelos estudantes dos 4º e 5º anos	Turma 5
Ciclo III	Composto pelos estudantes dos 6º e 7º anos	Turma 6
Ciclo IV	Composto pelos estudantes dos 8º e 9º anos	Turma 7
Ensino Médio		
	Destinado a:	Nome da turma:
1ª série	Composto pelos estudantes que tenham concluído o 9º ano	Ensino médio
2ª série	Composto pelos estudantes que tenham concluído o 1º ano do Ensino Médio	Ensino médio

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2018.

Ao percorrermos o espaço, o Prof^o *Elvis* apresentou a sala que é nomeada de LIS (Luz, Imagem e Som), informando que nela acontecem as aulas de música, iniciação musical, na qual os estudantes conhecem os gêneros musicais, trabalham com ritmos, compreensão de letras e o entendimento de como funcionam os instrumentos de percussão.

³⁰ Os estudantes permanecem um período de 7 horas na escola (das 11h às 18h para fundamental 1 e das 8h30 às 15h30 para fundamental 2 e ensino médio).

O coordenador ainda esclareceu que a ideia é ensinar brincando e que por meio de diferentes estilos e gêneros musicais vão ampliando os repertórios musicais dos estudantes. Salientou que a escola também tem a função de apresentar aos estudantes o que as mídias e a indústria cultural de massa não permitem mais.

Este espaço também é utilizado no segundo semestre, para a construção de uma peça e das músicas que utilizam nos projetos que desenvolvem, bem como para os experimentos que fazem, com óptica e cinema e, conseqüentemente, na gravação dos vídeos que são os resultados do projeto do ensino fundamental.

O Prof^o *Elvis* considerou que toda a construção do conhecimento é primeiramente proposta de maneira vivencial aos estudantes, e que depois desta etapa é que partem para a esquematização e a sistematização, chegando à teoria que fundamenta a prática que tiveram. Em seguida, deslocam-se até a sala de registro, que possui essa finalidade. Lá ocorrem as sistematizações, as descobertas, os processos investigativos e também a decisão de onde deve ser guardado o material coletivo, o material individual e de bens pessoais dos estudantes, como bolsas, mochilas, etc.

As salas de registro, como próprio nome diz, são as salas em que os alunos vão aplicar esses conhecimentos concretos. Nessas salas, trabalhamos com alunos em roda, porque não acreditamos no método que o aprendizado acontece se um ficar olhando para a nuca do outro. Eles precisam trocar olhares ... eles precisam o tempo inteiro estar se relacionando. A sala de registro ela também é a sala de referência dos alunos, então eles deixam mochilas, os materiais deles todos ficam aqui [...](Prof^o *Elvis Presley*)

A sala do ensino médio é a única sala de registro que muda um pouco a disposição das carteiras e suas características, como ouvimos de um estudante em uma conversa informal durante o intervalo. Ele afirmou que eles mesmos preferiram fazer um círculo com as carteiras.

O espaço que nomeiam como ‘oficina de informação’, é exatamente como o nome diz, um espaço onde os estudantes têm acesso aos mais diversos tipos de informação. É onde está o acervo bibliográfico e os *tablets* utilizados para pesquisas e investigações. O Prof^o *Elvis* também informou que é um lugar no qual os alunos pensam e elaboram o jornal da escola, ao mesmo tempo que é disponibilizado para rodas de conversa, leitura compartilhada, discussões em grupo, leituras de textos, livros, jornais, revistas, contação de histórias, jogos de tabuleiro, etc.

Em outro sentido, o Prof^o *Milton* relatou sua preocupação ao observar que a maioria dos jovens de hoje só consideram a internet como fonte para pesquisa. Ele afirmou que

Parece que só tem a internet pra se obter informação. Mas não é só internet, você tem muitas outras fontes e procuramos trabalhar nessas outras fontes com eles também. Então lemos jornais, livros, rádio, mesmo a televisão procuramos passar algo para se obter informação necessária... afinal você não pode nunca se basear em uma única fonte de pesquisa! (*Profº Milton Nascimento*).

Para fins de identificação, segue uma foto da Escola Teia Multicultural, que consideramos retrato do que esta pesquisa reputa como uma estrutura escolar diferenciada. Assim como a sala de corpo e movimento, a sala de professores (Figura 3) é equipada com pufes e sofá, que proporcionam um momento de descanso e aconchego aos professores em seus intervalos de aulas e pode gerar um momento de trocas criativas entre eles.

Próximo a isso, o espaço oficina de informação, possui algumas redes, pufes e almofadas para os estudantes fazerem suas leituras.

Figura 3: Sala dos professores



Fonte: Imagem da pesquisadora, 2018.

No refeitório são servidas as refeições, o lanche e o almoço, tudo fornecido pela escola e preparado pelas cozinheiras na cozinha da escola. Possuem também um espaço reservado, próximo aos banheiros, onde os estudantes possuem compartimentos para deixarem seus itens

de escovação e higiene. A quadra esportiva é utilizada para as aulas de jogos e brincadeiras (o que em outras escolas nomeiam de Educação Física). Ali, segundo o Profº *Elvis*, é o momento de eles correrem, gastarem energia.

Nos momentos das aulas de jogos e brincadeiras/Educação Física, desenvolvidas com os alunos do Ensino Fundamental duas aulas por semana, os alunos “brincam”, tanto com materiais estruturados ou não, como com brincadeiras coletivas e do repertório cultural do nosso país, para conhecer a si próprios e aos outros em suas relações recíprocas, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura. Como temos um cuidado sensível com as coisas e preocupação com o meio ambiente, usamos diversos materiais na produção desses ‘brinquedos’, que no jogo simbólico, com esses materiais disponíveis ao seu redor, percebem que tudo pode se transformar, sendo transportado para o mundo infanto-juvenil. (PPP, 2018).

Os jogos e brincadeiras, tanto para o ensino fundamental quanto para o médio, segundo apontado no PPP (2018) da instituição, também são trabalhados de forma interdisciplinar com outras áreas do conhecimento, visto que estas atividades podem desenvolver os cálculos mentais da Matemática, por exemplo. Atestam também que é por meio do desenvolvimento físico, das questões como ‘ganhar ou perder’, do trabalho de ‘equipe’, ‘diferenças’ e ‘desafios’ que, além de os estudantes terem conhecimento sobre diversas modalidades esportivas, ocorre a união destes universos de conhecimentos. Observa-se, com isso, que a própria condição de ser professor nesta escola, de alguma forma suscita a necessidade de interação entre as disciplinas.

Fazem também semanalmente nesse espaço as assembleias com os estudantes, as mostras de projetos semestrais, instalação e espetáculos de final de ano e as atividades extras curriculares, como skate e capoeira, por exemplo.

As assembleias são apontadas como ação fundamental para a democratização das relações interpessoais, porque os educadores acreditam que é uma forma de operacionalizar o espaço para a participação efetiva de estudantes e professores. É por meio desse diálogo ocorrido nas assembleias que são fomentadas as experiências conceituais, concretas e práticas de democracia.

Elas acontecem primeiramente de forma interna, em turmas, quando, após discussão e reflexão de pontos positivos e negativos, é eleito um porta-voz que apresenta os resultados na assembleia geral. Esta assembleia acontece com todas as turmas juntas, na quadra da escola.

Esta ação é fundamentada nos pressupostos do pedagogo francês Celestin Freinet (1896-1966), o primeiro que sistematizou a ideia das assembleias escolares, juntamente com o modelo elaborado por Puig (2000), publicado no Brasil no livro ‘Democracia e participação

escolar’, no qual defendia que as assembleias são momentos institucionais da palavra e do diálogo.

O momento em que o coletivo se reúne para refletir, para tomar consciência de si mesmo e para transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Neste sentido, o espaço das assembleias não se destina exclusivamente à resolução de conflitos, pois isso faria com que fosse um momento sempre de tensão e não prazeroso. Este é o momento também de se falar das coisas positivas, de felicitar as conquistas pessoais e do grupo e de se discutir temáticas para projetos futuros e propor campanhas sobre temas pertinentes à comunidade escolar. (PPP, 2018, p.25).

Compete à Assembleia Escolar Geral: encaminhar assuntos de interesse geral da escola; zelar pelo cumprimento das regras de convivência; tomar conhecimento do plano das atividades pedagógicas do mês; eleger os membros da mesa; eleger os representantes dos estudantes e dos pais do Conselho Escolar³¹; aprovar as Regras de Convivência.

No laboratório de ciências, outro espaço que pertence às salas-ambiente, observamos que não é um espaço muito grande. O Prof^o *Elvis* especifica que a ideia é que os estudantes trabalhem dentro do que estão investigando, experimentos mais concretos e processuais, e exemplifica o que compete à área de Ciências, como observação do crescimento de plantas, e experimentos de reações dos elementos que estão investigando nas aulas de Química.

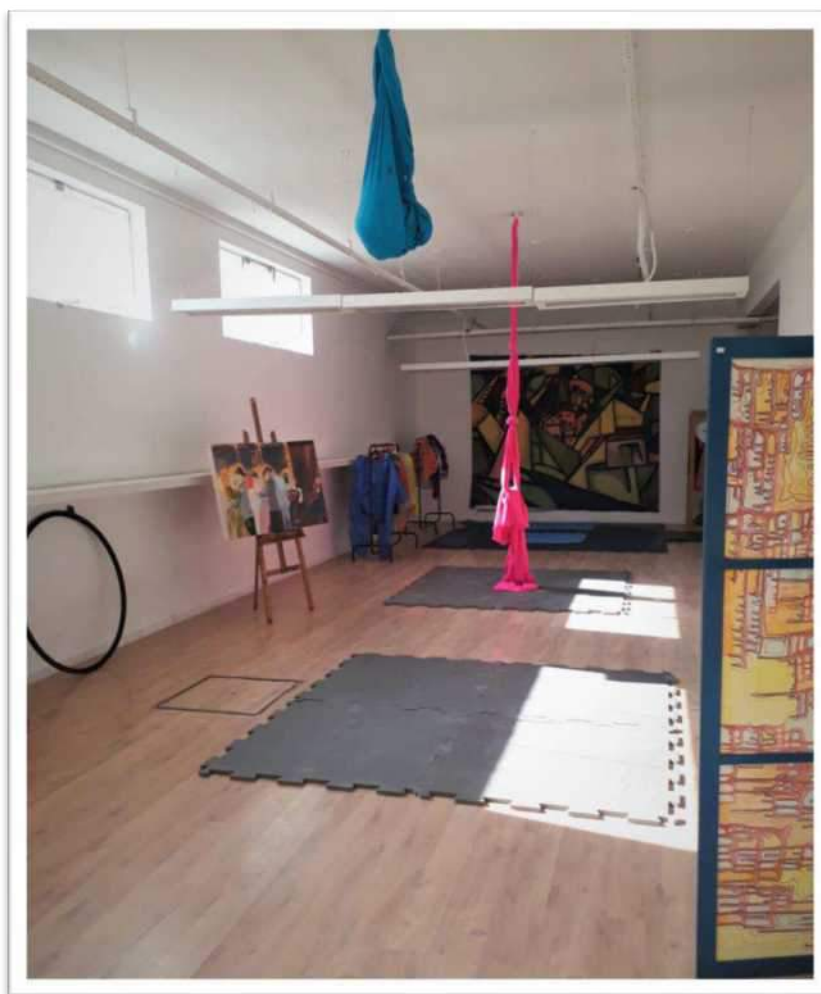
A sala de corpo e movimento é especialmente planejada para as atividades corporais (teatro e dança), onde são desenvolvidas as propostas de encenações, improvisações, jogos corporais, atividades de psicomotricidade e ludicidade e os próprios conteúdos e pressupostos da dança e do teatro.

Em maioria, são aulas atreladas aos temas estudados nos projetos de trabalho, todavia percebemos em algumas aulas uma preocupação do professor em não somente proporcionar atividades do conteúdo do projeto, mas também conhecimentos específicos para a formação do ator e para o desenvolvimento do seu corpo cênico, haja vista que é uma escola que fornece a certificação de ator profissional no final do ensino médio. Em outras palavras, trabalha com princípios da dança e do teatro contemporâneo, como mencionamos no subcapítulo 2.3.

³¹ O Conselho Escolar é uma instância de caráter consultivo, de apoio à direção da escola em questões de nível estratégico, constituído por diretor da escola, coordenador pedagógico, professores, cinco representantes dos estudantes, cinco representantes dos pais dos estudantes e um representante da mantenedora. Cabe sugerir mudanças no Regimento Escolar; assuntos do interesse geral da escola; homologar a aplicação das sanções nos termos previstos no Regimento Escolar e sugerir e colaborar na Proposta Político-Pedagógica dentro das diretrizes que fundamentam a mesma.

A imagem a seguir (Figura 4) refere-se a esta sala que é destinada a aulas de teatro e dança/corpo e movimento, e também é utilizada pelas demais disciplinas e/ou atividades que necessitam de um espaço sem carteiras ou cadeiras, ou seja um espaço que demonstra as possibilidades de ocorrer a interdisciplinaridade.

Figura 4: Sala de corpo e movimento



Fonte: Imagem da pesquisadora, 2018.

O ateliê de artes visuais é utilizado prioritariamente para confecção de maquetes, desenhos, pinturas, modelagens, desenhos cartográficos, colagens, costuras, montagens de peças e marcenaria. É um espaço utilizado por diversos professores quando necessitam desenvolver uma atividade de estudo do projeto e/ou de confecção de um produto experimental. Durante nossa visitação, acompanhamos aulas dos professores de Física, Matemática e Química que utilizaram esse espaço para desenvolver as atividades de suas

disciplinas. O professor de física por exemplo, estava trabalhando com tingimento de papeis com borra de café, no qual este material será necessário para a confecção do cenário do espetáculo da turma, e a professora de química trabalhou com massinhas de modelar para que os estudantes confeccionassem os componentes químicos da tabela periódica por meio de bolinhas de átomos, representadas pelas massinhas.

Sobre as **projeções e prospecções** para o futuro da Escola Teia, a diretora *Tarsila* garantiu que está levando a educação infantil para esta unidade que está agora, e que gostaria de investir para deixar o espaço mais confortável para todos. Expôs novamente sua preocupação com o investimento que é despendido à instituição, por atenderem do berçário até o ensino médio, no que tange à necessidade de um espaço grande para atender todos os ambientes que precisam. Disse em suas projeções:

[...] tem tanta coisa legal que dá pra gente expandir dentro de tudo isso... expandir com uma qualidade de processo, de trabalho, pra ter mais coisas que possam ser investigadas, mais possibilidades artísticas, mais formação para os educadores, salários melhores. Então assim, eu queria trazer uma estrutura melhor pra aquilo que já existe, sabe? Uma qualidade desse espaço de convivência melhor, cada vez melhor. Isso é uma coisa que eu tenho bastante desejo, assim que eu vejo coisas que eu ainda não tive dinheiro! (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Para finalizarmos esse momento de apresentação da escola investigada, no que tange à **rotina** dos estudantes e professores, percebemos, nos dias que estivemos na escola, que os estudantes possuem um acesso variado durante as aulas, ou seja, eles podem entrar na sala ou ficar fora dela em alguns momentos. Respeita-se, com isso, o ritmo de concentração e de interação dos jovens para a aprendizagem.

No momento das refeições, como almoço e lanches, os estudantes dirigem-se para o refeitório conforme as atividades vão sendo finalizadas, o que ocorre em horários diferentes, já que cada ciclo tem um horário de início também diferente. No cardápio desta escola sempre é servida uma opção de comida vegetariana para aqueles que não comem carne.

Também é interessante observar que tanto os estudantes quanto os professores não utilizam uniforme, e sim roupas mais confortáveis, que permitem maior mobilidade para as práticas artísticas e vivenciais propostas no currículo.

Como proposta de entrelaçar a escola com a comunidade do entorno, a Escola Teia possui em sua proximidade o Parque da Água Branca, ambiente público que também abriga equipamentos culturais e educacionais, como o Museu Geológico, a Casa do Caboclo, brinquedoteca e espaço de leitura infantil. A escola faz visitas a esses espaços e, no período que estivemos presente, levaram algumas turmas para apreciação de diversas espécies de

plantas que estavam em exposição. Este local também possui animais, como carpas, tartarugas, pavões, galinhas, pintinhos e gatos, que ficam soltos pelo parque e que os estudantes visitam de acordo com o projeto de trabalho que estão realizando.

Outro espaço também pertencente à comunidade na qual estão inseridos, é o Memorial da América Latina. Este oferece apresentação de diversas manifestações artísticas e científicas de São Paulo, abriga em suas dependências equipamentos culturais, como biblioteca, salas de exposições, praças cívicas, galerias e pavilhão da criatividade, entre outros. Os educadores relatam que seus estudantes são frequentadores assíduos também desse espaço, onde desenvolvem estudos sobre a identidade latino-americana e visitam exposições itinerantes e galerias permanentes como forma de incentivar o desenvolvimento criativo e poético dos estudantes.

O ato de aprender é o ato de se conhecer e de intervir em seu meio. Preocupada em responder aos novos paradigmas e exigências da sociedade, levar a prática educativa para outros espaços, fora dos muros da escola, confere um novo significado ao processo ensino-aprendizagem, que passa a ter um sentido muito mais profundo para a vida dos alunos e uma ligação mais estreita com o seu cotidiano. (PPP, 2018, p.9).

Nessa visita para a coleta de dados, foi possível observar diversos aspectos que justificam sua configuração como uma escola inovadora. Para a organização textual, apresentamos no subcapítulo 4.2 o PPP e a metodologia de trabalho para o processo ensino-aprendizagem.

4.2 O espetáculo já vai começar! – Projeto Político-Pedagógico

Com base no objetivo de apresentar a escola investigada, é importante considerar algumas características que a torna inovadora. A primeira delas é que a Escola Teia Multicultural tem a arte como proposta condutora do processo ensino-aprendizagem, principalmente na forma de teatro para os segmentos da educação infantil e do ensino fundamental I; o cinema para o ensino fundamental II; e as multimídias para o ensino médio.

Atrelado a isso, desenvolve um trabalho de autoconhecimento com todas as turmas e com o corpo docente, ou seja, a arte e o autoconhecimento são geradores e propulsores de estudos e pesquisas em todo o currículo da escola, referenciado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a construção de seu PPP e do planejamento dos docentes.

[Acreditam que] o PPP é a busca de um rumo, de uma direção, é um compromisso coletivo objetivando melhorar a prática educacional. Trata-se de um processo e não de um documento conclusivo, e que o ato de reelaborar o PPP deve ser compreendido como um espaço para reflexões e mudanças das práticas, das possibilidades e das limitações que surgem em nosso dia a dia, enquanto educadores. (PPP, 2018, p.5).

O PPP é baseado e norteado pela prática da Educação Humanística, que atesta a busca por reflexão sobre a importância da valorização da pessoa, da vida e da diversidade de culturas presentes em nosso povo. Destaca também a necessidade de revisão constante das práticas educativas, reafirmando a importância da participação de educadores, educandos e familiares nesse processo de construção do PPP – que norteia todas as ações administrativas e pedagógicas da escola, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, na Lei n. 11.114/2005, no CEE 73/2008, nas Diretrizes Curriculares Estaduais e demais políticas públicas vigentes.

O currículo é baseado no trabalho por projetos e objetiva apresentar seus conteúdos ao estudante de modo integrado e integrador de conhecimentos. Cabe aqui ressaltar que, quando se fala de currículo, a principal referência são os estudos de Silva (2010, p. 16), que considera que “[...]além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.”

O autor apresenta que, diante da abordagem Giroux (1997), o currículo é uma noção de "política cultural", na qual é desenvolvida uma construção de significados e valores culturais. “O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais” (SILVA, 2010, p. 55).

Em sentido curricular, a diretora da Escola Teia disse em sua entrevista que constantemente ela e toda a equipe docente buscam maneiras variadas de desenvolver a proposta pedagógica da escola junto aos estudantes. Por meio de reuniões semanais e nos momentos de formação continuada, temáticas pertinentes são levantadas tanto por ela como pelos professores, e que juntos elaboram os projetos a serem desenvolvidos com os estudantes.

Trabalham com a metodologia da **Pedagogia de Projetos**, a partir da qual organizam as ementas curriculares exigidas pelo MEC de forma interdisciplinar. A opção por este procedimento surgiu a partir do entendimento de que o projeto possibilita a vinculação do saber com a prática social, logo é por meio dos projetos de trabalho que contextualizam e concretizam os conceitos que ensinam, atribuindo-lhes sentido e significado no processo de aprendizagem.

Nossa concepção de Projetos parte do referencial construído por Fernando Hernandez e Philippe Perrenoud. Para Hernandez (1998, 2000) “projetos representam uma maneira de entender o sentido da escolaridade como o ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo de pesquisa que tenha sentido para eles e no qual usem diferentes estratégias de estudo; podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem, e ajuda-os a serem flexíveis, a reconhecerem o outro e a compreenderem seu próprio ambiente pessoal e cultural (e o dos outros). Para Perrenoud (2003), o projeto constitui-se na possibilidade de trabalho que vincula o saber a uma prática social, envolve uma mobilização concreta para uma tarefa concreta; procedimento para unir a organização do trabalho escolar com formação pessoal – desloca o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais, sem, no abrir mão do desenvolvimento dos conceitos e habilidades propostos por elas. (PPP, 2018, p.26).

Os professores elaboram os projetos interdisciplinares, após o planejamento e a formação – que ocorrem no início e no meio do ano³² – e, posteriormente, de forma atrelada aos interesses dos estudantes, aos conteúdos didáticos propostos pelos PCNs e, atualmente, fazendo a inserção da BNCC.

Integram as atividades lúdicas, em que os jogos, as danças e as várias manifestações artísticas e/ou esportivas são apresentadas e instigadas na aprendizagem, abordam o conhecimento por meio de projetos que requerem a problematização de situações reais, instigando o interesse do estudante para além do já conhecido, exercitam a observação, a interpretação e a compreensão da realidade na parceria com o outro, e procuram estabelecer relações, comparações, análise e síntese, a fim de que seja possível mudar-se e mudar sua realidade, utilizam, para isso, as mais diversas áreas do conhecimento, como matemática, história, geografia, ciências, língua portuguesa, etc..

O Prof^o *Elvis* exemplifica estes projetos dizendo-nos que os estudantes da turma T5 (4^o e 5^o anos) estão com um projeto denominado “Como tecer o meu Ser”, que consideram importante para a formação dos estudantes dessa faixa etária (10 – 11 anos). Declara que neste projeto estão trabalhando por meio de exercícios de tecelagem a ideia de tecer os caminhos da

³² O período de planejamento da escola ocorre de forma diferenciada. Todos os professores deslocam-se até um sítio, a 100km da capital, onde permanecem por uma semana, período em que participam de formações e cursos sobre autoconhecimento nos primeiros dias e dos planejamentos para o semestre na segunda etapa.

sua própria vida, refletem sobre quais são os fios que puxam e que, de certa forma, levam-nos a outros caminhos, desejados ou não.

A partir dessa fundamentação, percebemos que a poética é desenvolvida no projeto pedagógico da escola desde a proposta do tema e o nome que escolhem para o projeto. Explicamos esta poética no item 2.2 como um dos pilares que constituem a função da arte no desenvolvimento integral do estudante.

Colaborando com essa visão, Iavelberg (2003) discorre em sua teoria que

O papel do professor deveria ser como o de um regente de orquestra, para o qual os alunos (instrumentistas) têm participação única e significativa na construção coletiva e individual dos processos e produtos de aprendizagem. [...] Aprender em arte implica desafios, pois a cultura e a subjetividade de cada aprendiz alimentam as produções, e a marca individual é aspecto constitutivo dos trabalhos. O aluno precisa sentir que as expectativas e as representações dos professores a seu respeito são positivas, ou seja, seu desenvolvimento em arte requer confiança e representações favoráveis sobre o contexto de aprendizagem. (IAVELBERG, 2003, p. 26).

Compreendemos que trabalhar com projetos interdisciplinares é um desafio para muitas instituições educacionais, pois com a interdisciplinaridade a primeira grande mudança, que é o trabalho conjunto de todas as áreas de conhecimento, nem sempre é possível. Isso se deve tanto pela formação dos profissionais quanto pela infraestrutura do espaço, ou até mesmo pela abertura ao “novo”, que já apresentamos.

Outro ponto a que se refere a construção de um PPP são algumas nomenclaturas utilizadas para definir as propostas metodológicas de ensino e as variações entre elas, utilizadas pelos professores. Este é um terreno fértil a ser investigado, que pode ser recorrente nos projetos de trabalho, segundo Hernández (1998). Temos, por exemplo, as Metodologias Ativas, apresentadas por Moran (2012) e a Aprendizagem Baseada em Problemas, interpretada por Melo (2012).

Diante dessas possibilidades, trabalhar com metodologia de projeto é algo consideravelmente desafiador. Moran (2012) diz que certas escolas buscam saídas para fugir da organização tradicional, fragmentada, do ensino, e que encontram muitas vezes essa saída na utilização de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem.

Por metodologias ativas, focadas no aluno, como a metodologia de projetos de aprendizagem ou a de solução de problemas. Essas metodologias tiram o foco do 'conteúdo que o professor quer ensinar', permitindo que o aluno estabeleça um vínculo com a aprendizagem, baseado na ação-reflexão-ação. [...] Na verdade, a metodologia de projetos de aprendizagem é a única compatível com uma visão de educação e aprendizagem que encare o aluno como protagonista, como parte da solução e não do problema. (MORAN, 2012, p. 34).

Outra autora que colabora com esta definição é Melo (2012). Ela descreve que o objetivo da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) é desafiar a aprendizagem nos estudantes, para que busquem compreender e explicar os problemas que são postos em seu próprio cotidiano, estimulando, com isso, uma reflexão contextualizada sobre a temática que pode ressignificar suas descobertas e realidade.

Nesta proposta de metodologia, a autora ainda afirma que há uma descaracterização na concepção de que o professor é o detentor da informação e do conhecimento, da fragmentação das disciplinas, da avaliação que exige memorização, modos de aprender e ensinar estes que levam os estudantes à passividade e à construção de uma visão estreita e instrumental do aprendizado.

Ainda complementa dizendo que o grande desafio da Metodologia Ativa é constituir por meio de uma prática pedagógica socialmente contextualizada um aperfeiçoamento da autonomia individual. Isto é, as metodologias ativas promovem “[...]uma educação capaz de desenvolver uma visão do todo – transdisciplinar, que possibilite a compreensão de aspectos cognitivos, afetivos, socioeconômicos, políticos e culturais” (MELO, 2012, p. 329).

Nesse espírito, o currículo e a proposta pedagógica sendo abordada por meio dos projetos, o conhecimento é alcançado no contexto da problematização de situações reais, instigando o interesse dos estudantes para aprenderem mais do que sabem, com observação, interpretação e compreensão da realidade, na parceria com o outro, procurando estabelecer relações, comparações, análise e síntese, a fim de que seja possível mudar-se e mudar sua realidade.

Nas entrevistas que realizamos, a Prof^a *Kate* narrou que o projeto desenvolvido com o ensino médio resultará em uma obra artística transmídia, baseada no livro de Noah Gordon chamado “O Físico”. Comunicou-nos que, como a escola precisava enfatizar as questões das ciências biológicas com os estudantes daquele ciclo, esse livro foi pensado por falar da história da Medicina na Idade Média, das religiões e diferentes culturas daquele contexto histórico. E revelou que, por ser seu primeiro ano na instituição, ainda está se adaptando à proposta pedagógica da escola e a forma de trabalhar por projetos interdisciplinares.

No início deu um ‘Tilt’ na minha cabeça, mas aí fui conversando com a direção da escola, ela falou: É muito louco, né? Se te deu um nó na cabeça, isso é muito mais lógico do que tudo que a gente fez até agora, o fato é que a gente tá tão acostumado a fazer o inverso na educação que nem percebemos o que realmente a gente aprendeu na escola foi aquilo que vivenciamos... Então eu lembrei, por exemplo, que, quando eu estava no ensino médio, meu diretor propôs uma encenação sobre a Revolução Francesa eu nunca mais esqueci nada da Revolução Francesa, porque eu pesquisei, enfim... ficou realmente assimilado, entende? Dessa forma, o aprendizado é mais verdadeiro e natural (*Prof^a Kate Blanchet*).

Em momentos de observação em outras aulas da escola, participamos de uma atividade com a professora de Química. Esta, que utilizava o ateliê com o ensino médio naquele momento, explicou-nos o que estava fazendo com os estudantes e qual seria sua participação e colaboração no projeto final ‘O Físico’.

Contou que a turma confeccionaria o hidro mel, que faz parte dessa peça-livro, e que este seria servido ao público no dia da apresentação. Informou que todas as atividades dela iniciam pela experiência, e exemplificou: “A primeira atividade deste conteúdo fomos ao laboratório realizar um teste de chama. Lá colocamos determinados sais no fogo, e observamos a camadas eletrônicas com mudança da coloração dessa chama, desse fogo” (*Profª de Química*). Depois relatou que seus processos são bem equilibrados na lógica de experiências e registros.

Outro exemplo sobre projetos interdisciplinares é o trabalho que o Profº *Elvis* desenvolve, cuja a temática é a questão de tempo e espaço. Para este projeto, os estudantes em Linguagens (disciplina que corresponde à Língua Portuguesa) fazem leituras individuais e compartilhadas sobre o assunto e, após a reflexão sobre qual é o seu espaço e o que é o espaço, fazem seus registros. Estes podem ser feitos na aula de Jornal.

Em Ciências eles estudam a questão do tempo em relação à demora para uma planta crescer. Na dança, por exemplo, a professora pode trabalhar com a noção espacial e diferentes tempos do movimento, fazendo-os sentir no corpo essas duas relações, espacial e temporal. Com isso, considera as questões de percepção do espaço, lateralidade, equilíbrio, trabalho em equipe daquele espaço, etc.

Em Matemática, o Profº *Elvis* exemplifica que dentro deste projeto de trabalho eles desenvolvem a questão de dezenas e unidades, relacionando este conteúdo com suas próprias casas. É proposto que os estudantes observem e reflitam sobre o espaço que permeiam, bem como a construção de prédios à sua volta: “[...]uma coluna à direita de apartamento é unidade, e uma coluna da esquerda é a coluna de dezenas. Dessa forma, eles ficam brincando com os bonequinhos e colocando a representação da unidade com a quantidade de bonecos, e na dezena colocando um por algoritmo” (*Profº Elvis Presley*)

O Profº *Elvis* também apresenta que na oficina de informação os estudantes continuam as investigações e pesquisas acerca do tema e sobre algo que viram em momentos anteriores, por esse motivo o projeto vai se cruzando e entrelaçando integralmente.

Para esclarecermos melhor como ocorrem e se estruturam os projetos interdisciplinares nesta escola, observamos também atividades de outras áreas do

conhecimento, como História, Química, Física e Educação Física nas turmas de ensino fundamental 2 e no ensino médio. Percebemos, que a pesquisa é assumida como atividade cotidiana das mais variadas fontes e que a criatividade do professor, ao propor algumas atividades, bem como dos estudantes, é algo essencial para o desenvolvimento das propostas.

Conseguimos assistir a algumas aulas e conversar com alguns desses professores. Na aula de História, o professor apresentava um vídeo sobre a Civilização Asteca aos estudantes e pediu que fizessem uma relação com os povos indígenas que haviam estudado em momentos anteriores.

Em conversa com a professora tutora da turma T4 (2º e 3º anos), ela esclareceu-nos como trabalha a metodologia de projeto com sua turma, explicando que nas atividades de registro, momento que acontece após as vivências e experimentações práticas, os estudantes fazem anotações sobre os conteúdos trabalhados e aprendidos. Em seu caso, o projeto atual tem a temática da ‘Comunicação’ com os estudantes do segundo ano. Neste eles conhecem as possibilidades de comunicação e desenham sobre elas, já os do terceiro ano registram na escrita esses conhecimentos adquiridos.

Ao descrever os projetos desenvolvidos com a turma T4 (2º e 3º anos), o Profº *Elvis* informa que a temática é a relação entre o rural e o urbano. É promovido um estudo sobre esses dois ambientes e pode ter como produto final que apresente essa transição (zona rural e zona urbana).

Segundo o Profº *Elvis*, os estudantes podem fazer também uma maquete com prédios de aproximadamente um metro de altura e de seis a sete metros de comprimento, desenhos em que estudem sobre relevo, vegetação, mapas e possam visualizar a localização geográfica, nomes de ruas, o que é um município, etc. Tudo isso para que entendam a história desses lugares e observem e reflitam as transformações.

Com a apreciação de fotos de cinquenta anos atrás e fotos atuais também podem analisar a zona rural hoje e sua transformação ao longo do tempo, olhar para os hábitos daquela população, a relação das crianças daquele lugar em relação às crianças de outros lugares do mundo.

Segundo o Profº *Elvis*, poderão trazer esses conhecimentos de Ciências, Geografia e História para uma prática contextualizada com a realidade dos estudantes; a Matemática poderá auxiliar na construção das maquetes, pois trabalharão com ampliação de escala, menor até chegar à estrutura maior. Em Língua Portuguesa, podem estudar e confeccionar uma série de cartazes, para depois serem transformados em placas a serem fixadas na maquete.

Outro exemplo de projeto de trabalho interdisciplinar é o que o Prof^o *Milton* apresentou sobre a investigação que os estudantes fizeram a respeito das ondas sonoras na aula de Física, e que também foram estudadas, sentidas e vivenciadas nas aulas de música. Nesse sentido, constatamos que os saberes necessários para o ensino da arte exigem dos educadores também o lugar de professores pesquisadores, defendido por Zeichner (1998), para que possam criar e produzir sua arte interligada com as demais áreas do conhecimento.

Neste contexto, pode-se falar de arte para ensinar a Matemática, as Ciências, a Língua Portuguesa e recitar poesia, dentre outras ações, não deixando-a como pano de fundo, secundária, mas enfatizando descobertas e desenvolvimentos científicos que podem se consolidar pelo fato de ela estar presente nos diálogos nas descobertas e nos desdobramentos.

Porém, os conteúdos específicos das linguagens artísticas também são trabalhados. A escola aponta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, da Secretaria de Educação Fundamental (MEC, 1997) para sua criação e organização nos ciclos, que apresenta que a arte possui como objetivo geral nos ensinos fundamental e médio desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área (artes visuais, dança, música, teatro e cinema), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

O processo avaliativo desta escola constitui-se por um processo de documentação pedagógica, pois acredita que o ato de documentar é fundamental para tornar os processos vivenciados na escola conhecidos, compreendidos e problematizados em sua essência, tanto pelo estudante como pelos professores. Adota a documentação pedagógica, pois esta, segundo o PPP (2018), possibilita a visualização da originalidade dos processos construtivos dos estudantes, de suas experiências individuais e em grupo, por meio de textos escritos, imagens e objetos.

As possibilidades presentes na documentação pedagógica são numerosas e relevantes para a concretização e o aperfeiçoamento do trabalho docente e também para a ampliação dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento do educando, para conhecer os seus modos de ser e agir em espaços coletivos.

A escola atesta ainda que a documentação se compõe não somente pelo ato de observar e registrar, mas também pelos atos de analisar, refletir e compartilhar interpretações para, pelo contemplar o passado, compreender o presente e projetar o futuro do trabalho educativo.

De acordo com Edwards, Gandini e Forman (1999), em decorrência desse processo de documentação pedagógica é possível

Dar visibilidade, para os pais, do quanto, do que e do como os seus filhos estão aprendendo e se desenvolvendo; Permitir aos educandos revisitar as suas experiências, olhando o que fizeram e ouvindo o que disseram. Como decorrência, eles podem reconstituir e reinterpretar suas aprendizagens e vivências, agora de modo mais profundo, tornando-as como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; Assegurar que o grupo de alunos, e cada um individualmente, possa se observar de um ponto de vista exterior enquanto está aprendendo, de modo a perceberem o quanto suas realizações são significativas estando delas consciente e fazendo que outros também o estejam; Permitir que os educadores se constituam pesquisadores de suas práticas, lembrando-as, apropriando-se delas e desvelando-as, de maneira que possam reconstruir-se em seus conhecimentos e práticas, enquanto acompanham a caminhada do aprendizado de seus alunos. (PPP, 2018, p.29).

Segundo Iavelberg (2003), para avaliarmos um estudante, primeiramente precisamos considerar o contexto em que a escola está inserida, as ações do professor em todos os âmbitos da relação ensino-aprendizagem, desde o planejamento das tarefas, seus enunciados e também a relação de comunicação com os estudantes sobre como e por que os estudantes são avaliados.

A autora também cita que em um processo contemporâneo de avaliação, esta deixa de ser “[...]um instrumento de controle ou sanção expiatória na mão do professor e passa a ser mais uma oportunidade de aprendizagem para o aluno”, e que, em uma perspectiva de que a avaliação pode ser um excelente recurso para o professor planejar suas atividades e refletir sua prática, uma boa situação de avaliação costuma configurar-se como uma boa situação de aprendizagem. E ainda complementa: “[...]a autoavaliação dos alunos pode caminhar paralelamente à avaliação realizada pelos docentes” (IAVELBERG, 2003, p. 29).

Dalmás colabora com esta premissa, dizendo que “[...] a avaliação completa o processo de planejamento. Não é a última coisa a ser feita, pois é constante. A avaliação é o motor que assegura o dinamismo do plano, pela constante atualização através de sucessivas revisões e reformulações (DALMÁS, 2014, p. 34).

Nesse sentido, o PPP da Escola Teia Multicultural diz que a avaliação tem sido um objeto de inúmeras reflexões e estudos teóricos desde sua fundação. Que uma preocupação desde o início era que a avaliação fugisse do padrão de encará-la como instrumento de coerção e de poder (como processo seletivo e classificatório), e sim que a prática de avaliação, efetivamente, determinasse e refletisse a forma com que educam.

Menciona ainda que essa inquietação levou-os ao fato de que a avaliação tem na escola a função de oferecer as informações necessárias tanto para o planejamento de ações iniciais como para a introdução de reajustes pautados nas necessidades dos estudantes. É,

portanto, um processo que busca a estruturação de ações que levam à evolução do próprio processo ensino- aprendizagem.

Fundamentam-se nos estudos de Fernando Hernandez (1988) e, para isso, iniciam por avaliação diagnóstica, na qual recolhem com os estudantes dados acerca dos conhecimentos prévios que possuem de determinado assunto. Esta é uma estratégia que fornece subsídios aos professores para construírem seus planejamentos.

Em um segundo momento, a avaliação assume a função formativa/reguladora (avaliação processual), de adaptar o ensino às necessidades de aprendizagem dos estudantes a partir daquilo que foi diagnosticado. E, por fim, a avaliação assume a função somativa (avaliação final), que visa identificar o nível de aquisição dos objetivos propostos, possibilitando a emissão de um juízo em relação ao estudante e de seus progressos ou não nas diferentes etapas do processo ensino-aprendizagem.

Considerando essas fases, o professor pode realizar a avaliação através de observação sistemática (acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes, utilizando alguns instrumentos, como registro em tabelas, listas de controle, diário de classe e outros), e por meio de análise das produções dos estudantes, considerando a variedade de produções realizadas pelos alunos, para que se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

Sobre a questão de rendimento que o estudante poderá obter ou não nestas avaliações, esta pode ser conceituada pelas seguintes expressões:

ANMI (ainda não manifestou interesse). Indica aprendizagem efetiva de conceitos fundamentais, porém fragmentada, frágil, geradora de eventuais confusões e esquecimentos, aquém do mínimo necessário para a aquisição de conteúdos futuros, que corresponde até 50% dos níveis de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento de competências;

ID (interesse em desenvolvimento). Indica aprendizagem consistente e significativa com futuras possibilidades de ampliação e aprimoramento, que corresponde até 70% dos níveis de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento de competências;

IPD (interesse plenamente desenvolvido). Indica aprendizagem muito significativa, plena de relações, com sínteses claras e seguras, que corresponde até 100% dos níveis de apropriação de conhecimento e de desenvolvimento de competências. [...] E os conceitos aferidos para fim de aprovação da seguinte forma: Conceito Bimestral – resultante da média das diferentes avaliações realizadas durante os bimestres; Conceito Anual – resultante da média dos quatro bimestres no final de cada ano letivo; Conceito Final do Ciclo em Curso (ensino fundamental) – resultante da média anual de cada ano letivo que compõe o ciclo. (PPP, p.35 -38).

Perguntamos ao Prof^o *Milton* sobre o processo avaliativo na escola e, como ele também é professor tutor do ensino médio, como orienta os estudantes e pais para “enfrentarem” o sistema educacional brasileiro que ainda é medido pela avaliação em formato de prova, como o ENEM, ou, em alguns casos, ainda pelo vestibular.

O Prof^o *Milton* contou que mostram aos estudantes que isso existe e que acreditam que eles ainda terão que passar por esse processo, caso queiram futuramente fazer uma faculdade. Esse é um dos dados coletados que deve ser mais problematizado em futuros estudos, pois, como este é o primeiro ano de desenvolvimento regulamentado do ensino médio, alguns dados, como em que cursos os estudantes que concluíram o ensino básico foram aprovados ou a quantidade deles que optaram ou não por uma graduação, a escola ainda não possui.

Apresentado o PPP da escola, bem como o desenvolvimento de sua proposta pedagógica baseada em projetos de trabalho, como pensam e desenvolvem a interdisciplinaridade com a arte e o autoconhecimento e todo o processo de avaliação, cabe-nos investigar sobre a formação inicial dos docentes de Arte, como lidam com a interdisciplinaridade exigida no trabalho por projetos, e como é a formação continuada desenvolvida pela escola.

4.3 A carreira dos artistas: formação inicial e continuada dos professores de Arte

No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisará de cuidado, de atenção e de educação.

C. G. Jung

Abordamos nesta seção dois momentos valiosos da formação do professor: a formação inicial e a continuada. Para isso, pensamos primeiramente o que o vocábulo formação significa. Ferreira (2001, p. 355), diz que formar significa “dar forma a (algo); conceber; constituir”.

A partir deste entendimento, pode-se dizer que a formação docente diz respeito ao “[...] movimento de formar (dar forma), de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; *tem início e nunca tem fim. É inconcluso*” (VEIGA, 2009, p. 26. Grifos da autora.).

Desse modo, compreendemos formação inicial do professor como a que diz respeito à construção de conhecimentos e da titulação necessária para que se comprove sua profissionalidade. É a “[...] formação primeira, aquela que habilita profissionalmente, que

permite a inserção no campo profissional da docência na educação básica, assegurada pela respectiva titulação legal” (BORGES, 2010, p. 53).

Nessa direção, Imbernón (2004, p.65) diz que é na formação inicial que o futuro docente deve adquirir as bases para “poder construir um conhecimento pedagógico especializado”, ou melhor, é nos cursos de formação inicial que os futuros docentes devem desenvolver uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, psicopedagógico e pessoal, para que lhes permita “assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários”.

Podemos ainda pensar que formação é um conjunto dos cursos concluídos ou graus alcançados por alguém, considerando tanto seu desenvolvimento pessoal, humano, como de uma determinada técnica. Independentemente do objetivo com que se busca/oferece tal formação, acreditamos que esta deve ser oferecida e incentivada tanto pelos órgãos públicos, empresa/instituição com que este trabalha, como também deve partir do desejo do próprio indivíduo.

O profissional, a despeito de que área atue, precisa sentir o desejo/motivação de aperfeiçoar-se, pois isso o manterá tanto atualizado com as pesquisas e novas propostas da sua área de conhecimento como o motivará para seu trabalho e carreira.

A concepção de que o professor é um profissional, vem sendo investigada por vários autores, entre eles Maurice Tardif (2002). Na obra intitulada ‘Saberes Docentes e Formação Profissional’, o autor discorre a respeito dos saberes docentes, sua relação com a formação profissional dos professores e ainda com o próprio exercício da docência. Destaca, a partir de pesquisas realizadas com o propósito de analisar qual a natureza desses saberes, “[...] que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54).

Ao analisarmos as formações iniciais dos sujeitos da pesquisa, percebemos que a escolha dos gestores pela contratação de bacharéis, e não dos licenciados em Arte, se faz presente, pois de 7 professores apenas 1 possui licenciatura na área que ministra aulas.

A diretora *Tarsila* desvenda o porquê desta escolha:

Entre pedagogo ou artista/arte educador, você pode até conseguir conciliar as duas coisas, mas realmente é muito difícil. Acho que faz parte, a permanência na escolha é algo incerto e, para o artista, mais ainda. Por exemplo, há 15 dias, eu estava com uma pessoa dando aula de artes visuais, era um professor ótimo. Saiu um baita projeto que ele tinha escrito há um ano e ele finalmente conseguiu. Saiu, aí eu vou ficar brava? Não vou, ele é um artista plástico, cenógrafo, vai! – risadas – É uma coisa que ele queria muito. Eu já tive propostas envolvendo artistas que não deram

certo, então depende da pessoa, do lugar onde ela está, ou seja, o que ela está buscando. Mas eu prefiro ter artistas, são bacanas, contribuem mais, entendem melhor a proposta da escola. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Nesse contexto, não podemos deixar de refletir e problematizar a fala apresentada pela diretora *Tarsila* quando assume que possui uma preferência pela contratação de bacharéis em Arte e não pedagogos, pois sua experiência mostrou serem pessoas mais fechadas, ainda perguntamos: Mas você já teve professores artistas, licenciados e não bacharéis? Como é feita essa escolha e seleção dos profissionais?

Já, mas hoje eu creio que te falei que no começo eu trabalhei basicamente com artistas, era uma confusão, porque eu tinha que arrumar pessoas para assinar como licenciados, era uma loucura! Esse é o real, o fato é esse. Hoje, com essa virada, e fortalecimento da escola, fica mais fácil formar, então hoje eu já consigo trazer mais pessoas que possuem uma documentação adequada e que eu consigo se inserir nesse processo, até porque também a escola ficou mais conhecida, e com isso mais pessoas têm interesse em trabalhar aqui. Ficam sabendo da proposta da escola e mandam currículo. Com isso, tudo foi mudando, o crescimento, não só o crescimento de espaço, mas o crescimento de proposta, das pessoas indo conhecendo o projeto, e isso foi importante, porque vai trazendo outras possibilidades também, então hoje eu já não tenho tanto essa dificuldade de encontrar profissionais para trabalhar aqui. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Já a formação continuada diz respeito às atividades formativas desenvolvidas pelo profissional que já possui a titulação conferida na formação inicial, esteja este ou não no exercício da profissão, como apresenta Lagar (2011). A autora esclarece que são exemplos de formação continuada, a participação em eventos (congressos, colóquios, seminários etc.) e em cursos promovidos pelos órgãos gestores.

Para André (2009), os programas de formação continuada possibilitam,

[...] o desenvolvimento profissional e a atualização dos conhecimentos docentes e, ao propiciarem reflexão crítica sobre a prática, favorecem uma atuação profissional mais alinhada aos novos tempos. No seu entendimento, a formação continuada envolve diferentes ações: seminários, congressos, cursos, orientações técnicas, estudos individuais, ou horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Para a autora, um programa de formação continuada pressupõe um contexto de atuação, a compreensão de que não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, e condições para a viabilização de suas ações (vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar). São esses processos intencionais de desenvolvimento profissional que foram considerados na categoria formação continuada. (ANDRÉ, 2009, p. 45).

Sobre formação continuada obtivemos vários relatos. A escola promove formação semestral em janeiro e julho com os professores, em formato de retiro em um sítio próximo à Capital, no qual permanecem de 5 a 7 dias. Perguntamos como era feita essa formação e como

esse processo colaborava com a formação do professor tanto no trabalho da escola quanto para sua profissão em outro contexto.

A diretora Tarsila expôs que no início da escola, quando era solicitado para que os professores fossem para o sítio, já era um desafio, pois ninguém queria ir:

E isso tanto faz, nem os pedagogos nem os licenciados ou bacharéis em Arte, ninguém queria ir! Hoje, refletindo, analiso que para os arte-educadores inicialmente tinha um prazer quando começávamos a fazer as atividades vivenciais, já para os pedagogos tinha um incômodo nesse sentido, porque era muito difícil. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Mas depois invertia, porque no segundo momento, como tinham que entrar com conteúdos, entender, sistematizar e realizar, era vez dos arte-educadores ficarem incomodados: “[...] sei que cada um tem a sua beleza, seu dom e, se está aqui, e estamos todos aqui, vamos trabalhar com isso, mas também precisam se abrir para aquilo que são algumas dificuldades, para, inclusive, dar conta de superá-las” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Ela também compreende que trabalhar com o autoconhecimento das pessoas é muito delicado, porque ficam inseguras e, por vezes, até parece que por você querer trazer algo novo, está diminuindo o que ela é, mas na verdade não é nada disso, “[...]a gente só tem essa possibilidade de trazer algo novo justamente por ser você quem você é. E essa relação é ... muito delicada das pessoas compreenderem” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

A diretora *Tarsila* atesta ainda que, principalmente no início desse contexto, ocorriam conflitos, atritos, porque as pessoas sentiam-se, de alguma forma, inseguras de suas capacidades. Isso era muito dolorido, muito desconfortável, mas com o tempo e por seu próprio amadurecimento diante dessas situações, percebeu que tinha que transpor essa barreira de uma forma muito cuidadosa. Foi muito trabalhoso, mas, ao mesmo tempo, muito interessante, porque num momento que já tinha um tanto de pessoas que tinham compreendido depois de 2, 3, 4 anos de escola, quem chegava começava a compreender muito mais rapidamente (*Diretora Tarsila do Amaral*). Segundo Cunha (2003),

[...] a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação. (CUNHA, 2003, p.4).

O Prof^o *Elvis* conta que nesta formação continuada oferecida no sítio, trabalham tanto propostas pedagógicas e artísticas quanto as de autoconhecimento com os professores. É um

período que, em formato de retiro, acordam e dormem mais ou menos no mesmo horário e comem sempre juntos.

Isso, segundo o Prof^o *Elvis* já é um ponto que vai proporcionando um senso de coletividade para o ambiente de trabalho: “Quando você tem essa relação de proximidade e confiança, faz toda a diferença, pois estreitam-se as relações e acabamos tendo um olhar mais concreto e real do outro”. Esse conhecer-se e conhecer o outro é, para o Prof^o *Elvis*, o primeiro ponto importante da formação que oferecem na Escola Teia.

Os workshops de autoconhecimento, segundo ele, são voltados para o que o ser humano tem de comum, como seus medos, angústias, questões ligadas à infância, e que não foram bem resolvidas – algo que faz diferença para quem lida com crianças e adolescentes – e declara:

[...] quando a gente vê uma criança agindo de uma forma, na verdade a gente está vendo o reflexo da nossa criança. Então, por isso que às vezes temos dificuldade com alguma criança e não entendemos o porquê que estamos tendo tais entraves com ela. Na verdade, esse processo dos workshops de autoconhecimento faz com que o educador abra um pouco o seu mundo, o seu olhar interno, pra conseguir perceber aquilo que que era desconhecido dentro dele e como esse conhecimento pode ajudá-lo na relação com os estudantes. (*Prof^o Elvis Presley*)

Com essa reflexão, o Prof^o *Elvis* acredita que é desenvolvido no professor um autocontrole e um olhar diferenciado para situações conflituosas que surgem no dia a dia escolar, ou até mesmo de amorosidade para com esses conflitos, pois aprende a entender a criança como uma criança, cada etapa de seu desenvolvimento, ou seja, desenvolve, por meio destas vivências, entre outras coisas, um olhar generoso para a dificuldade da criança, algo que a formação inicial geralmente não irá ensinar.

Outro momento da formação continuada ainda no sítio, é o da formação pedagógica em si. O Prof^o *Elvis* esclarece que discutem o material inicial dos projetos que serão desenvolvidos e as questões pertinentes a propostas pedagógica da Escola Teia de maneira bem clara e aprofundada, para que esclareça aos novos professores alguns mecanismos que utilizam no dia a dia, bem como suas práticas vinculadas sempre à arte.

Neste processo, narra o Prof^o *Elvis*, é que buscam reunir os diferentes saberes e a criatividade para a discussão e a elaboração do projeto, os textos teatrais que serão trabalhados e os temas dos filmes que serão gravados. É um momento também que os conteúdos previstos na BNCC são aliados à proposta da escola.

[...]lá no sítio a gente tem os cursos, a gente senta, conversa, discute sobre os projetos, sobre os temas, sobre a peça, e isso é muito importante, essa coletividade,

esse trabalho em grupo, você ouvir a proposta do outro, você tentar intermediar nessas propostas entre si. (*Prof^a Pina Baush*).

Já a segunda ação de formação continuada oferecida e organizada pela escola, são as reuniões semanais, que são intercalados quinzenalmente entre reuniões artístico-pedagógicas e reuniões administrativas. Nos encontros destinados ao aprimoramento das linguagens artísticas ou abordagens pedagógicas, já foram trabalhados temas, como trabalhos manuais, interpretação cênica, montagens de coreografia, canto e trabalho de voz para as músicas que são desenvolvidas nas peças, entre outras temáticas. É um momento em que os próprios educadores dividem seus conhecimentos, oferecendo ao grupo uma oficina da sua área de conhecimento.

Em outro contexto, na reunião administrativa, são abordados pontos do dia a dia da escola, da organização necessária para as práticas e discutem textos formativos que proporcionam uma reflexão sobre o projeto de cada turma ou de algum tema que esteja latente nos questionamentos dos estudantes ou da sociedade, como homofobia, transsexualidade, racismo, etc.

[...]os professores produzem saberes e se formam em seu espaço de trabalho, da mesma forma que o modificam. Portanto, o processo de formação continuada de professores, para além de ser resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, passa pelo reconhecimento de que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam. (FORSTER, 2012, p. 16).

Nesta percepção, a Prof^a Pina disse que logo que o coordenador apresentou a proposta de formação continuada oferecida pela Escola Teia, ela logo sentiu que era uma oportunidade incrível que estava tendo no sentido do seu crescimento pessoal e profissional, e afirmou:

[...] aqui você tem a oportunidade de se autoconhecer e pensar de forma coletiva e conjunta para a realização do projeto e toda a perspectiva de ensino que irá aplicar na escola, isso é muito importante. [...]o tempo inteiro, aqui na Teia, você é incentivado a buscar esse conhecimento! (*Prof^a Pina Baush*).

Isso, de certa forma, também é alimentado nas reuniões semanais.

Segundo comunicou a direção, o trabalho realizado pela escola na formação continuada, ocorrida em julho de 2018, seria composta por *workshop* de autoconhecimento, discussões acerca dos projetos de trabalho, práticas corporais diversas, além do próprio planejamento sobre o processo integral da escola.

Com a educação infantil, a proposta de autoconhecimento seria o “renascimento”, trabalho desenvolvido pela equipe do Sollua³³. Com os professores dos ensinos fundamental e médio, seria sobre “linguagens colaborativas”, desenvolvidas pelo *Awaken Love*³⁴, além de *Kundalini Yoga*³⁵ e rodas de capoeira e meditações.

Perguntamos também para a *secretária* da escola, se existia alguma formação específica para os funcionários administrativos e como esta acontecia. Ela relatou que é solicitado que eles participem, como os professores, do workshop de autoconhecimento, apenas em datas separadas deles. E afirmou: “[...] é “obrigatório fazer”, quem não faz é meio que despedido, mas eu adoro! (*Secretária da Escola*).

Isto posto, constatamos que independentemente do cargo ou função do profissional, para participar do quadro de funcionários da instituição é necessária a participação nas formações e, de certa forma, uma afinidade com a proposta ideológica da escola, algo que interfere na escolha do profissional que melhor se encaixa para trabalhar na Escola Teia.

Santos (2013, p. 230) considera que “Não nascemos professores. Tornamo-nos professores através de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. Em função disso, a formação de um professor – tanto nas escolas ditas de ensino tradicional quanto naquelas consideradas inovadoras – dá-se no processo do trabalho, na compreensão e referencial que se tem da função docente, como aponta Cunha (1999).

A autora também diz que o construto profissional específico de um professor só é legítimo quando consideramos as subjetividades que o envolvem e a estrutura da sociedade em que está inserido.

Vale ressaltar que as iniciativas relacionadas à formação continuada do professorado não são, ou não podem ser, exclusivas dos órgãos gestores, ou por promoção da escola em que ele trabalha.

Neste sentido, a Prof^a *Pina* que é a professora licenciada em dança, conta que sempre se atualizou na carreira fazendo cursos de dança contemporânea, e que estes foram voltados para sua formação enquanto artista docente. Entre eles, o curso de dança na escola, com Isabel

³³ O Espaço Sollua é uma empresa que presta serviços nas diversas áreas terapêuticas. Por intermédio de workshops, ao longo de 30 anos, oferece vivência para o autoconhecimento como: Renascimento (Rebirthing), Raízes e Asas, Gurdjieff, Pathwork (Eva Pierrakus), Alquimia e o Grito Primal.

³⁴ O *Awaken Love* é um movimento criado pelo líder humanitário Sri Prem Baba que tem o objetivo de criar uma nova maneira de viver em sociedade onde o AMOR faça parte da política, economia, empresas, educação, relacionamentos, saúde e principalmente do nosso dia a dia.

³⁵ A *Kundalini Yoga* é uma ciência milenar sobre a arte de lidar com a expansão da consciência, acordando e fazendo subir a energia Kundalini pelo canal da espinha vertebral, atravessando e ativando os centros de energia denominados de chakras.

Marques, cursos de educação somática, do método de Klaus Vianna e Feldenkrais, e que sua pretensão para o segundo semestre de 2018 é (era) iniciar uma pós-graduação em Arte e educação, Pedagogia ou História de Cultura e Matriz Africana, mas que ainda está estudando qual delas mais auxiliará em seus diversos trabalhos como artista docente da dança.

Constatamos que formação passa também pela iniciativa do professor em buscar informações, cursos, especializações, atualizações, enfim, por seu comprometimento com a busca constante do conhecimento. Para tanto, resulta ser imprescindível que esse profissional seja formado, para inquietar-se, questionar permanentemente a si mesmo, ao mundo, às suas práticas.

Igualmente imprescindíveis são as condições de trabalho – salário, carga horária, espaços e tempos para reflexão – que possibilitem ao professor a continuidade de seu processo de formação.

4.4 Movimentos, giros, saltos, expressividade...: o contexto escolar!

*A técnica em dança tem apenas uma finalidade:
preparar o corpo para responder
à exigência do espírito artístico.*

Vianna, 2008, p.58.

Por entendermos contexto como uma interrelação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação, podemos considerar que tudo que ocorre no dia a dia da escola, em se tratando de situações previstas ou não, constitui um contexto escolar. São práticas educativas, problemas de comportamento, habilidades sociais, tratamento ao aluno especial (educação inclusiva), atividades de integração entre os estudantes, professores e famílias e habilidades sociais para o surgimento de problemas de comportamento, entre outras.

Segundo Reis (2017), a educação escolar é um direito reconhecido de e para todos, não obstante, para ser garantido é necessária a participação efetiva dos estudantes nas ações cotidianas da escola, vivenciando o aprendizado como cidadãos conscientes e politizados.

Com essa finalidade, abordaremos cinco tópicos que consideramos pertinentes sobre a escola investigada. Cabe ressaltar que contextos semelhantes são observados em outras escolas, mas, no caso desta, são desenvolvidos de forma diferenciada.

O primeiro tópico é a relação das atividades extracurriculares e festividades que a escola promove; depois o perfil das famílias que optam por matricular seus filhos nesta instituição, e o diálogo colaborativo que é fomentado entre família e escola; contamos também

a maneira como esta escola lida com a inclusão; e, por fim, trataremos de uma questão complexa e de grande queixa dos professores na maioria das escolas brasileiras, que é a indisciplina.

Como **atividades extracurriculares**, após o horário de aula, a Escola Teia oferece aos estudantes, dependendo do ano em vigor, oficinas/cursos de desenho, pintura, escultura, fotografia, dança de rua, yoga, dança criativa, circo, capoeira, musicalização, instrumentos de corda, sopro, percussão, canto coral, que variam de ano a ano.

Na fala da *secretária* da escola já podemos notar a participação das famílias nas ações da escola,

Acho que quem ministra a aula de dança contemporânea, no extracurricular, é o Felipe, que é pai do Martin e do Theo, alunos aqui da Teia, eles estudam um na turma 5 e o outro na turma 4... A professora de inglês também é mãe de aluna, ela tem uma escola de inglês e ministra aulas aqui no contraturno também, é legal porque os pais são super próximos! Ah, tem o futebol, que é ministrado por uma professora, ela é irmã da Thais, filha da direção, conhece? (*Secretária da Escola*).

Os professores especialistas também utilizam estes espaços extracurriculares e realizam o que nomeiam no PPP de Especialidades da Área Diversificada. Nestas atividades desenvolvem a concentração, a percepção corporal e espacial, a destreza e o preparo físico, bem como questões relacionadas à autopercepção e ao autoconhecimento.

Alguns conteúdos que tenham relação direta com as aulas também são reforçados nessas práticas, como descritas nos exemplos abaixo apresentados no PPP da escola, que trazem referências diretas de interdisciplinaridade com a Matemática e com as Ciências.

A *área de Artes Marciais* (judô, tai chi chuan, karatê, kung fu ou mesmo yoga) é realizada com os alunos a partir de 5 anos. É possível desenvolver, a partir dela, conteúdos como contagem ordinal na organização de filas, par e ímpar na divisão de grupos, ordem crescente e decrescente na organização das crianças por idade ou tamanho, localização espacial na disposição do ambiente, gráficos de barras nos resultados adquiridos nas propostas, os continentes a partir da região originária, entre outros. Nessas aulas observam a importância do ritual da mesma e sua ordem, assim como a importância de respeitá-la de acordo com a sua cultura.

A *Dança Circular* é desenvolvida com as crianças a partir de 5 anos e é parte da descoberta de culturas antigas sobre a especialidade da forma circular para o estar e fazer junto. Nela, essas culturas passaram a representar os ciclos da natureza, o pulsar dos movimentos do sol, da lua, dos planetas, o ritmo da respiração e o pulsar do coração, a vida e a morte, possibilitando, assim, o estudo de diversos conteúdos. A antiguidade, seus rituais de passagem, de celebrações, ocasiões de reverência, temor, louvor, gratidão. O círculo é uma forma geométrica especial, por simbolizar a perfeição e a plenitude que o ser humano busca. Dessa forma, as Danças Circulares resgatam a inspiração do homem primitivo e ao mesmo tempo dão continuidade a um fio que jamais cessou de existir na história da humanidade: dançar e interagir grupalmente. (PPP, 2018).

Ainda dentro da proposta de ações/atividades extracurriculares, a Comissão de Pais, em busca de promover ações e eventos na escola com o objetivo de unir a comunidade que envolve a Escola Teia, criou, juntamente com a direção, o projeto “Ao Cair da Tarde”.

Este projeto, que ocorre uma vez por mês, busca promover rodas de conversa e encontros com os pais, para a discussão de assuntos pertinentes à educação dos seus filhos e de todos os envolvidos neste contexto escolar. Esta proposta geralmente é divulgada nas redes sociais da escola, quando é chamada a comunidade do entorno e demais interessados para participarem do encontro. Alguns assuntos já trabalhados foram: saúde física, mental e espiritual dos estudantes; vida e obra dos artistas que permeiam a escola; o tempo e a contemporaneidade que vivemos; o adolescente e a tecnologia, entre outros.

O Prof^o *Milton* contou que para o projeto ‘Ao Cair da Tarde’ algumas atividades são dirigidas pela comissão de pais – que é bastante presente e atuante na escola: “[...]Eles trazem comes e bebes e compartilhamos, conversamos bastante, tocamos, brincamos, jogamos”.

Percebemos aproximação e construção de laços afetivos também com os pais que participam desta escola. Outra função da comissão de pais é a colaboração na organização dos eventos da escola, que, por meio de um trabalho colaborativo, realiza várias campanhas, entre elas a organização da Festa Julina³⁶ e as campanhas ‘Carona Solidária’, ‘Leve Sua Caneca’ e ‘O Que Te Toca’.

Sobre as **datas comemorativas**, a escola promove os seguintes eventos: Carnaval, Páscoa, Dia das Mães e dos Pais, Semana da Criança, Feira de Trocas de Brinquedos, Show de Talentos, Semana Multicultural, Festa Junina e encerramentos semestrais. Essas ocasiões, como observamos no site e nas fotos publicadas pela escola nas redes sociais, tratam-se de uma outra forma de pensar essas festividades, diferentemente do que se costuma perceber na maioria das escolas que apresentam uma arte completamente deturpada, com o objetivo único de entretenimento e com um forte viés da indústria cultural.

A esse respeito, Araújo (2014) considera que

Particularmente, no que diz respeito à Dança, esta ainda permanece basicamente restrita a momentos festivos e às aulas de Educação Física, sendo vista pela comunidade escolar e pelas famílias, de modo geral, como algo supérfluo. Uma das razões desse fato é que grande parte da comunidade escolar desconhece que, mais do que expressão livre de movimentos, há conhecimento científico na dança. A maioria nunca assistiu a um espetáculo de dança ou alguma experiência prática nesse sentido, a não ser as apresentações de dança em festividades promovidas pela escola, ou referências televisivas. Sendo assim, torna-se de certa forma justificável o sentido pejorativo dos termos teatrinho, pecinha, dancinha que comumente são usados para denominar as manifestações artísticas na escola. A respeito do sufixo “inho/inha”,

³⁶ A Festa Julina acontece no Sítio Sollua – Araçariguama (40km de SP).

usado para se referir a essas manifestações na escola, Telles (2013) assinala: trata-se de algo que reflete um pensamento sobre o valor artístico, uma noção de que a arte é algo vinculado ao universo infantil e que a criança entende por ser algo fácil e *bonitinho*. (ARAÚJO, 2014, p. 78).

Observamos, tanto nas entrevistas quanto no PPP e nas divulgações feitas nas redes sociais, que a opção por trabalhar com datas comemorativas é também uma opção que a escola tem de organizar os conteúdos a serem trabalhados com os estudantes. Planeja as datas comemorativas de forma que façam parte do PPP, unindo-as a um conteúdo a ser estudado e vivenciado no tema gerador dos projetos.

De outro modo, busca trabalhar com as datas comemorativas de forma significativa e com uma visão pautada em outros prismas, que não seja apenas do entretenimento ou demonstração de um produto artístico. Abrange de forma interdisciplinar saberes decorrentes de sala de aula e problematiza a ligação entre propaganda e as datas a serem comemoradas, realizando pesquisas sobre relações de consumo.

Comemoramos, ainda, algumas datas do calendário através de uma visão multicultural, aproveitando o tema para aprendizagem da área de história e/ou, entre outras, através de pesquisa sobre a época e lugar do surgimento das mesmas, suas transformações através do tempo, o reflexo da mesma em nossa sociedade e as diferentes formas de manifestação, comemoração e crenças (no caso de datas religiosas como a páscoa e o natal). (PPP, 2018, p.20).

Por isso, pedimos a Diretora *Tarsila* que contasse um pouco sobre como trabalham essas comemorações e festividades na escola, como o Dia das Crianças, Dia das Mães, Dias dos Pais, Dia do Índio, etc. Ela declarou que considera ser importante comemorar tais datas mais importantes, pois é um momento que podem parar, refletir e se conectar com algo que faz sentido para a escola.

Contou-nos que para a Páscoa deste ano (2018), por exemplo, pelo menos duas semanas antes começaram a pensar quais eram os conteúdos que tinham em desenvolvimento nos projetos, e dentro deles qual tinham alguma relação com o contexto histórico da Páscoa. Assim, adequando a cada faixa etária/ciclo, escolheram algumas áreas de conhecimento para trabalharem o que significava a Páscoa na visão dos pagãos, qual a referência com o ovo, por que os ovos decorados e pintados e qual era a mensagem naquelas ações, entre outras.

Diretora *Tarsila* também alegou que trabalharam isso na relação com outros povos, culturas, em momentos históricos específicos, na passagem do tempo, primavera e verão, hemisfério sul e hemisfério norte. Explicou que enquanto um grupo investigou e pintou com

tintas naturais e fez o tingimento, outro grupo estudou de onde veio a referência do chocolate com a Páscoa e depois tentaram refazer o chocolate de outros povos.

Teve também um grupo que estudou o que a Páscoa simbolizava para os judeus e produziram pães sem fermento como os que eram feitos na época. Outro grupo estudou a industrialização em torno dessa temática e a relação do chocolate com os ovos, “[...] nesta descobriram que é porque já estava relacionado ao povo pagão, que tinha a ver com a fertilidade e com a relação com o coelho, porque o coelho era fértil, e que na industrialização tinha o chocolate e que então faziam os ovos de chocolate na fase da industrialização na Europa” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

No dia de comemoração da Páscoa, que ocorreu na sexta-feira antes do domingo de Páscoa, organizaram uma mesa com alimentos e objetos dos resultados das pesquisas dos estudantes, isto é, com o chocolate, os pães, com as decorações etc. Neste dia, a escola toda parou suas atividades rotineiras e fez um minuto de silêncio com a intenção de se conectar com o que era a vida, o viver, na troca de ideias sobre esse tema. Os estudantes chegaram à conclusão da importância de vivermos esse presente!

Em relação ao Dia do Índio, a diretora *Tarsila* contou-nos que também considera muito importante olhar para essa situação na escola, e que essa data comemorativa é um bom momento para proporcionar tal reflexão nos estudantes. Afirmou que “Esse povo que é daqui dessa terra, eles foram sendo apertados, apertados, apertados e, ao mesmo tempo, possuem uma supercultura que muitas vezes não paramos para observar.

“[...]não vamos ficar fazendo cocar, não precisamos ficar fazendo isso, e sim focamos em pesquisar a respeito, vamos ver quais são as brincadeiras que eles jogam, o que a gente aprendeu com eles, quais são as músicas, o que tem de palavras, vamos escrever a respeito, as diversas tribos desses Brasil todo, percebendo inclusive que não é uma, são várias e cada uma tem o seu dialeto, cada um tem a sua arte, tem as suas características, suas brincadeiras, vivem em regiões diferentes” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Assim como essas datas são organizadas e comemoradas a partir de pesquisas que fazem acerca do tema, e também na priorização de vivências e experiências adequadas ao projeto da escola, os Dias das Mães e dos Pais não poderiam ser diferentes. Para o Dia das Mães de 2017, por exemplo, abordaram o tema ‘mãe’ em diferentes concepções: a mãe terra, a mãe natureza, a mãe que gera, a mãe que recebe, a mãe que acolhe, e que estas podem ser representadas pelas avós, tias; podem ser o pai, o irmão e até a própria mãe, afinal “[...]mãe é aquela pessoa que tem a energia do acolhimento, da recepção, da entrega, do abrir mão do seu pelo outro e esse é o lugar de mãe” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Para o dia da comemoração, a proposta central era a massagem. Receberam todas as mães na escola, fosse ela representada por quem quer que fosse, “[...]naquele momento estávamos homenageando o lado mãe dessa pessoa, o lado materno dessa pessoa” (*Diretora Tarsila do Amaral*). Foi feito um trabalho de dança circular com essas pessoas e depois os filhos massagearam-nas.

No caso do Dia dos Pais, também de forma vivencial, o Prof^o *Milton* contou que teve ano que pediram para alguns estudantes trazerem videogames, outros trazerem jogos de tabuleiros, para jogarem com os pais. Em outros anos, alugaram mesa de sinuca, pingue-pongue, mesa de carteados e fizeram uma grande *happy hour* na Escola Teia.

A partir da observação do cuidado e a da proximidade da escola com essas atividades, desejamos saber como as famílias recebiam as atividades propostas. Para isso, buscamos entender qual o **perfil das famílias** que escolhem a Escola Teia Multicultural para matricularem seus filhos observando os estudantes chegarem à escola.

É claro que para mapear o público com mais precisão, seria necessário um estudo mais aprofundado acerca desse aspecto, especificamente, mas a observação e as entrevistas realizadas traçam um perfil de pais que buscam uma escola alternativa.

A partir de questionamentos acerca desse perfil do público-alvo da instituição, Diretora *Tarsila* tentou sintetizar da seguinte forma: “O público da Teia hoje é de uma classe média, que estuda, pesquisa, que é questionadora, é também um perfil de pessoas também ligadas à arte ou ao autoconhecimento e que querem, de certa forma, algo diferente para os seus filhos.” Disse também, em relação à situação financeira/econômica das famílias, que a maioria é de classe média ou média alta, contudo há famílias com certa dificuldade financeira de manter os filhos na escola, mas que, para mantê-los, abrem mão de outras coisas.

Respirando a diretora *Tarsila* revela,

[...]não é uma coisa tranquila esse lugar para mim, é um lugar muito sensível, porque tem hora que chega um pai para mim que começava a falar que quer muito que o filho estude aqui, que o filho também quer, que é o objetivo da vida dele... Eu não consigo falar não, o teu filho não vai estudar aqui, é tudo que você quer, mas ele não vai, porque se você não pagar isso ele não vai entrar. Eu não consigo, né. Isso traz um monte de dificuldade para mim, seria bom que eu conseguisse, mas eu não consigo. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

No PPP da escola o perfil das famílias também é apresentado, assim como nas observações que fizemos. Constatamos que são pais que procuram e se identificam com a Escola Teia Multicultural por também comungarem com uma educação humanista, crítica e significativa e compreendem como objetivo da educação não apenas o desenvolvimento de

competência intelectual, mas também uma escolarização que propicie a descoberta e o desenvolvimento do potencial dos seus filhos.

Conversamos também com a *secretária* da escola, que gentilmente orientou toda a estada por lá, e ela declarou que as famílias gostam da filosofia de trabalho da Escola Teia, que são abertas, receptivas. Quando perguntamos se já houve algum caso de estudante que não se adaptou à proposta da escola, ela assegurou que, desde quando entrou na instituição, há 4 anos, nunca presenciou, porque a maioria é composta por estudantes que estão lá desde bebês e os que entram depois não querem sair.

Todavia, disse que alguns saíram da escola porque queriam outro tipo de estudo ou, antes da escola oferecer o ensino médio, saíram para cursar esse nível de ensino em outras escolas, mas não por falta de adaptação. “Então... hoje eles choram para ir embora da escola, choram porque não querem” (*Secretária da Escola*).

Perguntamos também sobre a profissão dos pais e, de forma geral, sobre como ela via o perfil das famílias. Descreveu que a maioria é artista, que são diferenciados, “Tem pais que um é músico, o outro é ligado ao teatro, acho que cada família busca uma escola de acordo com o que você acredita, né?”

Segundo Dalmás (2014), um ponto que colabora para a inovação da escola é o engajamento dos pais e familiares em todo o processo escolar, explanando que é por meio de ações concretas de integração que eles se tornarão também agentes das transformações necessárias para a educação.

O Prof^o *Milton* também revelou sua percepção sobre as famílias da Escola Teia, e atestou que lidam com o estudante como uma pessoa, que ele não é só um cérebro e que acredita que as famílias que os procuram também não buscam classificar seus filhos em bons ou ruins, e sim como uma pessoa. “É um aluno que também tem um corpo, ele tem emoções, ele tem coração, ele tem um estômago, ele tem um monte de outras coisas. Acho que são pais que procuram mais essa humanização na educação”.

Ao refletir sobre nossa pergunta, reconheceu que acredita que são pais realmente diferentes da grande maioria de outras escolas, que são pais que tiveram, em algum momento da vida, acesso a esse tipo de educação ou que absolutamente não tiveram nenhum acesso e que querem proporcionar isso para seus filhos.

Outro aspecto que chamou a atenção nesta escola foi a **inclusão**. Entendemos que o termo educação inclusiva é aquele que acolhe todas as pessoas, sem exceção, seja ele um estudante com deficiência física, com comprometimento mental, os superdotados ou com

diferentes síndromes, ou melhor, para as minorias que de alguma forma necessitam de um cuidado e olhar especial em seu processo de aprendizagem.

No PPP da escola é descrito que, em relação aos conteúdos, todas as oportunidades serão ofertadas a estes estudantes em suas maiores ou menores diferenças e níveis de abstração de pensamento. Para que este possa aprender, as mudanças que se fizerem necessárias serão decididas com a participação da equipe da escola e da equipe de apoio multiprofissional que acompanha o estudante. Caso necessário, pode haver supressão de conteúdos, quando houver discrepância entre as necessidades do estudante e as exigências curriculares.

Os princípios de uma aprendizagem colaborativa devem reger a ética das relações entre os alunos, entre professores da educação regular, especial e equipe pedagógica da escola, bem como entre os serviços de apoio especializado. Esse apoio pode ocorrer dentro da escola, com acompanhante dentro de sala de aula, por um auxiliar em momentos que este necessite de uma atenção individualizada, como para realização de atividades ou ajuda nos deslocamentos, ou, quando desejo e opção dos pais, um profissional especializado (AT), atuando como reforço, ou em local específico, para que o aluno possa receber apoio individualizado no mesmo período ou em período diferente do de suas aulas regulares. A escola deverá estabelecer parcerias com colaboradores, com outros serviços da comunidade quando necessário, como: serviços de saúde, centros de atendimento especializados e outros. (PPP, 2018, p. 31).

Sob essa ótica, perguntamos à *secretária* como percebe a relação com as famílias. Ela narrou que há famílias que infelizmente ainda não entendem o processo educacional dos seus próprios filhos, e mencionou um caso específico, em que os pais não quiseram que o filho reprovasse de ano, mas que continuasse estudando. “Por mais que este aluno tenha dificuldade, sabemos que não é só trazer para escola. Tem toda uma relação familiar e como estimulam essa criança lá também!” (*Secretária da Escola*).

Ela ainda certificou que possuem pais muito presentes do dia a dia do estudante, e que alguns jovens especiais, quando entram na escola, apresentam algumas crises de choro, de gritos, de não aceitar “o não”, mas que a própria forma como os professores e os demais estudantes lidam com isso vai fazendo-os sentir inseridos e, aos poucos, as crises vão melhorando.

Também nesse aspecto, pôde-se observar na visitação uma mãe interessada em matricular o filho especial na Escola Teia. Por meio de um desabafo sobre essa questão da inclusão em outras escolas que passou, disse que seu filho autista, de nível leve, está matriculado numa escola próxima, mas que não gosta da forma como lidam com a inclusão. Atesta, inclusive, que lá não existe inclusão, que enganaram-na, e que foi descoberto pela

equipe que trabalha com ele no ABA que só tem uma estagiária uma vez por semana, e que isso não é inclusão.

O coordenador clarificou que na Escola Teia eles não trabalham com inclusão da forma que a maioria das escolas trabalha, pois acreditam que as inclusões acontecem no âmbito da escola e que todas as propostas que fazem são consideradas inclusivas. Exemplificou à mãe que em uma turma do primeiro ano (5 e 6 anos), tem um estudante que possui síndrome de Down, e que a professora tutora, junto com seus assistentes, prepara as atividades e quando chega o momento dos registros são feitas adequações para ele. Completa, esclarecendo que as demais atividades ele faz juntamente com todo o grupo, o que acontecerá com o filho dela caso opte pela Escola Teia como escola.

Em outras palavras, o estudante que apresenta uma necessidade especial de aprendizagem participa de todas as atividades, faz teatro, dança, Educação Física, e nas aulas de Matemática, Português, Ciências, História e Geografia, dentro daquilo que consegue realizar, as propostas são adaptadas a ele.

O Prof^o *Elvis* ainda esclareceu à mãe que, como o autoconhecimento é um dos eixos da escola, eles não tratam o outro/estudante como aquele que é o coitadinho ou aquele que fica no cantinho. Afirmou: “não tem isso aqui. Todos são diferentes, a verdade é isso. A realidade é essa!”

A mãe argumenta, manifestando que percebe que com ajuda o filho é capaz. “A gente confia, tanto eu como o meu marido confiamos demais no potencial dele, só que ele precisa de estrutura, de estímulos certos”. O Prof^o *Elvis*, nessa conversa com a mãe, mencionou também que tiveram, em anos anteriores, um estudante com autismo, mas era um espectro bem severo. Este, que permaneceu por dois anos e meio na escola, começou no quinto ano e foi até o sétimo ano na instituição, e só saiu, na verdade, porque a própria mãe do estudante falou: “Agora chegou ao ponto em que ele não está conseguindo se envolver mais, não é a escola.” E continuou: “Creio que ela viu até onde dava para seu filho chegar, os terapeutas também falaram a mesma coisa” (*Prof^o Elvis Presley*).

Outro caso de um estudante do ano passado, também autista, que o Prof^o *Elvis* mencionou, foi que este chegou com bastante agressividade na escola, que quebrou uma das portas de vidro temperado, mas que foram trabalhando com ele e no final do ano estava fazendo a peça. A mãe relatou, neste caso, que não acreditava nesse avanço e, emocionada, disse que seu filho estava conseguindo se comunicar tranquilamente.

Entretanto o Prof^o *Elvis* ponderou para que ela não criasse expectativas demasiadas, e expressou que, por meio do trabalho em equipe que desenvolvem, conseguem fazer alguns

avanços a partir daquilo que é possível com aquela criança, dentro das possibilidades que o estudante oferece. E declarou:

[...] eu não posso prometer pra você que até o final do ano ele estará alfabetizado, escrevendo e interagindo completamente. Mas que trabalharemos muito para que ele consiga, primeiro se socializar, se estabelecer dentro do grupo, entender a dinâmica da escola... Pouco a pouco vamos construindo esse conhecimento nele, mas sempre respeitando o tempo dele. (*Profº Elvis Presley*)

Percebemos que o dia a dia da escola é permeado por muitos desafios. Um ambiente escolar configura-se por sua ambiguidade, dinamicidade e até mesmo contradições. Temos que olhar para o contexto educacional, pela fluidez de seu processo, como algo que está em constante construção e reelaboração, não é definitivo, não há receitas e estratégias de sucesso para esta ou aquela questão, e sim como algo que também configura-se nas tensões, nos cansaços e esgotamentos de todos os envolvidos neste processo. E um deles é a inclusão.

Na maioria dos casos, os profissionais em suas formações iniciais não tiveram conhecimentos substanciais para trabalhar com os estudantes que necessitam de abordagens e cuidados diferenciados. Durante as observações, presenciamos a angústia de uma professora ao lidar com um jovem com síndrome de Asperger, na turma T6. Ela observava o estudante, que ficava constantemente caminhando pela sala, ao conversar com ele mostrou-se extremamente agressivo, dizendo que “não vai fazer nada e que só pensa em se matar e que os pais que se fodam”.

A professora pareceu esgotada com a turma que é cheia de energia e indisciplina, e desabafou ao término da aula, que a instituição deveria oferecer aos docentes um auxílio para psicoterapia, pois estava muito difícil trabalhar com aquela turma. Ela também expressou que em nenhum momento a escola forneceu um laudo dos estudantes especiais e que não orientaram-na sobre especificidades da relação com esses estudantes.

Neste contexto, faz-se necessário falarmos sobre a **indisciplina** ou a liberdade que os estudantes possuem nesta escola, questão apontada por duas professoras e também observada durante a visitação. Em algumas entrevistas, professores demonstraram seu desconforto com o que nomeiam excesso de liberdade por parte dos estudantes, e também apresentam a forma como lidam com os limites e as regras na escola.

Jesus e Santos (2004) asseguram que uma das principais fontes de mal-estar dos professores na fase inicial da carreira são os problemas relacionados à indisciplina e às dificuldades na gestão dos comportamentos dos estudantes em sala de aula. Nesse caminho, a Profª *Frida*, que apenas havia ministrado aulas no ensino não-formal, confessou que sente um

desrespeito de alguns estudantes em várias questões, e afirmou que mesmo quando sente que é necessário ser mais firme com eles, faz isso pedindo e nunca mandando.

Ela desabafa atestando:

[...]penso que os outros professores são muito legais com eles, e isso faz com eles tenham muita liberdade, ficam meio folgados, entende? Eles te respondem grosseiramente, são sem educação... e isso é uma coisa que, pelo retorno que tive da coordenação, também é uma tendência cada vez mais moderna, onde os pais têm cada vez menos tempo com os filhos, acabam afrouxando mais e entregam para a escola resolver esses limites. (Profª *Frida Kahlo*)

Um dos desafios que temos que lidar na contemporaneidade, são as falas que se colocam na sociedade enaltecendo algumas situações da educação passada, colocando como ‘bons tempos’ aqueles em que o estudante deveria seguir basicamente a ordem, o respeito e a disciplina.

O desabafo da Profª *Frida*, aponta talvez para um limiar muito tênue nesta questão, que é excesso de liberdade dos professores ou o que pode-se considerar como a falta de limites dados pelas famílias e/ou noções de empatia por parte dos sujeitos. Registros como estes são muito pouco baseados na empatia, porque não estão olhando para o estudante quando partem da premissa da ordem, do respeito e da disciplina, mas sim da própria referência de disciplina, de aprendizado e de concepção de sala de aula. Apesar disso, é importante salientar que não lemos sobre empatia, e sim a executamos, e que é por meio da compreensão da dimensão do outro e do coletivo que nos apropriamos e aproximamos das relações de respeito.

Outra professora que alegou que a indisciplina dos estudantes também a atordoava no início, foi a Profª *Kate*. Ela falou:

[...]agora eu estou conseguindo, mas eu fui um pouco rígida no começo, entendeu? Eu tive que ser bem... porque era muita liberdade! Eles não faziam nada do que eu pedia. E quando eu falo que é livre, é mais ou menos assim: posso beber água? Eu falo não, fica aí, espera, mas se ele quiser sair ele vai e sai. O outro foi lá e saiu. Sinto que é muita liberdade mesmo, nos primeiros dias eu saia daqui e juro, parecia que eu tinha sido atropelada! (Profª *Kate Blanchet*).

Apesar do desconforto apresentado pelas duas profissionais, ao perguntarmos a outras professoras, a resposta não foi a mesma. A Profª *Pina*, que também é uma professora recente na escola e nesta metodologia, atestou que reconhece que a escola possui um sistema diferente de tudo que já viu, e que a disciplina, o ficar sentado ouvindo o professor, é mais um deles.

Relatou-nos que sente que nesta escola os professores precisam estar o tempo todo se reinventando, que o entra e sai dos estudantes da sala, por exemplo, às vezes atrapalha, dependendo do contexto da atividade, mas que, de modo geral, não percebe como algo que prejudica o desenvolvimento deles. Crê que a dificuldade maior seja para o próprio estudante, que precisa aprender que ter essa liberdade implica ao mesmo tempo em ter responsabilidade. A Prof^a Pina percebe que a junção destes dois, liberdade e responsabilidade, é um dos grandes pontos da proposta da escola.

O Prof^o Milton contou o exemplo de um estudante que foi expulso em outra escola por ser violento e agressivo e que, ao chegar na Escola Teia, em dois meses não registraram nenhum caso de agressão relacionado a este estudante. Disse que nunca mais se esqueceu do dia em que a mãe deste estudante foi falar com ele e em uma reunião, chorando, disse:

[...]eu não reconheço meu filho, meu filho mudou, é outra pessoa, os familiares dele falaram meu, quem é esse cara? E o que respondi para ela que esse cara existia o tempo inteiro, ele estava o tempo inteiro lá, só que os encaminhamentos eram diferentes e ele é um cara tão incrível, um aluno tão incrível, ele tem tanta coisa pra passar, para mostrar e na escola anterior ele foi expulso porque ele era agressivo, porque faziam *bullying* com ele, porque, porque, porque[...].(Prof^o Milton Nascimento).

O Prof^o Milton declarou ainda que sobre a questão da liberdade que dão e a indisciplina, são estabelecidos alguns acordos com os estudantes, e que um deles é a relação de como solicitam o silêncio. A escola tem como princípio que quando um fala os outros escutam, e que para obter o silêncio devem erguer um dos braços, até que todos se silenciem. Garante que este é um acordo muito importante que possuem com eles, “[...] essa foi difícil começar, mas agora já é natural... Claro, que não é toda hora que resolve, que você terá silêncio total, até porque são crianças, são adolescentes, passa pelo trabalho do professor a compreensão disso” (Prof^o Milton Nascimento).

Em casos mais extremos, começam sempre pelo diálogo e quando percebem que a conversa não está mais adiantando o estudante começa a perder alguns direitos na escola, como, por exemplo, o horário livre, no qual terá que ficar fazendo alguma atividade ou fará algo na escola para ajudar (Ex: arrumar o refeitório depois do almoço, organizar a sala de registro, etc.). Ou seja, alguma atividade para que este sinta que perdeu algum direito que possuía, em virtude do não cumprimento de um dever.

O Prof^o Milton também mencionou que acreditam que o estudante é um produto do meio em que vive, que, em casos específicos, chegam a chamar os pais para conversar, mas que isso ocorre depois de terem conversado individualmente com o estudante, com ele no

grupo da sala e nas miniassembleias. Somente aí o coordenador, juntamente com o professor tutor, liga para os pais perguntando se tem ocorrido alguma mudança comportamental em casa.

Enfim, segundo atestou o Prof^o *Milton*, os acordos e combinados que estabelecem com os estudantes fazem com que enxerguem o que podem e não podem fazer. Afirmou que eles começam a perder a convivência, os momentos de prazer, os momentos livres, “[...] e isso ninguém quer, né?”

Diante de tais relatos e dos estudos que realizamos na revisão de literatura, percebemos que as escolas inovadoras têm mostrado bons resultados no que tange à mudança de comportamento dos estudantes, além de outros elementos importantes, como o aspecto da inclusão que é apresentado de forma digna aos estudantes especiais.

Nesse exemplo trazido pelo Prof^o *Milton* podemos constatar que o processo educativo pode tanto produzir violência e agressividade como reverter isso, e que, neste caso em específico, a mudança comportamental se deu pela forma como o estudante citado era tratado.

4.5 Coreógrafos da obra: o trabalho do professor de Arte nessa escola

*Fazer entrevista com pessoas, e ainda mais com artistas, o roteiro é um verdadeiro ‘amor líquido’. Algo que tanto me identifico: falar de arte, de arte-educação, mas a fluidez, instabilidade, subjetividade do artista me deixa um pouco preocupada com as categorizações depois. Viva Baumann!!!
Registro do Diário de Bordo*

Há várias concepções, conceitos e características que determinam as fases da carreira do profissional “professor”. Segundo Cunha (2004), o termo “profissão” marca diferenças qualitativas com respeito ao ofício, à ocupação ou ao emprego. A autora esclarece que enunciar “[...] que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão” (CUNHA, 2004, p. 130).

No entanto, são tantos os fatores que envolvem o “Ser um Profissional da Educação” na educação básica, que não é difícil encontrar professores questionando-se quanto aos desafios que enfrentam, se estes valem a pena de continuar na profissão de professor ou não.

Ao olharmos para o que é **ser um professor na contemporaneidade** ou para a profissão de arte-educador ou professor de Arte na educação básica – foco do nosso estudo de

doutoramento – é comum termos ausência deste profissional nas redes de ensino. Muitos dos professores iniciantes não permanecem no contexto escolar, alegando falta de adaptação ao sistema de ensino formal. Esse contexto, já exposto pela direção da escola, reforça a necessidade da reflexão que nos acompanha desde o mestrado: “o que significa ser um profissional da educação na atualidade?”, questão que lançamos aos sujeitos desta pesquisa.

Para Diretora *Tarsila*, o ser um professor na contemporaneidade para a escola básica é primeiramente auxiliar o seu estudante a construir um caminho de independência e a autorrealização. Próximo a esse cenário, a Prof^a *Kate* revela que o professor deve causar um atravessamento de possibilidades na vida do estudante, e assegura que “[...]ninguém sai igual de um processo desses que vivemos aqui, nem professor, nem aluno”.

Para a Prof^a *Mary*, a educação precisa urgentemente ser reinventada e reestruturada, pois sente que o ser humano, de forma geral, ainda tem a tendência de olhar para os estudantes de uma mesma maneira. Com relação a isso, a professora complementa que “Quando você tem um grupo de 10 pessoas, essas são completamente diferentes umas das outras e não tem como obter um resultado positivo para os dez, tratando eles como iguais. E a educação tradicional tem essa tendência, de tratar um conjunto de estudantes como iguais.”

A professora ainda afirma que quando as escolas entenderem que somos cabeças diferentes, cérebros diferentes, personalidades diferentes, muita coisa poderá mudar na educação do país, e principalmente no trabalho do professor.

[...] alguém é mais de humanas, alguém é mais de exatas e a gente tem que tratar como indivíduos e não como uma turma, então o que eu desejaria pra educação é essa capacidade de enxergar indivíduos como indivíduos e de saber adaptar conteúdos pra cada indivíduo, a forma como eu aprendi matemática, para funcionar para mim, precisaria ser diferente da forma como foi ensinada ao meu irmão, que hoje em dia faz engenharia. Tinha que ter sido diferente e foi a mesma e, por isso, até hoje, eu falo para as pessoas que eu sou péssima em matemática. (Prof^a *Mary Streep*).

Analisando tais relatos, percebemos que quando o professor participa, reflete e analisa seu próprio ofício de arte-educador no processo educativo, também sente-se engajado e motivado para a realização de sua carreira e profissão. Sobre a carreira que este constrói ao longo de sua profissão docente, Huberman (1995 p.35) auxilia dizendo que o conceito de carreira, que permite comparar pessoas no exercício de várias profissões, “[...] trata-se de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou série de organizações) e bem assim compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”.

À vista disso pode-se considerar que a docência possui um repertório próprio de conhecimentos, de saberes que se unem para a constituição da profissão.

Do ponto de vista tipológico, o autor classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado. (ALMEIDA, 2005, p.285).

Os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Papi e Martins (2010) relatam que é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com as contradições existentes no campo de atuação.

As autoras destacam que nem sempre o profissional está apto a superar as relações favoráveis ou não que se estabelecem com outros colegas. Percebemos isso, de certa forma, não porque esses professores são iniciantes na docência, mas sim por causa do contexto de trabalho no qual está inserida a maior parte deles. São novos em atuação no ensino formal, trabalhando até então como professores no ensino não-formal.

Por conseguinte, podemos considerar que o período de iniciação da carreira deve ser compreendido como período de ligação entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional, cheio de desafios e escolhas, que às vezes o próprio convívio com os pares, ou a forma como o docente entende sua profissão, pode direcionar suas escolhas e posturas.

Compreendemos o trabalho com a arte como uma possibilidade de desenvolvimento da capacidade de um sujeito de resolver problemas, resultando na ampliação de sua consciência sobre suas escolhas e pensamentos reflexivos, críticos e propositivos. Dentro deste pensamento, entendemos que a pesquisa, originalmente, é uma inquietação, uma busca perene, uma insatisfação com as respostas disponíveis para ler o mundo, que é inacabado e, portanto, passível de perguntas.

Jesus e Santos (2009) alegam que têm sido realizados diversos estudos com o intuito de diferenciar as fases do percurso profissional do professor. Inclusive, alguns autores consideram o início do desenvolvimento do professor ainda antes do seu ingresso na prática profissional.

Para discorrer sobre o **trabalho do professor** em um espaço escolar inovador, é devido, primeiramente, fazermos algumas considerações sobre o que vem a ser trabalho. Segundo Rebolo (2005),

O trabalho, ao longo da história teve, e continua tendo ainda hoje, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador. (REBOLO, 2005, p.5).

Refletindo também sobre a importância e o significado do trabalho na vida das pessoas, Silva e Tolfo (2012), entendem que:

Mesmo que as pessoas não precisem do dinheiro, continuariam trabalhando, para: ‘continuar a se relacionar com os colegas de trabalho, não perder o sentimento de fazer parte de algo, sentir-se útil, evitar o vazio existencial e ter um objetivo ou causa considerada válida na vida’. (SILVA; TOLFO, 2012, p. 342).

Diante disso, perguntamos aos professores de Arte da escola investigada como percebem e como se sentem perante seu trabalho e em outros âmbitos profissionais, como o ensino de teatro em cursos não-formais ou até mesmo como bacharéis em teatro, música, artes visuais e dança. Os resultados obtidos em todas as entrevistas foram unânimes, no sentido de sentirem-se felizes e motivados como professores naquele ambiente educacional.

A Prof^a *Mary* contou que mesmo tendo satisfação em ambos os trabalhos, professora e atriz, permanece na docência porque esta lhe fornece segurança financeira para que continue investindo em sua carreira de artista.

É uma enorme satisfação pessoal dar aula, mas agora consegui achar um meio-termo bom, entre dar aulas e ser artista, pois como a carreira de atriz é muito instável, as aulas que ministro hoje em dia de certa forma me proporcionam um valor fixo mensal, mas também não fecharam toda sua agenda para outros.... Então um dos motivos pelo qual eu dou aula é pra poder continuar tentando o que eu quero como atriz e existir... rs... e deste modo pagar o básico pelo menos! (Prof^a *Mary Streep*).

Percebe-se que não podemos ter a ilusão de que todos se envolverão da mesma forma. Mesmo porque os objetivos para a carreira e momentos de vida em que cada um se encontra difere muito.

Dálmas (2014, p. 46) narra que “O acreditar e o agir coerente será testemunho e convite para os outros [professores] se integrarem na caminhada que está sendo vivenciada”, e ainda emite que o conflito dentro da instituição escolar, geralmente emerge no momento da busca de unidade, de consenso, de uma visão comum de educação.

A Prof^a Pina, diz que, até iniciar seu trabalho como professora de dança da Escola Teia, havia apenas trabalhado como professora em projetos sociais, cujo foco era minimizar a vulnerabilidade social, explica sua adaptação afirmando que

[...] quando eu entrei aqui na Teia, pensava... educação formal? Será? Sempre me perguntava como eu vou lidar com essas crianças? Como eu vou dar aula? ... mas procurei sempre observar muito, e fiz a minha primeira de trabalho de pura observação! E hoje sinto que meu maior desafio foi entender a proposta e como entrelaçaria meus conteúdos de dança nos demais conteúdos. Fiquei bem perdida no começo! (Prof^a Pina Baush).

Entendemos, portanto, que o trabalho é um dos meios utilizados pelo ser humano para transformar-se e transformar o mundo em que vive, para adaptar-se satisfatoriamente ao ambiente e à sociedade. É o resultado do esforço, do dispêndio de energia física e mental, que produz bens e serviços para, além de satisfazer as necessidades individuais e o bem-estar pessoal, contribuir para a manutenção e o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Consideramos que o ato de dar aulas é apenas uma das tarefas que cabem ao professor. Além desta, são atribuições do professor a preparação das aulas, a correção de provas, o empenho de formar atitudes dos estudantes com relação aos estudos, entre outras. Também é inerente à profissão a construção de relações com os colegas, com pais de estudantes, a participação em associações de classe, etc.

Para isso, a Escola Teia apresenta em seu PPP que para compor o corpo docente da escola é necessário que este profissional lidere o processo ensino-aprendizagem nas classes e ou disciplinas que lhe forem atribuídas; que planeje, execute, avalie e registre os objetivos e as atividades do processo educativo e os estudos contínuos de recuperação, garantindo novas oportunidades de aprendizagem; que informe os estudantes, pais ou responsáveis sobre a proposta de trabalho da escola, as formas de acompanhamento da vida escolar dos seus estudantes e procedimentos adotados no processo de avaliação; que identifique e encaminhe ao coordenador pedagógico casos de estudantes que apresentem necessidades de atendimento diferenciado e/ou casos de suspeita ou constatação de doenças infectocontagiosas; que mantenha atualizado os diários de classe e registros das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo; que participe ativamente da Assembleia Escolar Geral do estudante e do Conselho Escolar; e, por fim, que seja um profissional que busque, em sua formação permanente, o aprimoramento do seu desempenho profissional e a ampliação do seu conhecimento.

Consta, ainda, que o profissional que atue na Escola Teia

- conheça profundamente o projeto pedagógico da Escola, com ele comungue ideologicamente e dele perceba-se coautor e executor, comprometendo-se com a Escola como um todo;
- tenha consciência do seu papel de educador e busque, na educação, caminhos de autor realização e crescimento pessoal;
- considere-se sempre em formação, assumindo a própria capacitação permanente e continuada como obrigação ética profissional;
- trabalhe na perspectiva da valorização da diversidade, compreendendo a necessidade de diferenciar objetivos, atividades e avaliações;
- saiba perceber as necessidades reais do processo educacional e tenha clareza da importância da transposição didática;
- saiba desafiar e provocar, apresentando mais perguntas que respostas, e perceba que o erro evidencia a forma de pensar do aluno e constitui parte natural do processo de aprendizagem;
- consiga exercer a autoridade legitimamente, seja partidário do diálogo e da escuta, sabendo conquistar a confiança do aluno e gerir adequadamente o grupo;
- seja dinâmico, criativo, autônomo, proativo, ousado e aberto ao novo mas, ao mesmo tempo, tenha noção de processo e encare eventuais falhas e problemas com positividade;
- seja crítico e argumentativo, mas tenha boa escuta e saiba trabalhar em grupo, sendo capaz de interferir construtivamente em situações de conflito do cotidiano;
- tenha autoestima elevada, humildade, flexibilidade, alegria e trabalhe com emoção e prazer, mantendo absoluta coerência entre seu discurso, sua postura e sua prática;
- tenha consciência de seus direitos e deveres, seja organizado, compreenda e atenda, nos prazos estipulados, as exigências administrativas da escola. (PPP, 2018).

Sobre a organização dos planejamentos e planos para as aulas, a Prof^a *Pina* diz que sempre envia planos de ensino bimestrais – baseado nos projetos de trabalho elaborados nas formações no sítio - para o Prof^o *Elvis* e, se quando é necessário fazer uma mudança, faz estas em sua casa mesmo, e seus planos de aula são criados de acordo com aquele plano de ensino já corrigido. A articulação do seu plano de ensino com o plano dos demais professores é feito nas reuniões pedagógicas quinzenais. Perguntamos também a ela sobre as elaborações de materiais para lições de casa (tarefa), ponto sobre o qual ela esclarece que, na Escola Teia, não passam lição de casa para os estudantes e que o processo de avaliação é realizado na sala de aula.

Perguntamos a uma das professoras entrevistadas, que demonstrou um cansaço ao falar das horas de planejamento, qual era a quantidade de tempo que gastava em sua casa preparando as aulas para a Escola Teia. Ela disse que para preparar as aulas não são muitas horas, que não considerava muito tempo, mesmo porque sentia que já havia adquirido experiência nesse modo. Mas que, por semana, gastava umas seis horas trabalhando em casa para dar conta das demais ações que envolvem trabalhar com projetos, que são: a organização da documentação pedagógica, atividades de registro, trilha, etc.

Sobre as **condições de trabalho** que os professores da instituição possuem, a Diretora *Tarsila* reflete que diante do cenário político atual sente que passaremos por um período de muita turbulência no país, mas acredita que quanto melhor e mais resolvida a pessoa é com ela mesma, isso se torna mais leve.

Acredita que para um professor se sentir feliz com o que faz, precisa compreender que o processo educativo não é apenas um emprego, mas sim o desejo de transformar, de compartilhar com o outro. “Eu sei que tem uma questão salarial do educador, que hoje é bem difícil, eu sei... eu tenho muitos educadores que não consigo pagar o que eu gostaria... mas acredito que outras condições também envolvem esse trabalho” (*Diretora Tarsila do Amaral*).

E o educador, diferente de um médico, por exemplo, é um trabalho constante. O médico não atende você todos os dias, não atende todas as pessoas todos os dias... já o educador está o tempo inteiro com aquela mesma pessoa, e isso demanda muito trabalho. O ser educador que a gente quer é aquele que esteja de alma ali mesmo, que perceba sua missão na vida, enquanto pessoa e na sua atuação na educação! Então, para o educador que estar inteiro, ele primeiro precisa ter uma garantia de sobrevivência, porque ele tem as contas para pagar. O que a procuramos fazer, quando não temos mais verba para remunerá-los melhor, é também fazer trocas, com esse educador, então o educador almoça aqui, é uma alimentação para todos. Ele traz os filhos dele, ele também tem essa escola, que também é uma coisa bacana, aí dentro disso temos um convênio com a academia, que ele também não paga, e vamos criando melhores condições de trabalho para esse docente ... enfim, vamos dando algumas coisas dentro das nossas possibilidades, é claro, pra melhorar essa vida, esse processo. (*Diretora Tarsila do Amaral*).

Perguntamos a todos os entrevistados qual era seu regime de contratação. Dos 7 profissionais, 2 são contratados com carteira assinada (CLT), e os outros 5 professores emitem nota como prestadores de serviços, utilizando o cadastro como Microempreendedor Individual (MEI).

Este programa do governo federal foi criado em 2008 no Brasil para que os trabalhadores informais estivessem dentro da legalidade e, principalmente, para provar que o trabalho formal é muito mais rentável do que o informal. Nesta possibilidade, os profissionais autônomos e microempresários podem optar por se legalizar, abrindo uma empresa conforme previsto na Lei Complementar n. 128, de 19 de dezembro de 2008, através de formas que independem de estabelecimento fixo, podendo atuar na internet, de porta em porta, com máquinas automáticas, como entregadores, etc.

Geralmente, o profissional que opta por ser um MEI, trabalha por conta própria, deve ter um faturamento anual até 81 mil reais, não pode ter participação em outra empresa, como sócio ou titular, e ter no máximo um empregado contratado que receba o salário mínimo ou o piso da categoria. A pessoa jurídica MEI paga apenas um valor fixo mensal, destinado à Previdência Social e ao ICMS ou ao ISS, e acesso a benefícios, como salário-maternidade, auxílio-doença, aposentadoria, entre outros.

Para entendermos a visão destes profissionais – que enquanto artistas estão acostumados a trabalhar como MEI – o que causou-nos um certo espanto, pois até então não

tínhamos visto esse regime de contratação para professor de escola básica, perguntamos como viam essas condições de trabalho.

A Prof^a *Mary* declarou: “Eu nem sei muito bem como eles classificam a gente aqui... mas eu sou autônoma. Eu emito nota para a escola! [...] ah, para mim é normal, outros trabalhos de atriz também são assim.”

Já a Prof^a *Fernanda* narrou que fazem muita coisa fora as aulas, como o planejamento, a trilha³⁷ para o ensino médio, as atividades de registro, documentação pedagógica. E que essa parte não é remunerada aos que são MEI, somente para os professores que possuem carteira assinada, que são os professores tutores. Ela afirmou: “[...]no meu caso, que sou especialista, que não possui contrato, só recebo pelas aulas ministradas, pelas horas de reuniões, as horas de formação no sítio.

A Prof^a *Kate* argumentou que acha pouco o valor da hora aula, mas que está diante do desafio, ela aceitou a empreitada e agora está gostando.

Para contar-nos como a **Arte acontece na instituição**, a Prof^a *Mary* explica como são desenvolvidos os conteúdos de sua disciplina com o ensino médio: “As aulas de câmera em si, se assemelham muito às aulas de teatro, porque, afinal, estamos falando de interpretação, né? Só que é uma interpretação mais realista, mais Stanislavski... é o que buscamos.” Articula que a primeira diferença entre eles é que no cinema você é escolhido pra fazer personagem do que você aparenta ser e fazer, ou seja, “Você, com 40 anos, exceto em casos de extrema caracterização, não será escolhida pra fazer um senhor de 80 anos.”

Então, primeiramente buscam com os alunos esse esclarecimento, estudando inclusive os personagens que podem compor. Depois trabalham enquadramento, os nomes dos planos que o cinema tem, os ângulos de câmera, movimentação de câmera, que efeito tem para quem assiste quando a câmera filma de cima ou de baixo, por exemplo.

A Prof^a *Frida* narrou dados que demonstram seu envolvimento e disponibilidade para com as atividades que realiza, todavia não os reconhece como um projeto interdisciplinar em suas aulas de Artes, dizendo que foca mais estudos em artes mesmo: “Na verdade não faço não, eu tenho os componentes de arte da base nacional comum nacional (BNCC). Então peguei e interliguei com o projeto direto, então eu não interliguei com ciências, português isso não.”

³⁷ Nomeiam de trilha, o roteiro de estudos que os estudantes desenvolvem durante a realização dos projetos de trabalho.

A professora conta como exemplo a temática da turma T6, que são ‘as faces do cinema’, e na T7 o tema é ‘criatividade’. Em ambos, ela partiu de referências do que é arte com apresentação de Power Point, depois realizou um trabalho de *brainstorming* com várias perguntas, “[...]mas eles nem sabiam o que era *brainstorming*, então expliquei.”

Depois dessas discussões e registros dos estudantes em desenhos, mostrou imagens de sentimentos religiosos, objetos, retrato de situação social e também desenvolveu um trabalho com elementos visuais objetivos e subjetivos em relação à forma, textura, cor, composição, bidimensão, justaposição e análises interpretativas.

A partir dos desenvolvimentos artísticos, na T7 eles trabalharam com criatividade, então eu peguei os movimentos, que eu considero que são de vanguarda europeia, e passamos pelo expressionismo, fauvismo, cubismo, e com a utilização de vídeos curtos fazíamos uma atividade prática na qual pedia para eles apontarem semelhanças e diferenças... Na questão do expressionismo, a gente teve uma aula super pira, diferente, que eu coloquei uns recados na porta com o conceito do que era emoção, pedi pra eles entrarem e deitarem, fizemos um aquecimento corporal e na sequência pedi pra eles lembrarem de um sentimento que eles estavam sentindo hoje, sem julgar, se era bom, se era ruim. E a partir disso a gente chegou no expressionismo, então depois dessa atividade eles fizeram uma pintura... e por aí vai. (Profª *Frida Kahlo*).

Fizemos também algumas observações durante as aulas de Artes em suas diferentes linguagens. No ateliê de artes visuais, por exemplo, com a turma T6, a professora sente-se desconfortável com a indisciplina da turma e afirma que é sua primeira experiência no ensino formal e o quanto é difícil de trabalhar com aquela turma especificamente. Ela faz uma introdução sobre o que seria uma direção de arte, e cita o Oscar como referência para os estudantes. Instrui como eles poderiam utilizar aquele conhecimento para construção do cenário, maquiagem e figurinos que serão construídos para o curta ou média metragem que farão no final do ano.

Já na sala de corpo, observamos a aula do ensino médio, na qual a professora trabalha sequências de dança utilizando a transferência de peso corporal (pêndulo de tronco e braço), e também solicita aos estudantes que trabalhem sua respiração atrelada ao movimento. Essa turma de ensino médio mostra-se concentrada e madura para as propostas desenvolvidas. Também nesta turma, algo que nos chama a atenção é a afetividade e a amorosidade entre os estudantes. Os meninos são amorosos entre eles, abraçam-se, conversam, respeitam-se.

Sobre isso, Lapo e Bueno (2002) esclarecem que

A vida se constitui em uma trama de ações e relações que visam, prioritariamente, satisfazer necessidades, desejos, propiciar equilíbrio e bem-estar à pessoa. É uma trama complexa, onde se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e

opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. (LAPO; BUENO, 2002, p. 246).

Neste contexto, é possível estabelecer que “o modo como os professores ensinam tem mais influência ou impacto nos alunos que aquilo que ensinam”, pois “os professores carregam consigo recordações e experiências individuais que acabam por singularizar a vida de cada pessoa” (FLORES, 2009, p.90).

Desse modo, perguntamos ao professor de música, o Prof^o *Milton*, como eles orientavam os estudantes para as questões da indústria cultural e, no caso dele, das músicas provindas deste meio. Sua resposta foi: “[...]eu só falo assim: Aqui na Teia a gente não ouve funk, porque não é uma música adequada para o ambiente escolar.” Conta que esse é sempre seu discurso com eles, e que geralmente os próprios estudantes lhes questionam dizendo que a música “x” de funk não tem palavrão, mas que sua resposta também está na ponta da língua: não tem palavrão e também não tem conteúdo.

Este professor, já bastante antigo na escola, mas com um espírito bem jovial, contou que certo dia até desafiou os estudantes dizendo que se eles mostrassem um funk que tivesse conteúdo, com qualidade musical, ele poderia ter palavrão, mas com conteúdo, tocaria na escola – “[...] rs... até hoje não trouxeram!”

Quando eu digo conteúdo ou qualidade musical, estou me referindo a uma música produtiva, alguma coisa que você consiga extrair algo de lá, algo positivo, extrair alguma coisa daquela música, daquela mensagem. E explico sempre, o funk carioca nasceu de uma coisa muito sexual e que não é adequado, mesmo que ele não tenha, não faça essa apologia ao sexo e as drogas e não sei o que e a bandidagem, mesmo que eles não façam, não tragam esse tipo de mensagem, ele já tem um dito naquele ritmo, naquele jeito de fazer música, tudo isso. Então quando você ouve aquela batida, você já pensa tudo isso, aquilo já tá junto. Então não é adequado pra um ambiente escolar, a gente ouviu uma música que tem essa carga, e não é adequado pra idade deles, terem contato com isso. Mas eu falo pra eles: não é que vocês são proibidos de ouvir, vocês podem ouvir, mas não aqui na escola na aula de música. Vocês podem ouvir na casa, podem ouvir no celular na hora da saída, pode. Mas ouvir aqui na escola, alto, pra outras crianças menores inclusive ouvirem, não quero, não deixo. (*Prof^o Milton Nascimento*).

O professor declara que em qualquer processo ensino-aprendizagem sempre partem da investigação com os estudantes, e que em sua área ele busca que entendam de onde que vem tal música e porque esta configura-se na contemporaneidade desta forma. No caso do funk, introduz o que significa esse nome, como que ele nasceu e observa que a medida que os estudantes fazem as pesquisas, vão entendendo o que é, por exemplo, o funk carioca na atualidade.

O Prof^o *Milton* ainda atesta que esse encaminhamento não é apenas do funk carioca, e sim para qualquer estilo ou gênero musical que não cumpra os pressupostos que a escola acredita como educação musical, como é o caso do sertanejo universitário, segundo ele.

Para essa questão, eles procuram primeiramente esclarecer o que é a música sertaneja, e as diferenças entre música caipira, regional, sempre levando exemplos para apreciação dos estudantes, como Almir Sater, Sergio Reis, Pardinho, Pena Branca e Xavantinho, Tônico e Tinoco, instrumentais de viola caipira e a técnica vocal utilizada pelo sertanejo. “[...]vamos investigar lá na raiz, e depois fazendo uma linha do tempo com Chitãozinho e Xororó, Sandy e Junior, Jorge e Mateus, até chegarmos nas músicas criadas hoje, como Fernando e Sorocaba, Luan Santana, rs...” (*Prof^o Milton Nascimento*).

Observamos, nesse diálogo com o professor, que, de certa forma, o que estão ensinando aos estudantes não é a deslegitimação ou o não reconhecimento de uma cultura popular e de uma cultura de massa, e sim um exercício de reflexão e crítica perante algo que nos é imposto pela indústria cultural. Da forma como apresentamos no subcapítulo 2.3, talvez pudéssemos chamá-las de músicas Da contemporaneidade.

Essa mistura que estão fazendo hoje, acaba virando mais um pop do que qualquer outra coisa [rs] é música pop popular, música pop americana, música pop brasileira, o sertanejo universitário, e os estudantes vão entendendo tudo isso, esse é um trabalho que faço procurando oferecer outras opções a eles, afim que possam ampliar um pouco seu repertório musical. (*Prof^o Milton Nascimento*).

Observamos também, no decorrer das entrevistas, a **satisfação e a motivação** dos profissionais em trabalharem nesta escola. Para entendermos quais seriam essas motivações, os autores Mosquera; Stobäus e Santos (2007) esclarecem que o *bem-estar* vincula-se a momentos históricos, políticos e vivenciais mais íntimos das pessoas enquanto discentes/docentes. Cunha (1999, p. 141) complementa atestando que “[...]os docentes afirmam que o que de melhor há na sua tarefa é o convívio com os alunos, é perceber seu crescimento e seu processo de aprendizagem. São as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem.”

Nessa coerência, apontamos que Bergamini (1997) explica que a motivação humana é uma construção intrínseca e subjetiva (pois as pessoas têm motivações diferentes para as mesmas escolhas), que pode ser influenciada, mas não determinada pelo meio que esta pessoa vive.

Dos 7 entrevistados, apenas 2 professores apresentaram como fator dificultoso a indisciplina dos estudantes, mostrando que isso abala sua satisfação para com o trabalho realizado.

A Prof^a *Frida*, mesmo assegurando que a indisciplina é algo que a incomoda, assegura que nesta escola a sua matéria é tão importante quanto as outras e isso é muito bom para ela, sente-se reconhecida e valorizada, mas que encontra dificuldades em relação à educação dos estudantes: “Você tem que manter os alunos motivados, afinal ninguém quer dar aula chata, é uma retroalimentação, aluno motivado professor também satisfeito, pois a aula deu certo”.

A Prof^a *Fernanda* manifesta que há dois anos decidiu ficar só na Escola Teia, isto é, trocar as outras quatro escolas que ministrava aulas, e comunica:

[...]primeiro porque ser professor no Brasil já é muito difícil, somos pouco valorizados, e eu, como artista, atriz, arte educadora, mais ainda... acredito que a nossa busca para trabalhar em uma escola que realmente faça sentido dentro do que acreditamos é muito difícil achar, e quando eu encontrei a Teia eu falei ‘gente, dentre todos os lugares que eu trabalhei, essa é a escola que quero... encontrei!!!’. (Prof^a *Fernanda Montenegro*).

Ainda complementou discorrendo que é esse tipo de escola inovadora que acredita para uma formação significativa, na qual a arte-educação seja uma das vertentes mais importantes. Atesta que o autoconhecimento era algo desconhecido para ela até fazer parte do corpo docente, e que hoje, anos depois de sua primeira vivência na escola, já se sente mais espiritualizada: “Eu sou espírita de religião, mas essa espiritualidade do autoconhecimento está em um outro lugar né?”

Quando eu contava para os meus amigos que davam em outras escolas (porque a gente sempre da aula em mais de um lugar pra poder sobreviver financeiramente né!), eles me falavam: que escola é essa que você achou, me leva junto, imagina um planejamento, nove dias no sitio, workshop de autoconhecimento, e escola por projeto, eu quero! E isso também é uma coisa que me encanta muito, eu acredito muito, essas escolas por projeto, nessa educação por projeto. Porque, quando eu descobri isso de projeto, que dava pra você trabalhar todas as matérias, independente do ano, independente de como, achei incrível! Faz mais sentido, entende? (Prof^a *Fernanda Montenegro*).

Nesse sentido, Palma (2008, p. 37) estabelece que “[...] um avanço em direção à interdisciplinaridade e ao trabalho coletivo, ocasiona mudanças profundas no trabalho docente, que tal viés cria uma cultura própria da escola, ou seja, a troca enriquece, deixa o trabalho mais leve, mais rico!”

Outro professor tutor que colabora com a pesquisa, é o da área da Física. Ele relata sobre seu trabalho, satisfação e motivação que sente pelo seu labor, dizendo-nos que nesta escola sente que os estudantes gostam mais de estudar sua matéria (Física), pois quando veem o desafio de fazer a produção de algo, gostam e participam bem mais. O professor compara com os estudantes de outras escolas que ele também ministra aulas, e afirma que em outras instituições ele precisa cumprir uma determinada apostila ou livro didático. Ou seja, precisa cumprir as metas de ensino que a apostila propõe. E assegura que “trabalhar desta forma é horrível, afinal escolhi a área da Física como formação e profissão porque me interessei como ela justifica as coisas que estão no mundo” (*Prof^o de Física*). Já na Escola Teia, como trabalham com vivências e experimentos, isso é bem diferente.

E também comenta:

Eu trabalho com os dois extremos, ou seja, no ensino médio e com o primeiro ano (T3), que são os menorzinhos... e confesso, estou amando trabalhar com os pequenos! Eu comecei a trabalhar primeiramente com o sexto ano, mas quando eu comecei a trabalhar com crianças eu me apaixonei. Lá sou o professor assistente da turma, auxílio a professora tutora. Fico ajudando se os alunos têm dúvida nos conteúdos em como escrever ..., porque são vários né... precisamos ser dois para auxiliar a todos. É ela que produz todo o conteúdo e eu ajudo a aplicar. (*Prof^o de Física*).

A Prof^a *Fernanda* se sente feliz e satisfeita neste trabalho, e percebe que não é apenas o trabalho da escola em si, mas o desenvolvimento pessoal que obtém e as relações pessoais e afetivas que constrói:

“[...] quando a gente melhora no pessoal, a gente consequentemente melhora no profissional. Os cursos de formação colocam a gente na prática do autoconhecimento.... Outra coisa que eu acho motivador é a integração da equipe, acabamos virando quase uma família lá no sítio, afinal são 9 dias juntos e sinto que essa união da equipe que se faz lá, gera uma força pra nosso dia a dia aqui, porque não é um trabalho fácil, mesmo! (*Prof^a Fernanda Montenegro*).

O Prof^o *Milton* ao retomar o que pensa ser indispensável que um estudante aprenda, observa o quanto a afinidade e a paixão pelo o que se faz profissionalmente colabora com a motivação do professor, diz que é a paixão do professor por determinado assunto, temática, ou até mesmo pela área. Ele afirma: “Quando eles veem que o professor tem uma paixão por aquilo que está fazendo, é muito contaminador, [...] isso motiva, desperta um prazer tanto neles como no professor [...] nas minhas aulas procuro passar muito essa paixão, essa vontade pela música.”

A Prof^a *Pina* consolida que se sente motivada nesta escola por vários motivos, um deles é por poder trabalhar por projetos, pois sente que esta é uma possibilidade mais ampla

de desenvolver sua própria criatividade como artista docente e colocar de fato seu conhecimento de forma mais divertida, mais lúdica. Outro ponto que esta professora salienta como fator promotor de bem-estar no trabalho, é o amparo que recebe tanto da coordenação como da direção quando surgem dúvidas e dificuldades nos processos com os estudantes: “Sinto que eles estão sempre ali pra te auxiliar, pra te ajudar, pra te ensinar, porque aqui cada um tem uma habilidade, então essa troca é muito importante.”

E, por fim, algo que consideramos relevante na maioria das falas dos professores investigados foi a comparação e análise que fazem entre o trabalho em uma **escola tradicional** e o que realizam nesta **escola inovadora**.

Perguntamos como visualizavam essas duas realidades, sabendo que temos, na maioria das escolas brasileiras, uma educação e um ensino da arte mais tradicionais, portanto diferente da experiência que possuem na Escola Teia.

Prof^o *Elvis* inicia sua fala apresentando que fará um paralelo da experiência que possui como estudante de uma escola tradicional e como professor de uma escola inovadora: “Lá eu não era ouvido e a sensação que eu tinha é que eu era só um número. Era uma relação muito impessoal, você se limitava aos conteúdos que eram passados... você decora para poder seguir o teu caminho, mas sequer tem uma relação com esses conteúdos.”

Essa referência que possuía de ensino formal, fez o Prof^o *Elvis* estranhar quando chegou na Escola Teia, ao ver que os professores tinham crianças no colo, deitados no chão... que tinha um educador com cinco ou seis estudantes em volta dele, os educadores brincavam, rolavam no chão com a criançada (algo que também observamos em nossas visitas).

Como professor, ele reconhece que a metodologia desenvolvida por uma escola de ensino mais tradicional tem de positivo a praticidade de o professor trabalhar com um material didático já estruturado, ou melhor, “Você segue aquilo e, de certa forma, não te demanda um tempo extra, de hora-atividade ou de coisas que você tenha que procurar fazer a parte” (*Prof^o Elvis Presley*).

Da mesma forma, vê isso também como ponto negativo, pois esse mesmo material faz com que o professor fique na mesma roda, sempre ficando preso naquele círculo, sem ousar, sem experimentar, tornando-o apenas um reprodutor e não criador ou mediador de conhecimentos.

Quando eu me tornei educador aqui, eu via que eles chegavam com algumas coisas do tipo um bom dia, te abraçava e ficava grudado com você. Então era isso que eu fazia, eu ficava exatamente assim, eu ficava grudado pra poder fazer isso. E aos poucos eu fui vendo assim, o carinho é a melhor forma de conquistar esses alunos, de

estar com eles, de estar presente com eles, era uma coisa que me encantou. (*Profº Elvis Presley*)

Um dos pontos do PPP que chama atenção em relação à motivação é o que apresenta de forma bastante clara: “Queremos uma escola prazerosa, que estudantes e docentes queiram frequentar e na qual tenham prazer no que fazem e desenvolvem diariamente. Uma escola cujos membros sintam que ela tem significado para suas vidas” (PPP, 2018).

Nessa significação, o Profº *Elvis* atesta que nas escolas inovadoras percebe como ponto positivo o fato de o professor criar, ter liberdade no processo ensino-aprendizagem com seus estudantes: “Uma criação que seja pautada nas necessidades de aprendizagem, mas que seja feita de forma que o aluno goste daquilo que tá aprendendo, que aquilo se torne significativo pra ele.

No entanto, também pondera e apresenta um aspecto negativo nesta proposta, contando que nesse processo, até por ser um solo muito fértil, as tentativas nem sempre serão acertadas e que, por vezes, ocorrerá erros. Mas também entende que o erro não é somente negativo, pois é ele que faz perceber aquilo que precisam melhorar.

A esse respeito, ele diz: “[...]você tem algumas certezas, outras não e que isso leva exatamente a esse local da experimentação, é esse local de desprender mais tempo pra fazer com que isso possa acontecer, então eu acho que é um único aspecto que considero negativo” (*Profº Elvis Presley*).

A Profª *Pina* percebe nestas outras escolas – pelo menos as que ela já trabalhou como professora substituta ou em cursos específicos – que as regras, as formas, até mesmo a organização é um pouco mais militar, e que na Escola Teia é algo mais democrático, onde o estudante tem uma certa liberdade. Ela percebe que eles são mais expressivos, mais questionadores e que desenvolvem um senso crítico. “Quero que meu filho venha pra cá... é um modelo de escola que eu gostaria para ele!”

Já a Profª *Frida* pronuncia que a entrevista a faz pensar nisso, pois sempre estudou em uma escola tradicional de São Paulo e não possui nenhum trauma por isso, que foi muito feliz lá e que, inclusive, teve professores muito afetivos. Pode dizer sobre algum trauma de lá, não em relação ao ensino, mas em relação ao seu entorno, como exemplifica:

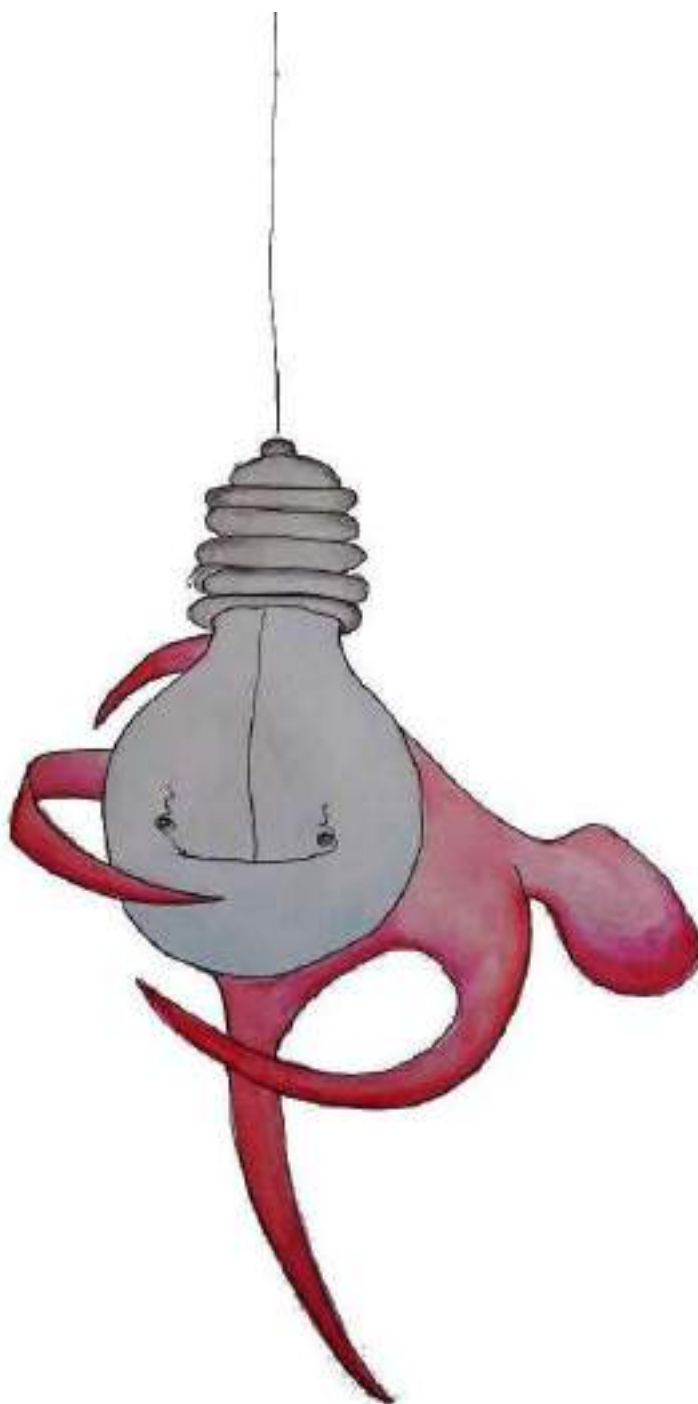
[...]ah meu estojo caiu no chão, eu fui buscar e o diretor me mandou pra sala dele. E fez aquelas perguntas, do tipo: Você sabe o que tá fazendo aqui? Eu falei: Não. Viu só, você nem sabe o que tá fazendo aqui. E isso eu achei um absurdo.... mas confesso aqui eu percebo que eles são muito permissivos. Já como ponto positivo, Frida com um pouco de contradição no que fala anteriormente relata que], um fator muito bom das escolas inovadoras, é que os alunos são mais livres e ela acha isso incrível e diz

“Isso é lindo, é algo que eu acredito, sabe! E as vezes penso... nossa porque eu não estudei nessa escola, como que ninguém criou isso antes pois é meio obvio, faz muito mais sentido, porque tá tudo interligado! Foi aí que eu percebi que eu dava aulas realmente integrais, no sentido, linkar uma coisa com outra, português, leitura, artes, expressão e várias competências socioemocionais sem ter planejado isso, assim a minha aula... não é sem ter planejado, é que o trabalho é muito mais natural. (Profª *Frida Kahlo*).

Essas entrevistas trouxeram-nos relatos importantes para compreendermos alguns dos pilares de inovação educacional e aspectos que envolvem o fazer docente, o dia a dia escolar e a arte e nesta escola investigada. O discurso dos professores, elucidou como o conhecimento científico das diversas áreas pode ser desenvolvido em uma perspectiva contemporânea de educação na própria forma de conhecer e se expressar por meio da arte e com arte.

Essas reflexões possibilitadas pela vivência experienciada na escola e com professores de arte permitem, ao término deste capítulo, esboçar um desejo que novas problematizações sejam feitas a partir do material coletado, que para este estudo não foi possível desenvolver tal análise pois foge do escopo teórico deste trabalho. Analises estas que nos impulsionam para seguir e em novas discussões para estudos posteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS



A arte é uma mentira que nos ajuda a compreender a verdade.
Pablo Picasso

Discutir sobre educação nunca é uma tarefa simples. Estamos diante de um tema complexo, abrangente, que é vivenciado o tempo todo ao longo da vida da maioria dos seres humanos. A conversa se torna ainda mais complexa se tomarmos como ponto de partida a arte da dança e do teatro na escola.

Um debate tão complexo como este não poderia estar deslocado do contexto contemporâneo. Ele se constrói a partir de um cenário social, político e econômico muito peculiar, que marca o mundo e o Brasil atualmente.

Por um lado, diversas indefinições de ordem política, restrições orçamentárias e diminuição de direitos fundamentais conquistados pelos brasileiros nas últimas décadas impactam diretamente na educação enquanto direito. Outro ponto é que não precisa ser nenhum especialista ou estudioso da área educacional ou artística para ouvir dos estudantes que a escola é chata, que trabalhar com arte não dá dinheiro, que a cada dia que passa professores ficam mais doentes e desestimulados com sua profissão e que artistas abandonam para conseguir a subsistência em outras áreas.

Acreditando em escolas que pudessem desenvolver um PPP contextualizado na contemporaneidade, nas quais a arte tivesse sua contribuição na formação do indivíduo, seu reconhecimento como área de saber e que pode haver motivação para o trabalho docente em arte no ensino formal, que esta pesquisa percorreu dois eixos de estudos: Inovação educacional e Arte na educação básica.

Dividido em quatro capítulos, incluindo a metodologia aplicada e a descrição do estudo de caso realizado, este estudo trouxe uma possibilidade de encontramos uma escola que atendesse nossas inquietações. A investigação – pautada em uma metodologia de abordagem qualitativa – representou, em si mesma, um empreendimento científico, que, no contexto deste trabalho, desdobrou-se em dois desafios.

O primeiro deles era entendermos como se configuravam as escolas consideradas pelo MEC inovadoras no Brasil, em sua multiplicidade e diversidade de modos de atuar com a educação. Posteriormente, por meio de um estudo de caso, o desafio era entendermos como se opera uma proposta pedagógica que não só lida com a arte de forma contextualizada, como também utiliza seus pressupostos para todo o processo ensino-aprendizagem.

Acreditamos que as construções que fizemos nesses dois caminhos, contribuem para a ciência avançar no entendimento sobre a inovação na educação básica, bem como sobre a participação da arte na formação da escola básica e do ser humano.

Tentamos, no decorrer desta pesquisa, inspirar-nos em cada livro, artigo, tese lida, em uma das falas de Nietzsche, através de Larrosa (2009), que explica que, para o filósofo “A experiência da leitura não consiste somente em entender o significado do texto, mas em vivê-lo” (LAROSSA, 2009, p. 16).

De certa forma, o desafio desta tese foi compreender uma possibilidade de intersecção de duas grandes áreas do conhecimento: a Educação e a Arte.

Inovar na Educação, transformando a experiência do aprendizado em algo atraente por meio da Arte, quer dizer, com uma participação efetiva da Arte no processo de ensino aprendizagem, foi um grande desafio da pesquisa. Para isso, percorremos alguns caminhos que nos permitiram chegar a apontamentos sobre essas escolas, que consideramos importante dissertar.

No que tange à **infraestrutura de uma instituição escolar**, buscamos saber quais as condições de trabalho e de instalações que os professores de Arte possuem nas escolas inovadoras no Brasil. A partir do questionário misto *online* aplicado pudemos constatar que essas escolas possuem condições de trabalho e materiais para as atividades artísticas bem mais adequados do que o observado nas escolas tradicionais, com destaque para o impacto gerado pelo reconhecimento dos seus saberes docentes.

A esse respeito, acreditamos salutar apresentar que o amadurecimento da pesquisa e, concomitantemente, minha ação docente como professora da graduação de Artes Cênicas (Dança e Teatro) da UEMS, trouxe a percepção que tais infraestruturas oferecidas pelas instituições inovadoras, bem como o reconhecimento do profissional e o desenvolvimento da arte em seus currículos, resultam um privilégio de poucos profissionais licenciados em dança, teatro, música e artes visuais em nosso país, haja vista que o número reduzido de instituições percorrem esses pressupostos.

Outro ponto que também conseguimos refletir como positivo, é que a maioria das **gestões das escolas** consideradas inovadoras entendem e promovem a área da arte de forma diferenciada das comumente vistas. Atrélam seu ensino, tanto como componente curricular obrigatório quanto nas ações/projetos extracurriculares e nos eventos/comemorações escolares de forma contextualizada na contemporaneidade, incluindo a comunidade e os pais de forma efetiva no processo educacional.

Percebemos, porém, que a inserção das quatro linguagens específicas da arte ainda é um processo que está em construção. Com exceção da escola investigada, as outras escolas que responderam ao questionário misto *online* ainda, em maioria, atribuem ao professor de Artes visuais ou ao pedagogo a responsabilidade pela disciplina de Arte, confirmando que os profissionais específicos das demais linguagens (teatro, música e dança) ainda são minoria nas escolas inovadoras investigadas.

Diante dessa realidade, que tange inclusive à escassez destes profissionais de dança, música e teatro para atender a quantidade de escolas que temos em todo o país, faz-se cada vez mais necessária a permanência e a consolidação das licenciaturas em dança, música e teatro no Brasil, para que, de alguma forma, essa realidade reconfigure-se daqui a alguns anos e não, como temos ouvido de algumas instituições de ensino superior, que esses cursos correm o risco de serem fechados. Embora esse fato não seja exclusivo desses cursos, pois todas as licenciaturas estão em risco.

Nesse mesmo caminho, é importante também que os egressos destas licenciaturas tenham uma postura politizada e militante perante a escola, a fim de defenderem suas linguagens na disciplina de Arte, nem que para isso sejam necessárias ranhuras, tensionamentos e enfrentamentos com no contexto escolar.

Conseguimos apontar uma escola, por meio do estudo de caso, que ao longo de sua existência, mostra uma história de resiliência para manter-se em crescimento. Esta promove em sua estrutura e PPP, o reconhecimento e a valorização dos profissionais que lá atuam, uma infraestrutura adequada para atender à demanda e às necessidades específicas das linguagens artísticas e das demais disciplinas do currículo. Algo que em uma escola tradicional, a não existência destes aspectos é causa de desmotivação do trabalho, desistência do artista docente em ministrar aulas no ensino formal ou até mesmo seu adoecimento psicológico.

No que tange à **motivação e ao trabalho docente**, conseguimos observar no relato dos professores de Arte da escola investigada, que, como artistas docentes, sentem-se respeitados e valorizados em seu campo de saber, o que contribui para sua permanência na educação básica. No entanto, sobre o regime de contratação, se faz necessário apontar que, por esta escola não ser subsidiada por um órgão público, acaba fazendo opções na contratação dos professores que reduzem seus impostos, e isso parece colaborar com a precarização do trabalho docente, que é o regime de contratação feito por MEI, pois deixa o professor sem alguns de seus direitos trabalhistas. É importante ressaltar este ponto, não na lógica de recriminar a gestão da escola, mas no entendimento de que, como geralmente o artista não tem como opção em seu trabalho com arte uma remuneração fixa e contínua, que lhe dê diretos

como férias e 13º salário, por exemplo, é muitas vezes ministrando aulas que ele encontra tais seguranças, que, neste caso, não ocorrerá nesta instituição.

Visualizamos, por meio desta tese, que a **área de conhecimento da Arte** é, ou pode ser, uma base para o conjunto de saberes e sabores, para o processo ensino-aprendizagem na educação básica de forma a utilizar-se do despertar imaginativo, do desenvolvimento da criatividade e da criação de metáforas em seus processos de construção cognitiva, emocional e social, podendo, assim, desenvolver potenciais conhecimentos para as artes cênicas (dança e teatro) na escola básica. Constatando assim uma possibilidade das linguagens artísticas da dança e do teatro terem a mesma valorização no currículo, que as demais disciplinas.

A escola investigada apresenta soluções e visões contemporâneas para abordar e desenvolver as datas comemorativas e atividades extra-curriculares com os estudantes. No entanto outros desafios e entraves também foram encontrados durante a pesquisa.

O primeiro deles é ser uma escola particular – na qual a própria direção acredita que só se torna viável economicamente em grandes cidades, pelo perfil do público (famílias) que a procura e as condições financeiras das mesmas. Nas entrevistas percebe-se que a elaboração e readequações do PPP da escola é realizado pela gestão escolar, no entanto, no próprio documento (PPP) aparece que a elaboração deste é coletiva. Constatou-se também, que mesmo o professor tutor sendo o responsável pelo entrelaçamento dos conhecimentos ministrados pelos docentes das áreas específicas, este não aparece nas falas dos docentes entrevistados. E, como estes tutores não eram sujeitos deste estudo, algumas informações a este respeito não conseguimos obter.

No decorrer das entrevistas e na observação das aulas, não identificamos uma relevância do aluno em ser propositor de temáticas para os projetos desenvolvidos. Este participa como protagonista durante os processos já estabelecidos pelos professores. Como forma de contribuir com a escola neste sentido, sugere-se que seja estimulado o protagonismo dos estudantes de forma que estes possam pensar no projeto desde sua elaboração e não somente execução, afim de que possam definir atividades, explorar, de fato, sua criatividade e autonomia.

A formação continuada oferecida pela escola mostra-se um ponto alto e peculiar da instituição, por meio da qual os docentes sentem-se amparados, instruídos e motivados para o processo da de ensino-aprendizagem da escola. Todavia, percebe-se a falta de orientação aos professores novos na escola, sobre questões especificamente didáticas para lidarem com os alunos especiais que lá frequentam, e, nesse sentido, sugerimos as orientações iniciais aos

professores novos seja uma pauta constante das formações semestrais, haja visto que a escola é uma referência sobre esta modalidade de educação.

Creemos que o processo de conhecimento é transitório, inacabado e infindável, porém é preciso despir-se de preconceitos, para que consigamos visualizar com mais clareza a contemporaneidade e lidar com os sujeitos complexos, integrais e integrados do mundo que vivemos.

Nesse nexos, o processo avaliativo em larga escala (ENEM e vestibular) – algo questionado por muitos em relação às escolas inovadoras – nesta escola não conseguimos obter tais dados para reflexão e análise, pois como este é o primeiro ano que atua efetivamente com o ensino médio, não possui estudantes com esse nível finalizado para sabermos a quantidade de aprovação que obtiveram nestas avaliações.

Sob tal lógica, fica aqui nossa demonstração e desejo de que esta pesquisa seja retomada em algum momento, para que possamos obter tais dados. Com este estudo, também esperamos ter contribuído para a ampliação da discussão sobre a arte na escola, bem como sobre as artes cênicas (aqui estreitado o estudo para dança e teatro) como áreas do conhecimento potencializadoras de um processo de experiências significativas na educação.

Desejamos ter contribuído para os estudos que cercam o trabalho docente e a motivação dos professores de Arte na educação básica, pois acreditamos que uma escola inovadora pode ser um local de professores motivados e satisfeitos com seu trabalho, profissionais que sabem dividir/instigar com entusiasmo o conhecimento para seus estudantes e professores que exercitam a verdadeira escuta de sensibilidade necessária para atuar com a arte-educação.

Precisamos, no entanto, para finalizarmos nossa discussão, apontar que várias situações retrógradas estão acontecendo na educação em âmbito nacional, acreditar que há muitas pessoas que estão lutando, estudando e pesquisando para colaborar com uma educação mais consistente e digna para nossos estudantes e para as futuras gerações.

Apostamos na humanidade, e essa aposta é que a cada ano crianças e jovens cheguem ao mundo mais provocadoras, mais interessantes, mais inventivas, mais sensíveis, mais criativas. Acreditamos que um dos grandes desafios sociais na atualidade, para a inovação no campo educacional, sejam as conquistas que possibilitem a criação, a inventividade. Que o ‘novo’, ou a potencialidade de experimento não seja visto como perigo, instabilidade e medo, mas sim como possibilidade de crescimento.

Foi nesta crença que durante dois anos e nove meses fui pesquisadora, professora do curso de Artes Cênicas e Dança, doutoranda em Educação, artista da dança e pessoa (mãe,

filha, mulher), muitos papéis, muitos momentos, muitas alegrias e angústias. Em vários deles, quando a exaustão aparecia e o pensamento de que não iria dar conta, surgia sempre um acalento do filho, dos pais, dos amigos e dos alunos... dando força para seguir na empreitada!

Assim sendo, com a sensação de satisfação por ter conseguido avançar na reflexão sobre o ensino de dança e teatro no ensino formal, observando como as escolas inovadoras podem possibilitar um novo '**respiro**' para a arte-educação, sinto-me privilegiada por ter chegado até aqui e por saber o quanto este trabalho ainda pode ser expandido e aprofundado.

Com esta composição, concluo meu texto, sem o intuito de encerrá-lo, mas com o desejo de compartilhá-lo, para que, em breve, tenhamos a possibilidade de recomeçá-lo.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, Inés. Entrevista a Inês Aguerrondo. In: **III Congresso Internacional de Innovación Educativa**. 2008. México. Disponível em: <http://ciievirtual.ilce.edu.mx/portalv/ciie_files/> Acesso em: 18 de março de 2009.

AGUERRONDO, Inés. Innovaciones y calidad de la educación. **Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas**, Buenos Aires, v. 7, n. 19, p. 17-42, mar. 1995.

ALANA. Advocacy e Direitos da Criança. Comunicação e Educação. **Organização sem fins lucrativos**. Disponível em: <https://alana.org.br/>.

ALMEIDA, PCA de; BIAJONE, Jefferson. A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes. **Anais da 28ª Reunião da ANPAD**. 2005.

ÁLVAREZ, Jesús. Es posible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden para mejorar? *REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Madrid, v. 03, n. 1, p. 442-736. 2005.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. *Educação em Revista*, p. 125-141. 2008.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista Educação e Contemporaneidade – FAEEBA*, v. 22, n. 40. 2013.

ANTÔNIO, Severino. *Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes*. São Paulo: Paulus, 2009.

ARAÚJO, Christiane. *A Formação em Artes Cênicas (Teatro e Dança): contribuições para o trabalho e o bem-estar dos professores de Arte de Campo Grande/MS*. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo, SP: Perspectiva, 2009.

BACHELARD, Gaston. et al. *O novo espírito científico*. 1985.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Polivalência não é interdisciplinaridade*. São Paulo: Max Limonard, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. et al. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, A. M.; EISNER, A.; OTT, R. W. (Orgs.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *Utópicos, Tópicos*. Belo Horizonte: C. Tópicos utópicos, 1998.

BARRETO, Raquel Goulart. Que pobreza?! Educação e Tecnologias: Leituras. *Revista Contrapontos*, vol. 11, n. 3/ set-dez. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br//seer/index.php/rc/article/view/2854>.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

BERGAMINI, Cecília W. et al. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Atlas, 1997.

GRADIN, Bernardo.; GRADIN, Miguel.; PENIDO, Anna. Presidência, vice e direção executiva. In: **Instituto Inspirare**. 2011. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, Sari Knoupp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Org.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! Campinas/SP: Papirus, 2010.

BRAGA, Ana Maria.; GENRO, Maria Elly.; LEITE, Denise. Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise.; MOROSINI, Marília. (Orgs.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica**. Portal Criatividade e Inovação na Educação. DF, 2015. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/o-que-e-inovacao-e-criatividade>>. Acesso em: 09 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Art. 32. Redação dada pela Lei n. 11.274, de 2006.

BRETAS, Alex. **Educação fora da caixa: 50 ferramentas para quem quer sair da caixa da educação**. 2015. Disponível em: <<http://www.alex Bretas.com.br/educacao-fora-da-caixa/>>. Acesso em: 14 fev. 2017.

CAMPOLINA, Luciana de Oliveira. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

CARBONELL, Jaume Sebarroja. **A aventura de inovar**. São Paulo: Editora Artmed, 2002.

CARDOSO, Ana Paula P.O. Educação e Inovação. In: **Millenium On-line**, n. 6, março de 1997. Disponível <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/706/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20inova%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 04 de fev. de 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- CORREIA, José Alberto. **Inovação pedagógica e formação de professores**. 2ª Ed. Portugal: Edições ASA/Clube do Professor, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Profissionalização docente: contradições e perspectivas**. Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1999.
- CUNHA, M. Formação continuada. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Marília Costa Morosini et al. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- CUNHA, M. I.; WOLFF, Rosane. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: Maria Isabel da Cunha. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: Inovação e Pesquisa. In: LEITE, Marília M. (Org.). **Universidade Futurante**. Campinas SP: Papyrus, 1997.
- CUNHA, M. I. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- CUNHA, M. I. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 07, n. 13, p. 149-158, ago. 2003
- CZIKSZENTMIHALUI, Mihaly. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo, 1992.
- DALMÁS, Ângelo. **Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DANTAS, Mônica. **Dança: O enigma do movimento**. Porto Alegre. Ed. Universidade UFRGS, 1999.
- DE ROSSI, V. L. S. Mudança com máscaras de inovação. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.92. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf>.
- DESTINO EDUCAÇÃO. **Escolas Inovadoras**. Canal Futura. Disponível em: <http://www.futura.org.br/escolasinovadoras/> Acesso em: 09 fev. 2017
- DIB, Caio. Coordenação. **Caindo no Brasil**. 2013. Disponível em: <https://www.caindonobrasil.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 09 fev. 2017
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame: Escritos sobre educação**. Coleção Ágere. Papyrus, Campinas, 2010.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1986.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 3 ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

EFLAND, Arthur. Imaginação na cognição: o propósito da arte. Tradução Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2016.

EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1999.

ESCOLA TEIA MULTICULTURAL. **Projeto Político-Pedagógico**. Disponível em: <http://www.teiamulticultural.com.br/>. Acessado em: 22 de abr. de 2018.

ESTEVE, J. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

ESTEVE, José Manuel. **O Mal-Estar Docente**. Lisboa: Escher Fim do Seulo Edições, 1992.

FALKEMBACH, Maria Fonseca. Quem disse que não tem espaço para a dança na escola? In: **Teatro e Dança: anos iniciais**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2012.

FANTIN, Monica; O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber livro, 2006.

FELIX, Jeane. Entrevistas on line ou algumas pistas de como utilizar bate-papos virtuais em pesquisas na educação e na saúde. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

FERNANDES, P. T. Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1. 2011. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55987/2/86352.pdf>.

FERNANDES, Preciosa Teixeira. Inovações Curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico de Portugal. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p.181-210, abr. 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

- FERRETI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, W. E., **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORSTER, Mari Margarete dos Santos. et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, 2006.
- FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Escola como espaço de formação: A construção de experiências inovadoras em parceria com a universidade**. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of hope: reliving the pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 1998.
- FRITZEN, C.; MOREIRA, Janine. (Orgs.). **Educação e arte: As linguagens artísticas na formação humana**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FULLAN, Michael. **O significado da mudança educacional**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 4 ed. Porto alegre: Artmed, 2009.
- GARCIA, Walter Esteves.; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. **Revista O público e o privado**, Fortaleza, n. 5, p. 61-74, jan/jun. 2005.
- GARDNER, H. **The mind's new Science: a history of the cognitivw revolution**. Originally published in 1984. New York: Basic Books, 1987.
- GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze, Guattari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, 1999.
- GENTILINI, João A.; SCARLATTO, Elaine Cristina. Inovações no ensino e na formação continuada de professores: retrocessos, avanços e novas tendências. In: PARENTE, Cláudia; VALLE, Luiza; MATTOS, Maria José. (Orgs.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- GERMAN D. Coordenador Geral. **Reevo**. 2013. Disponível em: <<http://reevo.org/ptbr/proyectos/>>. Acesso em: 09 fev. 2017.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. In: **Professores como intelectuais transformadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDBERG, Maria Amélia A.; FRANCO, Maria Laura P. B. **Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cortez & Moraes: Fundação Carlos Chagas, 1980.

GORDON, Mary. A gente faz parte da escola. Afinal, somos os estudantes. In: LOVATO, Antônio; FRANZIM, Raquel. (Orgs.). **O ser e o agir transformador** – para mudar a conversa sobre educação. Realizado pelo Programa Escolas Transformadoras Brasil. Iniciativa da Ashoka e correalizada pelo Alana. 2017.

GRAVATÁ, André. O espaço que inventamos nos inventa. In: **Destino inovação: escolas inovadoras**. Ed moderna. Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://issuu.com/reinaldoamorim5/docs/destino_educacao_final.

GRAVATÁ, André.; PIZA, Camila.; MAYUMI, Carla. et al. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Editora Fundação Telefônica, 2013.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Revista Pro-Posições**, v. 19, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a04>.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

HAVELOCK, R. G.; HUBERMAN, A. M. **Innovación Y Problemas de la educación: Teoría y realidad en los países en desarrollo**. Paris: UNESCO, 1980.

HERNANDEZ, Fernando. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. MARTINS, Jamir. (Trad.). São Paulo: Editora Cultrix, 1973.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Poeto alegre: Artmed, 2003.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

JESUS, Saul Neves. **Bem-estar dos professores**. Estratégias para a realização e o desenvolvimento profissional. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

JESUS, Saul Neves de.; SANTOS, Joana Conduto Vieira.; **Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores Educação**, Porto Alegre -RS, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004.

JOSÉ, A. M. S. Dança contemporânea: um conceito possível? In: **Anais Eletrônicos Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. São Cristóvão: EDUCON, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%209/PDF/Microsoft%20Word%20-%20DANcA%20CONTEMPORaNEA%20UM%20ONCEITO%20POSSIVEL.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2014.

LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. **Documentário**. Realização integral de German Doin. 145 minutos. Legendado. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 21 mar. 2013.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31. 2011.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2002.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – EDIPE 4. **Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino – EDIPE 4**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista da Universidade de Barcelona**, n.19. 2002.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

LOVATO, Antonio.; FRANZIM, Raquel. (Orgs.). **O Ser e o Agir Transformador para Mudar a Conversa sobre Educação**. São Paulo, Instituto Alana: Ashoka, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos da infância**: teatro da solidão compartilhada. São Paulo, Annablume, 2004.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1997.

MARQUES, Isabel A.; BRAZIL Fábio. **Arte em questões**. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2014.

MELO, Bárbara de Caldas.; SANT´ANA, Geisa. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino-aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v. 4, n. 23, p.327-339. 2012. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/pratica_metodologia_ativa.pdf

MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação educacional: notas para reflexão. Tradução Isolina Rodriguez. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.225-233. 2001.

MILLER, Jussara Correa. **A escuta do corpo**. Sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?:** dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MORAES, M. C. Além da aprendizagem: um paradigma para a vida. In: MORAES, Maria Cândida.;

TORRE, Saturnino de la. (Orgs.). **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**, colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Coleção Práxis. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MOREIRA, A. F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa**, v. 25, n.1. 1999. Disponível em: <https://www.ingentaconnect.com/content/doi/15179702/1999/00000025/00000001/art00017>.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**. Meaningful Learning Review, v. 3, n. 25, p. 25-46. 2011. Disponível em: <http://www.arnaldomartinez.net/docenciauniversitaria/ausubel03.pdf>.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus Dieter. Autoimagem, autoestima e autopesquisa na universidade. **Uma docência na educação superior: sete olhares**, v. 2, p. 111-128. 2008.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, Juan José Mouriño.; STOBÄUS, Claus Dieter. **Educação**, Porto Alegre-RS, ano 29, n. 1, p. 123-133, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/848/84805807/>.

MOSQUERA, Juan José Mouriño.; STOBÄUS, Claus.; DOS SANTOS, Bettina Steren. Grupo de pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, v. 30, n. 4. 2007.

MURTA, Flor. Concepções de Dança contemporânea: uma breve revisão. **Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança**. Comitê Dança em Mediações Educacionais. Maio, 2013.

NAVARRO, Manuel Rivas. **Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estratégias**. Madrid, EP: Editorial Síntesis, 2000.

NEPOMUCENO, Marília. O corpo na dança: uma reflexão a partir dos olhares da indústria cultural. **Revista Pensar a Prática**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 119, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/758>.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarietà: pasado, presente y futuro. In: MARTINEZ, Ana Cecilia; GALVANI, Pascal. (Org.). **Transdisciplinarietà y formación universitaria: teorías y prácticas emergentes**. Puerto Vallarta: CEU Arkos, 2014.

NUNES, Clarice. Dança, Terapia e Educação: caminhos cruzados. In: **Dança e Educação em Movimento**, São Paulo: Cortez, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Materialidade e imaginação criativa**. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1989.

PALMA, Gisele. Um novo olhar sobre a escola – o lugar da inovação na construção de possibilidades e avanços emancipatórios. **Revista Competência Senac**. v. 1, n. 1. 2008. Disponível em: <http://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/114>.

PENIDO, Anna. et al. **Destino Educação: escolas inovadoras**. Fundação Roberto Marinho. Canal Futura. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/291>.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, p. 109-121. 2012.

PLANTAMURA, Vitangelo. **Presença histórica, competências e inovação em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

PUIG, Josep. **Democracia e Participação Escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PINHO, Edna Maria Cruz.; PINHO, Maria José. A prática educativa inovadora e reorganização do saber: um novo olhar para escola. In: V INCREA - Fórum internacional de inovação e criatividade. **Anais V INCREA**, Palmas-TO. 2013.

RAUSCH, Rita Buzzi.; DUBIELLA, Eliani. Fatores que promoveram mal ou bem-estar ao longo da profissão docente na opinião de professores em fase final de carreira. **Revista Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1041-1061, set./dez. 2013

REBOLO, Flavinês L.; BUENO, Belmira de Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-68. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16830.pdf>.

REBOLO, F. L. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho.** Tese Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2005.

REIS, Rita. O contexto escolar em análise: as práticas interdisciplinares e as mudanças no cotidiano escolar. **Revista Interdisciplinaridade**, n. 10, 2017. Disponível em: <http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/revista-10-abril-05-04-2017.pdf#page=9>.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves.; SOUZA, Vanilton Camilo. **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROBATTO, Lia. **O ensino de dança.** A dança como via privilegiada de educação. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROSSETO, Robson. O espectador e a relação do ensino do teatro com o teatro contemporâneo. **Revista Científica da FAP**, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/christiane%20araujo/Downloads/1626-4199-1-SM.pdf>. Acessado em: 15 jul. 2018.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Revista HOLOS**, ano 31, v. 5. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2880>.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Criatividade: uma visão integradora. **Revista Psicologia Teoria e Prática**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, v. 2, n.1, p. 50-58. 2000.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

SANTOS, Aline Sarmiento Coura Rocha.; STEREN, Tania. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Dossiê Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07>.

SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. **Educação**. Porto Alegre-RS, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o Professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, Viçosa-MG, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/viewFile/436/112>.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**. Porto Alegre. v. 11, n. 22, jul./dez., p. 120-156. 2009.

SARAIVA, Maria do Carmo. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 3, 2009.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. **Revista HISTEDBR**, n. 1. 2000. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/reder2.html>.

SECO, Graça Maria dos Santos. **A satisfação dos professores** - teorias, modelos e evidências. Porto, PT: Edições ASA, 2002.

SELIGMAN, M. E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Positive psychology**: An introduction. *American Psychologist*, n. 55, p. 5-14. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.

SELIGMAN, M. E. P. **Felicidade Autêntica**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

SELIGMAN, Martin. **Florescer**: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, Martin. **A vida que floresce**: Um Novo Conceito Visionário da Felicidade e do Bem-Estar. Editora Estrela Polar, 2012.

SILVA, Narbal.; TOLFO, Suzana da Rosa. Trabalho significativo e felicidade humana: explorando aproximações. **Revista Psicologia Organizacional do Trabalho**, v.12, n. 3, p. 341-354. 2012.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Mercado de Letras, 2010.

SINGER, Helena. Coordenação Geral. **Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica**. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/a-iniciativa>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

SIQUEIRA, Denise. **Corpo, comunicação e cultura**: A dança contemporânea em cena. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, M. das G. G. de. **Inovação em gestão da educação pública**: questões conceituais. Brasília: MEC, Pradime, Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao.pdf>.

SOUZA, Maria das Graças Galvão de. **Inovação em Gestão da Educação Pública**: questões conceituais. Secretaria de Educação Básica - SEB, Departamento de Projetos Educacionais - DPR, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2006. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxispedagogicas/GEST%C3%83O/inovacao%20gestao%20educacao....pdf> Acesso em: 04 de fev. 2017.

SOUZA, Marinês Viana. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s)**: Currículo e Diversidade Cultural. A inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de Artes em escolas públicas da Zona Leste da cidade de São Paulo. Tese de Doutorado. PUC, SP, 2010.

STRAZZACAPPA, Márcia., MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência** – a formação do artista da dança. São Paulo: Papyrus, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. (Org.) A formação do professor de dança. In: GONÇALVES, T., BRIONES, H.; PARRA, D.; VIEIRA, C. **Docência-Artista do Artista-Docente**. Fortaleza: Expresso Gráfica e Editora, 2012.

TADEU, Tomaz Silva. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Caderno Educação FaE, UFPel**, Pelotas, n.16, p. 15 - 47, jan./jun. 2001. Disponível em: file:///C:/Users/christiane%20araujo/Downloads/6594-21389-1-PB.pdf.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Ed, Papyrus, 2013.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TORRE, Saturnino de la. **Como innovar en los centros educativos**: estudio de caso. Madrid, ES: Editorial Escuela Española, S.A, 1998.

TORRE, S. de la. Movimento de Escolas Criativas: fazendo parte da história de formação e transformação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior**: experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013.

TORRE, S. de la. **Seminário de pesquisa e intervenção**. Florianópolis: IFSC, 2014.

_____, S. de la. **Metodologia do Ensino Superior**. Florianópolis: Senac, 2015.

_____, S. de la. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene; TORRE, Saturnino de la. (Org.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VIANNA, Klauss. **A dança**. Colaboração Marco Antônio de Carvalho. 4 ed. São Paulo: Summus, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZWIEREWICZ, M. Apresentação. In: ZWIEREWICZ, Marlene. (Org.). **Criatividade e inovação no Ensino Superior:** experiências latino-americanas em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. et al. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico.** Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ZWIEREWICZ, Marlene.; SOMARIVA, João Fabricio Guimara. et al. **Escolas Criativas:** experiências transformadoras potencializadas na interação do Ensino Superior com a Educação Básica. Polyphonia, v. 27, n.1, jan./ jun. 2016.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro de sistematização da revisão de literatura.

Estudos selecionado a partir da 1ª etapa da revisão de literatura, que relatam conceituações sobre inovação educacional.			
Autor (es)	Título	Ano	Título do periódico
CARDOSO, Ana Paula	Educação e inovação.	1997	Millenium On-line
MESSINA, Gracina	Mudança e inovação educacional: notas para reflexão.	2001	Caderno Pesquisa. <i>[online]</i> .
DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi.	Mudança com máscaras de inovação.	2005	Mu Dança com Máscaras de Inovação
SOUZA, Maria das Graças Galvão.	Inovação em gestão da educação pública: questões conceituais.	2006	Secretaria de Educação Básica - SEB, Departamento de Projetos Educacionais - DPR, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.
PALMA, Gisele.	Um novo olhar sobre a escola – o lugar da inovação na construção de possibilidades e avanços emancipatórios.	2008	Revista da educação superior do SENAC-RS Competência
FERNANDES, Preciosa Teixeira.	Inovações curriculares: o ponto de vista de gestores de escolas do ensino básico em Portugal.	2011	Educação em Revista
PINHO, Edna Maria Cruz; PINHO, Maria José. A	Prática educativa inovadora e reorganização do saber: um novo olhar para a escola.	2013	Anais do V INCREA-Fórum internacional de inovação e criatividade
CAMPOLINA, Luciana de Oliveira, MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns.	Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar.	2013	Revista Psicologia: Organizações e Trabalho.

Categoria: Arte inovação

Autor	Nome do artigo:	ano de public.	Local de publ.	livro	Te s	Dis	Art
LEME, Mônica; REPSOLD, Mônica ; MARINHO, Vanessa	Portal de Educação Musical: Uma Proposta (Democrática) para o Ensino de Música.	2009	Colégio Pedro II				X
LEÃO, Raimundo Matos de	Transas na cena em transe: teatro e contracultura na Bahia	2009	EDUFBA	X			
ALMEIDA, Telma Teixeira de Oliveira	Práticas corporais educativas: movimento interno e externo do ser interdisciplinar	2011	PUC_SP		X		
GARBIN, Monica Cristina	Uma análise da produção audiovisual colaborativa: uma experiência inovadora em uma escola de ensino fundamental	2011	ETD				X
OLIVEIRA, Denise Figueira de; MENDONÇA, Cinthia Cristina Resende ; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva ; COUTINHO, Claudia Mara Lara Melo ; ARAÚKO, Jorge; Tania Cremonini ; LUZ, Mauricio	Construção de espaços de escuta, diagnóstico e análise coletiva de problemas de saúde pública com a linguagem teatral	2012	INTERFACE				X
LOPARDO, Carla Eugenia Lopardo	A inserção da música na escola : um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre	2013	UFRGS		X		
BOTELHO, Nayara Lopes ; PINHO, Edna Maria Cruz	Inovação e Criatividade na Escola: O Método Dramático e Imaginação Criativa na Escola	2013	INCREA				X
DAMASCENO, João Maria dos Santos	O ateliê de arte como inspiração para a criação de espaços no ensino de artes visuais na escola	2013	UFRN			X	
GONZAGA, Jonas Marcelo	O Processo Formativo e a Atuação do Arte-Educador: Possibilidades e Contribuições da Teoria Ironista	2013	METODISTA			X	
LATORRE, Maria Consiglia Raphaela Carozzo	Sonoridades Múltiplas: práticas criativas e interações poético-estéticas para uma educação sonora/musical na contemporaneidade	2013	UFC		X		
FERNANDES, Angela Maria Barbosa	A História da Ciência por meio do teatro: A Teoria do Calórico contada em cena	2014	UEPB			X	
FIORIN, Evandro; LANDIM, Paula Da Cruz ;LEOTE, Rosangela Da Silva	Arte-ciência: processos criativos	2015	UNESP	X			
GARCIA, Sandro	Profissionais Criativos em Ciências e Artes na Cidade de Porto Alegre.	2015	UFRGS				X
ALVES, Wilson Barbosa	A pedagogia de Rui Barbosa versus a filosofia positivista: uma contribuição à discussão sobre o ensino do desenho no Brasil	2016	UNESP			X	
MACARA, Ana; MORTARI, Kátia ; BATALHA, Ana Paula	Reflexões sobre o Ensino Artístico: Em Busca da Transformação	2017	RPEA				X

Categoria: Escolas Inovadoras

CARDOSO, Ana Paula P. O.	Educação Inovação.	1997	Revista Millenium On line				X
MESSINA, Graciela	Mudança e Inovação Educacional: Notas para Reflexão.	2001	UNESCO				X
ABRAMOVAY, Miriam et all.	Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas	2003	UNESCO	x			
PINHEIRO, Sônia Regina Brum	Mudanças e Inovações na Organização Curricular de escolas estaduais de Ensino Médio no Município de Santa Maria/RS	2003	UFSM			x	
CAMPOLINA, Luciana de Oliveira.	Inovação educativa e subjetividade : a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador	2005	UNB		x		
OLIVEIRAM Sara Badra de	Desafios e possibilidades do processo de construção coletiva de projeto político pedagógico : o caso de uma EMEF	2007	UNICAMP			x	
MIRANDA, Glaura Vasques de	Escola Plural Plural School	2007	Revista Estudos Avançados				X
RODRÍGUEZ, Jon Paul Rodriguez	Duas décadas de inovação em conservação	2007	Revista Interciência				X
PALMA, Gisele.	Um novo Olhar sobre a escola - o lugar da inovação na construção de possibilidades e avanços emancipatórios.	2008	Revista competência - SENAC				X
SOUZA, Maria das Graças Galvão de	Inovação em gestão da educação pública: Questões Conceituais	2009	INEP				X
FERREIRA, Glauca de Melo	Cooperação e democracia na escola : a construção de parcerias no cotidiano escolar como formação continuada	2010	UNICAMP			x	
MOREIRA, Stefanie Merker	Entre o pensar ser, o pensar e o ser. Um estudo sobre a pré disposição de professores prospectivos à subversão	2010	UNISINOS		X		
FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o caso do Distrito Federal	2010	UNB			x	
BRAGANÇA, Maria Das Graças Vian; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire De	A violência escolar e escolas inovadoras: um caminho de esperança	2011	PUC- PR				X
GONÇALVEZ, Hellen Cristina	As expectativas de ensino-aprendizagem dos adolescente4s da 8ª série do município de Palotina-PR	2012	UNESP			X	
FERNANDES, Preciosa Teixeira.	Inovações Curriculares: O Ponto de vista de gestores de escolas em Portugal	2012	Educação em Revista				X
CARNEIRO, Glauca Conceicao	O oficial-alternativo: interfaces entre o discurso das protagonistas das mudanças e o discurso da escola plural	2012	UFMG			x	
COUTOM, Ligia Paula	A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente	2013	USP		x		
ASSIS, Ana Claudia Lima de	Conselho escolar, instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais: experiências em questão no município de Baturité	2013	UFC			x	
GRAVATÁ, Andre	Volta ao mundo em 13 escolas	2013	Fundação Telefônica	(e-book)			
BRITTO, Tatiana Feitosa de	O que é que a Finlândia tem? Notas sobre um sistema educacional de alto desempenho	2013	SENADO FEDERAL				X
PENEIREIRO, Fabiana Mongeli	Educação na contemporaneidade : nutrindo-se com a experiência da Escola da Floresta, Acre – Brasil	2013	UNB		x		

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi.	Mudança com máscaras de inovação	2013	Campinas - SP			X	
PINTO, Ivone Maciel	Docência Inovadora na Universidade	2014	UFG		x		
POZZO, Danielle Nunes ; CORDEIRO, Marcelo de Moraes	O Processo De Inovação Na Educação: Um Estudo De Caso Na Rede Marista De Colégios	2014	EnANPAD				X
SINGER, Helena (org)	Cidade Escola Aprendiz - Coleção Tecnologias do Bairro Escola	2014	Fundação Itaú	(e-book)			X
DRUMOND, Jose Cosme	Políticas de inovação educacional: subjetivação e modo de ser docente na escola plural	2014	UFMG		x		
PINHO, Maria José de ; SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz	Escola Contemporânea Criativa e Inovadora na transição de paradigmas	2014	Revista Eventos Pedagógicos				X
MARIANA, Fernando Bomfim	Educação e ecologia: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional?	2014	USP		X		
GOELZER, Viviane ; NODARI, Cristine Hermann ; SOCCOL, Leandro ; SEVERO, Eliana	Análise de um processo de inovação a partir da ótica de gestão de projetos	2014	Revista de Gestão e Projetos				X
BEZERRA, Maite Alves	Professores: imagens do futuro presente	2014	Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)			X	
GUNTHER, Maria Cecília Camargo	A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos um estudona na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	2015	UFRGS		X		

Categoria: Inovação Educacional

CHAYER, Paloma Epprecht ; CAMPOS, Machado	Avaliação de competências no ensino fundamental: a experiência da Escola Lumiar	2015	PUC_SP			x	
SILVA, Vera Lúcia de Souza; LA TORRE, Saturnino de	Ecoformação e transdisciplinaridade na rede de Escolas Criativas	2015	FURB				X
CAMPOLINA, Luciana de Oliveira ; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans	Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar	2015	Rev. Psicol., Organ. Trab.				x
CARVALHO, Elisângela da Silva Araujo	Inovação, aprendizagem organizacional e capacidade de absorção: evidências em escolas públicas integrais de Pernambuco	2015	UFPB			x	
BARRERA, Tathyana Gouvêa da Silva	O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI	2015	USP		X		
MALDONADO, Luciene	Gestão escolar - para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF.Desembargador Amorim Lima	2015	PUCRS			X	
MORAN, José	Mudando a educação com metodologias ativas	2015	Coleção Mídias Contemporâneas.				X
SOUZA, S ; DOURADO, L	Aprendizagem baseada em problemas (ABP): Um método de Aprendizagem Inovador para o ensino educativo	2015	Revista Hollos				X
PINHO, Maria José de; MORAIS, Maria José Da Silva; SANTOS, Jocyléia Santana Dos	Indícios de criatividade e inovação no processo de formação continuada	2015	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)				X
FONSECA, Edilberto Moura da	Barreiras à inovação educacional : as dificuldades em utilizar a auto-avaliação como expressão de inovação	2016	UNB			x	
NOGARO, A ; BATTESTIN, C	Sentidos e Contornos da Inovação na Educação.	2016	Revista Hollos				X

Apêndice 2: Questionário misto *online*

Questionário sobre "A gênese e o desenvolvimento de projetos de Arte nas Escolas Inovadoras no Brasil"

Prezado Sr. Diretor(a) e/ou gestor(a), desta unidade escolar.

Venho por meio desta, conforme contato preliminar via telefone, apresentar-lhe o questionário da pesquisa de doutorado que tem por objetivo analisar a gênese e o desenvolvimento dos projetos de Arte nas escolas inovadoras do Brasil. Os dados deste questionário são de extrema relevância para as análises que pretendemos analisar. Sendo assim, pedimos gentilmente sua colaboração para responder as questões abaixo no que tange a identificação das formas de funcionamento, estrutura física e aspectos pedagógicos que configuram sua instituição de ensino como escola inovadora e, também a identificação de como os projetos e ações de Arte acontecem em sua escola.

É importante salientar, que nesta pesquisa, consideramos o profissional de Arte, aquele que atua em qualquer linguagem artística: arte visuais, dança, teatro e música, bem como suas ramificações. Destacamos que os dados serão utilizados apenas para fins desta pesquisa, garantindo-se o anonimato das escolas e dos sujeitos, conforme normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. (CONEP).

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já sua participação!

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Sobre sua escola:

2. Nome da instituição escolar: *

3. Cidade-Estado:

4. Escola: *

Marque todas que se aplicam.

pública

particular

Outro:

5. Fone: *

6. Nome da diretor(a)/gestor(a): *

7. Ano de fundação da escola: *

13. Quanto à estrutura física, a escola possui: *

Marque todas que se aplicam.

- Biblioteca
- Refeitório
- Quadra de esportes
- Laboratório de informática
- Pátio/área de lazer
- Sala de reuniões/professores
- Banheiros adaptados

14. Quanto a infraestrutura para as ações/projetos/atividades que envolvem a Arte, a escola possui:

Marque todas que se aplicam.

- Sala específica para dança e teatro
- Atelier de artes visuais
- Sala específica de música
- Anfiteatro ou auditório
- Instrumentos musicais para os estudantes
- Materiais diversos para as atividades de Artes visuais
- Aparelho de som para as aulas de dança
- Acervo de livros na biblioteca das diferentes linguagens artísticas
- Acervo de figurinos e adereços para as apresentações e aulas
- Outro: _____

Sobre a inovação educacional:

15. Participa ou já participou de algum programa nacional ou regional de incentivo à inovação escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

16. Caso sim, Qual:

17. A escola já ganhou algum prêmio de inovação educacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

18. Caso sim, Qual:

19. A sua escola: **Marque todas que se aplicam.*

- Teve proposta inovadora desde seu início/fundação/implementação
- Iniciou num modelo tradicional/convenção de ensino, e foi implantando propostas inovadoras no decorrer do tempo.
- Tornou-se inovadora por demanda/solicitação da secretaria de educação do estado ou município a qual pertence
- Tornou-se inovadora por demanda/solicitação dos professores/comunidade
- Outro: _____

20. Como a escola divide seus estudantes na questão da aprendizagem? **Marque todas que se aplicam.*

- por nível de conhecimento
- por série/anos
- por projetos de interesses
- por eixos de estudo
- Outro: _____

“Programa de Estímulo a Inovação e Criatividade na Educação Básica - MEC”

Segundo o portal do MEC, os critérios utilizados por eles para uma escola ser considerada inovadora perpassam itens como: gestão, currículo, ambiente, metodologia e Intersectorialidade. Avalie estes itens nos quadros abaixo, considerando sim, não ou parcialmente, quanto sua implantação e desenvolvimento.

21. Sobre a gestão, responda: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente	Não se objetiva/aplica em nossa escola
Estrutura o trabalho da equipe pedagógica, no sentido de corresponsabilização da gestão?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O projeto político-pedagógico é revisto e reelaborado em colaboração com a equipe docente, estudantes e comunidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tempo e o percurso do estudante é baseado no sentido compartilhado de educação?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A cultura institucional, é analisada e discutida entre os agentes escolares?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os processos de aprendizagem e de tomada de decisão, garantem que os critérios de natureza pedagógica sejam sempre preponderantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Sobre o currículo, responda: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente	Não se objetiva/aplica em nossa escola
Sua escola foca na formação integral, reconhecendo a multidimensionalidade da experiência humana - afetiva, ética, social, cultural e intelectual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolve e promove ações sobre as identidades do território que estão inseridas, conectando os interesses dos estudantes aos saberes comunitários?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula atividades que entrelacem o interesse dos estudantes aos conhecimentos acadêmicos já desenvolvidos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades desenvolvidas pelos estudantes e professores, trazem transformação o contexto socioambiental?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No que tange a sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural, sua escola integra práticas que promovam relação do ser humano com o contexto planetário?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Sobre o ambiente, responda: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente	Não se objetiva/aplica em nossa escola
O espaço físico da instituição oferece condições e leituras para uma educação humanizada, potencializadora da criatividade e da convivência entre as diferenças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A infraestrutura oferecida pela escola, é compatível com novas práticas educativas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sobre a convivência com o entorno da escola, desenvolve o diálogo entre os diversos segmentos da comunidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No ambiente escolar, a mediação de conflitos é realizada pelos pares, trazendo bem-estar a todos e colaborando com a promoção da equidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Sobre o metodologia, responda: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente	Não se objetiva/aplica em nossa escola
Sobre o protagonismo do estudante, as estratégias pedagógicas reconhece-os como participantes ativos, onde interagem, colaboram, debatem e produzem novos conhecimentos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As estratégias desenvolvidas potencializam o uso de diversos recursos e tecnologias, inclusive as digitais, para ampliar suas interações e exercer sua autonomia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvem uma metodologia de personalização das estratégias pedagógicas para cada estudante? Propondo-se à singularidades do aprender, de acordo com seus ritmos, interesses e estilos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a metodologia por meio de projeto de interesse dos estudantes?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As propostas desenvolvidas na escola, possuem reverberações na comunidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A metodologia desenvolvida, contribui para a sua formação profissional do estudante?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Sobre o Intersetorialidade, responda: **Marcar apenas uma oval por linha.*

	Sim	Não	Parcialmente	Não se objetiva/aplica em nossa escola
Entendendo a Intersetorialidade como um instrumento estratégico de otimização de saberes, competências e relações sinérgicas, no qual buscam um objetivo comum e prática social compartilhada, as estratégias intersetoriais e em rede de sua escola, envolvem a comunidade garantindo dos direitos fundamentais dos estudantes, reconhecendo que o direito à educação é indissociável dos demais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sobre a Arte em sua escola:*(Considerando: Artes visuais, Dança, Teatro e Música)*

26. **A arte em sua escola é desenvolvida em qual contexto de ensino? ***

Marque todas que se aplicam.

- Como disciplina constante na matriz curricular
- Em ações extra-curriculares no contra turno
- Em ações festivas e comemorativas
- Outro: _____

27. **Como componente curricular obrigatório, a Arte é inserida na sua escola: ***

Marque todas que se aplicam.

- Por meio dos projetos realizados com as demais disciplinas do currículo
- Por meio de oficinas específicas de arte
- Por meio de disciplina que compõe a matriz curricular
- Outro: _____

28. **Quais as atividades extra curriculares são ofertadas? ***

Marque todas que se aplicam.

- Artes visuais: oficinas/cursos de desenho, pintura, escultura, fotografia...
- Dança: Ballet clássico, jazz, dança de rua, dança criativa...
- Teatro: jogos e improvisações teatrais, circo, teatro infantil...
- Música: instrumentos de corda, sopro, percussão, canto coral...
- Outro: _____

29. **Quais as ações e festas comemorativas da escola? Ex: Sarau, Festa junina, dia das mães, primavera, encerramento letivo, entre outros? ***

30. **Quantidade de professores de arte na escola: ***

31. **Qual a formação dos professores de Arte? ***

Caso sua instituição possuir menos que 5 professores, preencha apenas a quantidade exata.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Artes visuais ou educação artística	Música	Teatro	Dança	Pedagogia, ou outra licenciatura.
professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Como esses professores desenvolvem suas atividades? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Em sua área de formação artística	Em outra linguagem artística	Mesclando diversas linguagens artísticas
professor 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações

33. Caso queira citar outros aspectos inovadores e relevantes da sua escola, que não foram contemplados neste questionário, fique à vontade para escrevê-los abaixo. Muito obrigada por sua contribuição!

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

APÊNDICE 3

“Roteiro para entrevista semiestruturada com professores de arte”

Sujeitos: professores de arte da escola inovadora selecionada.

1) Questões iniciais:

Nome e nome fictício _____ - _____

Idade: _____ Curso(s) de formação inicial: _____

A quanto tempo trabalha com arte educação? _____

A quanto tempo trabalha no ensino formal?

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 anos a mais

Trabalha atualmente ou já trabalhou no ensino não-formal ou informal?

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 anos a mais () nunca trabalhou

() outros: _____

Está trabalhando nesta escola há quanto tempo? _____

Qual sua carga horária semanal? _____

Qual seu regime de contratação? _____

Quais os ciclos, series que trabalha nesta escola? _____

Trabalha atualmente em outra escola ou realiza outra atividade profissional? Qual?

Quais as atividades que desenvolve nesta escola?

FORMAÇÃO DOCENTE

2) Como se deu sua escolha por uma linguagem artística? Conte-me um pouco sobre sua formação inicial?

3) Como desenvolve sua formação continuada? Área pedagógica e artística?

4) Qual o apoio e incentivo da instituição para a formação continuada dos professores? Como ela estrutura e como você sente isso?

a) Para atuar nesta escola inovadora, teve alguma formação-capacitação específica? Foi obrigatória?

b) O tempo dispendido para a formação continuada é remunerado?

c) De quantas formações você participou? Quais e como foram realizadas?

d) Como você aplicou os conhecimentos adquiridos nas formações no seu dia a dia com os estudantes?

5) Hoje, quais conhecimentos sente necessidade de serem aprimorados para a melhoria do seu trabalho na escola?

TRABALHO DOCENTE

6) Você já trabalhou ou trabalha em outras escolas que possuem um modelo mais tradicional de ensino?

a) Como avalia essas duas realidades?

b) O que você percebe de positivo e negativo em ambas as realidades/tipos de escolas?

c) Em sua concepção e percepção, porque a educação mais tradicional ainda está na maioria das escolas brasileiras?

7) O que é para você “Ser um professor” em uma escola inovadora?

a) Na sua concepção o que é uma escola inovadora? O que ela precisa ter e fazer?

b) O que o faz ter escolhido e permanecer na docência?

NA ESCOLA TEIA MULTICULTURAL:

8) Quais os desafios que já enfrentou desde que entrou na instituição?

a) E como você os enfrentou? Quais as estratégias que utilizou ou não frente aos desafios encontrados?

b) Qual seu nível de autonomia dentro da sala de aula e em ações desenvolvidas com os estudantes?

c) Como são realizadas as reuniões pedagógicas? Periodicidade, duração? Quais os temas geralmente discutidos?

9) Quanto a infraestrutura:

a) Possui para suas aulas um Local adequado, materiais específicos, recursos...

b) O espaço físico de trabalho é suficiente para as atividades que realiza com os estudantes?

c) Há condições adequadas de segurança no local de trabalho?

d) Há condições adequadas de iluminação, ventilação, móveis, equipamentos e limpeza no local de trabalho?

10) Quanto a salário e carga horária:

a) A carga horária destinada a seu trabalho?

b) A remuneração pelo seu trabalho que desenvolve é adequada?

c) O número de funcionários e professores está bem distribuído?

d) Existe algum tipo de reconhecimento financeiro, ou promoção, pelo trabalho bem realizado? Ex: salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.) O sistema de benefícios satisfaz suas expectativas? Quais são eles?

e) Como avalia a sua forma de contratação nesta unidade escolar?

f) Como é controlada a frequência do professor nesta unidade escolar?

g) Gostaria de trabalhar em outra área da escola?

h) Como esta escola estabelece as tarefas e os prazos a serem cumpridos pelos professores?

11) Quanto a motivação e bem-estar:

a) Se sente motivado para seu trabalho nesta escola?

b) Qual a ação/situação que realiza/vivencia que percebe uma sensação de bem-estar no seu trabalho na escola?

c) Qual o estado/situação gerador de tensão no dia a dia escolar na sua concepção?

d) Como os conflitos que acontecem no seu trabalho são resolvidos?

e) Sente que sua Privacidade / Vida pessoal é preservada?

f) Possui tempo para lazer e para a família?

g) Sua saúde física e saúde psicológica está equilibrada? Como se cuida?

h) Sente-se satisfeito com a situação atual de trabalho? Em uma escala de 1 a 5 ? porque?

12) Ensino aprendizagem:

a) Como organiza o seu planejamento para as aulas? Qual a quantidade de horas destinada ao seu planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos estudantes)_____

- a) Como é seu processo de avaliação com os estudantes?
- b) Em sua visão, o que é indispensável para que o estudante aprenda?
- c) Como avalia o nível de interesse dos estudantes e dos professores perante a escola?
- d) Como utiliza a criatividade em seu dia a dia no trabalho?
- e) Como percebe as necessidades de avaliações como enem e vestibulares?
- f) Como prepara os estudantes para estes testes?
- g) Como a escola estabelece as tarefas e os prazos a serem cumpridos pelos estudantes?

ARTE

13) Sua escola, sugere que trabalhe com as múltiplas linguagens artísticas? Ou somente em sua linguagem de formação?

- a) O que pensa sobre a polivalência do ensino das artes, haja visto a especialidade de formação do professor?
- b) Nessa perspectiva, como desenvolve seu trabalho, dentro dos pressupostos da escola (ciclos, eixos, projetos)?

14) Qual o papel do professor e do estudante no processo de ensino aprendizagem em arte?

- a) Qual o envolvimento dos estudantes nas propostas de arte? Quais (linguagens) na sua percepção, são melhores aceitas e quais não? E porquê?
- b) O que pensa sobre a (in)disciplina nas aulas de arte?

15) Como são escolhidos os conteúdos de arte?

- a) Existe tarefa/lição para casa de arte?
- b) Como você liga o conteúdo de suas aulas com a rotina e contextos de vida dos estudantes?
- c) Como a arte é um eixo articulador entre as demais áreas do conhecimento nesta escola, existe uma expectativa por parte dos estudantes, professores e/ou famílias, que esse estudante siga por uma carreira em arte?

16) Como, em sua escola, são planejadas e trabalhadas as datas comemorativas?

- a) Qual seu envolvimento e participação com essas festividades?
- b) Tais propostas chegam a desviar o foco dos conteúdos de arte e de outras áreas que necessitam ser trabalhados?
- c) Como vc percebe as famílias perante esses eventos e datas?
- d) Como a arte produzida pelos estudantes é exposta nos espaços diversos da escola?

17) Nesta escola a arte e o autoconhecimento são pressupostos de todo o aprendizado. Como vc percebe o diálogo:

- a) E com a coordenação, supervisão?
- b) Entre os próprios pares?
- c) Com as famílias?
- d) E com os estudantes?
- e) Como é a repercussão/aceitação de suas ideias pelo grupo de professores?
- f) Você recebe reconhecimento pelo trabalho realizado / feedback? De quem? Pode contar-nos alguns exemplos?
- g) E como se configuram as Relações hierárquicas na escola? No que tange ou não a Igualdade de tratamento?

18) Ainda nessa perspectiva, você sente que tem diferenciação entre as demais disciplinas e a arte nesta escola? Como isso se dá?

“Roteiro para entrevista semiestruturada com Direção geral”

- 1) Conte-me um pouco da história da instituição.
 - a) Há quanto tempo ela existe? E quem participou desta implantação?
 - b) Ela já foi criada com uma proposta inovadora. Como se deu essa idealização?
 - c) Na sua concepção/visão, considera em termos conceituais, sua escola uma escola inovadora, transformadora, democrática ou contemporânea? Porque?
 - d) Como as mudanças e ajustes foram ocorrendo dentro da instituição?
 - e) Quais os anseios, ideais e angústias vividos ao longo dos anos?
 - f) Quais eventos/ propostas que foram implementadas que precisaram ser reconfiguradas?
 - g) Quais metas foram traçadas e foram cumpridas de forma significativa?
 - h) Como se deu a relação e a aceitação desta escola, sendo inovadora, perante a comunidade e as secretarias de educação municipal/estadual?
 - i) Qual sua avaliação pessoal do sucesso da inovação em relação ao trabalho desenvolvido pela escola?

- 2) Estruturação e expansão da escola
 - a) Qual o perfil das famílias que escolhem esta escola?
 - b) Sendo uma escola particular, qual a mensalidade dela? Ela, como empresa privada consegue suprir suas necessidades estruturais e ainda promover lucro?
 - c) Pensa que o valor de suas mensalidades limita o público que gostaria de atingir ou não? Pq?
 - d) Como visualiza essa instituição em outro bairro da cidade, mais popular?
 - e) Pensa ser possível uma instituição como esta ser implantada fora do eixo RJ/SP? O que é necessário para tal implantação?
 - f) Como a escola lida e se articula com as políticas públicas da educação?
 - g) O que você pensa sobre a reforma do ensino médio e da Base Nacional Curricular Comum?

- 3) Nesta escola a arte e o autoconhecimento são pressupostos de todo o aprendizado. Como vc percebe o diálogo:
 - h) Com as famílias?
 - i) E com os estudantes?
 - j) Com os professores e entre eles?
 - k) Você recebe reconhecimento pelo trabalho realizado / feedback? De quem? Pode contar-nos alguns exemplos?
 - l) E como se configuram as Relações hierárquicas na escola? No que tange ou não a Igualdade de tratamento?
 - m) Ainda nessa perspectiva, vc sente que tem diferenciação entre as demais disciplinas e a arte nesta escola? Como isso se dá?

- 4) Ensino aprendizagem:
 - b) Como organiza o seu planejamento dos seus afazeres de gestor(a)? Como divide o tempo entre reuniões, atendimento aos estudantes, professores, as famílias, demandas externas..._____
 - h) Como é seu processo de planejamento, realização e avaliação das aulas?
 - i) Em sua visão, o que é indispensável para que o estudante aprenda?
 - j) Como avalia o nível de interesse dos estudantes e dos professores perante a escola?
 - k) Como percebe as necessidades de avaliações como enem e vestibulares?

- l) Como prepara os estudantes para estes testes?
 m) Como a escola estabelece as tarefas e os prazos a serem cumpridos pelos estudantes? E para os professores?

5) Quanto a salário e carga horária:

- a) Como os professores são contratados? O pagamento é por hora aula?
 b) Eles são remunerados conforme a titulação ou o tempo de trabalho na instituição?
 c) Qual é a permanência de tempo dos professores na escola? Qual o índice de rotatividade destes profissionais?
 d) Como esta escola estabelece as tarefas e os prazos a serem cumpridos pelos professores?
 i) Como se promove e estimula a formação continuada dos professores?
 e) Existe algum tipo de reconhecimento financeiro, ou promoção, pelo trabalho realizado dos professores? Ex: salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.) O sistema de benefícios satisfaz suas expectativas? Quais são eles?
 f) A carga horária destinada a seu trabalho de gestão?
 g) A remuneração pelo seu trabalho que desenvolve é adequada?
 h) O número de funcionários e professores está bem distribuído?

6) Como se constituem os conteúdos da inovação que o MEC estabeleceu como pressupostos?

- a) Em relação as práticas pedagógicas?
 b) Em relação as formas de organização e funcionamento da escola,
 c) Em relação papel e função dos professores,
 d) Em relação organização do tempo e do espaço (rotina dos estudantes),
 e) Em relação organização dos dispositivos pedagógicos do conhecimento.

ARTE

7) O que pensa sobre a polivalência do ensino das artes, haja visto a especialidade de formação do professor?

- c) Nessa perspectiva, como é orientado o trabalho dos professores nesta escola?
 8) Como são escolhidos os conteúdos de arte?
 d) Existe tarefa/lição para casa de arte?
 e) Como você liga o conteúdo de suas aulas com a rotina e contextos de vida dos estudantes?
 f) Como a arte é um eixo articulador entre as demais áreas do conhecimento nesta escola, existe uma expectativa por parte dos estudantes, professores e/ou famílias, que esse estudante siga por uma carreira em arte?

9) Como, em sua escola, são planejadas e trabalhadas as datas comemorativas?

- e) Qual seu envolvimento e participação com essas festividades?
 f) Tais propostas chegam a desviar o foco dos conteúdos de arte e de outras áreas que necessitam ser trabalhados?
 g) Como vc percebe as famílias perante esses eventos e datas?
 h) Como a arte produzida pelos estudantes é exposta nos espaços diversos da escola?
 i) Quais as atividades extra-curriculares desenvolvidas pela escola?

TRABALHO DOCENTE

10) Você já trabalhou ou trabalha em outras escolas que possuem um modelo mais tradicional de ensino?

- d) Como avalia essas duas realidades?
 e) O que você percebe de positivo e negativo em ambas as realidades/tipos de escolas?

f) Em sua concepção e percepção, porque a educação mais tradicional ainda está na maioria das escolas brasileiras?

11) O que é para você “Ser um professor” em uma escola inovadora?

a) Na sua concepção o que é uma escola inovadora? O que ela precisa ter e fazer?

b) O que o faz ter escolhido e permanecer na docência?

c) Quais os desafios e conquistas alcançadas que percebe em seu trabalho de gestor?

12) Quanto a motivação e bem-estar:

i) Se sente motivado para seu trabalho nesta escola?

j) Qual a ação/situação que realiza/vivencia que percebe uma sensação de bem-estar no seu trabalho na escola?

k) Qual o estado/situação gerador de tensão no dia a dia escolar na sua concepção?

l) Como os conflitos que acontecem no seu trabalho são resolvidos?

m) Sente que sua Privacidade / Vida pessoal é preservada?

n) Possui tempo para lazer e para a família?

o) Sua saúde física e saúde psicológica está equilibrada? Como se cuida?

p) Sente-se satisfeito com a situação atual de trabalho? Em uma escala de 1 a 5 ? porque?

APÊNDICE 4: Roteiro de observação do campo empírico

Dados gerais da escola:

1. Quantidade de salas e quais são elas? Como se configuram cada uma delas (disposição objetos, moveis, ventilação, iluminação...)?

2. Quantidade de estudantes por série/ciclo?

3. Infraestrutura: lanchonete, teatro, biblioteca, banheiros....

4. Como é o bairro e o entorno no qual a escola está localizada?

5. Rotina dos estudantes:
 - f) formas de organização e funcionamento da escola,
 - g) Protagonismo do estudante; Personalização; Projetos: práticas em sala de aula,
 - h) papel e função dos professores,
 - i) organização do tempo e do espaço (rotina dos estudantes),
 - j) disciplina dos estudantes
 - k) intervalos e recreios
 - l) alimentação
 - m) interação entre eles nas aulas
 - n) relacionamento entre os estudantes
 - o) diálogos e orientações prof e estudante
 - p) o espaço é compatível com novas práticas educativas; Ambiente acolhedor e solidário
 - q) tempo livre
 - r) Qual o envolvimento dos estudantes nas propostas de arte?

APÊNDICE 5: Escolas de ensino formal consideradas inovadoras pelo Iniciativa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica- MEC e recorte da investigação

Região Norte									
Estado	Cidade	Nome da escola	Públi ca	Priv ada	Inf	Fund 1	Fund 2	Mé dio	EJA
AM	Manaus	Escola Municipal Alberico Antunes de Oliveira	X			X			X
AM	São Gabriel da Cachoeira	Escola Pamáali		X		X		X	
RO	Ariquemes	Escola Francisco Alves Mendes Filho	X			X	X	X	X
Região Centro Oeste									
Estado	Cidade	Nome da escola	Públi ca	Priv ada	Inf	Fund 1	Fund 2	Mé dio	EJA
DF	Brasília	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	X		X	X	X	X	X
DF	Brasília	Escola Classe 204 Sul	X						
MS	Três Lagoas	Escola Estadual Dom Aquino Correa	X						
MS	Sidrolândia	Escola Família Agrícola de Sidrolândia		X			X		
MT	Colíder	Escola Municipal Professora Ivanira Moreira Junglos	X		X	X			
GO	Alto Paraíso de Goiás	Escola Vila Verde		X	X	X	X		
Região Sul									
Estado	Cidade	Nome da escola	Públi ca	Priv ada	Inf	Fund 1	Fund 2	Mé dio	EJA
PR	Jacarezinho	IFET Paraná, campus Jacarezinho	X					X	
PR	Curitiba	Centro de Educação Integral Júlio Moreira	X		X	X			
PR	Toledo	Escola Municipal Miguel Dewes	X		X	X			
RS	Viamão	Escola Municipal de Ensino Fundamental Zeferino Lopes de Castro	X			X			
RS	Viamão	Escola Canadá	X			X			
RS	Novo Hamburgo	Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha	X					X	
RS	Erechim	Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristo Rei	X		X	X			

RS	Porto Alegre	Colégio La Salle Dores		X		X	X	X	
SC	Joinville	Escola Municipal Professor Aluizius Sehnem	X			X	X		
SC	São João do Sul	Centro de Educação de Jovens e Adultos Vereadora Rita Quadros	X						X
SC	Blumenau	Escola Básica Municipal Visconde de Taunay	X		X	X	X		
Região Nordeste									
Estado	Cidade	Nome da escola	Públi ca	Priv ada	Inf	Fund 1	Fund 2	Mé dio	EJA
CE	Maranguape	Escola Municipal José de Moura	X		X	X			X
CE	Fortaleza	Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra	X					X	
CE	Santa Quitéria	Escola Estadual de Ensino Médio Júlia Catunda	X					X	X
CE	Fortaleza	Centro Municipal de Educação Infantil Hilza Diogo Cals	X		X	X			
CE	Monsenhor Tabosa	Kulika - Conselho do Povo Indígena Potiguara da Serra das Matas		X					
CE	Fortaleza	Escola Vila		X	X	X	X		
CE	Fortaleza	Escola Waldorf Micael		X	X	X	X		
MA	Matinha	Centro de Ensino Aniceto Mariano Costa	X					X	
PB	Monteiro	Escola Estadual de Ensino Médio Bento Tenório de Sousa	X					X	
PB	Picuí	Escola Professor Lordão	X					X	X
PB	Bananeiras	Escola Nossa Senhora do Carmo		X	X	X	X		
RN	Natal	Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	X		X	X			
BA	Jussari	Escola Amélia Amado	X					X	X
BA	Morpará	Colégio Nemísia Ribeiro dos Santos	X					X	X
BA	Barra do Choça	Centro Educacional Professor Jorge Delano	X				X		
BA	Itacaré	Tribo Inkiri de Piracanga		X	X	X	X		
PE	Ibimirim	Escola Técnica do Serta		X				X	
Região Sudeste									
Estado	Cidade	Nome da escola	Públi ca	Priv ada	Inf	Fund 1	Fund 2	Mé dio	EJA

ES	Jaguareé	Escola Comunitária Rural Municipal de São João Bosco	X			X	X		
RJ	Rio de Janeiro	Escola Técnica Estadual Ferreira Vianna	X					X	
RJ	Rio de Janeiro	Escola Municipal André Urani	X				X		
RJ	Teresópolis	Escola Municipal Professora Aclimea de Oliveira Nascimento	X			X			
RJ	Paraty	Escola Comunitária Cirandas		X		X			
RJ	Rio de Janeiro	Escola SESC de Ensino Médio		X				X	
MG	Leopoldina	Conhecer Educação e Cultura		X	X	X	X		
MG	Poços de Caldas	Criativa Idade Sistema Educacional		X	X	X	X		
MG	Belo Horizonte	Oi Kabum Escola de Arte e Tecnologia		X				X	
MG	Belo Horizonte	Escola Municipal Prof. Paulo Freire	X		X	X			
MG	Belo Horizonte	Escola Municipal Anne Frank	X		X	X	X		X
MG	Belo Horizonte	Escola da Serra	X		X	X	X	X	
MG	Itanhandu	Escola Municipal Ana Carlos da Silva	X		X	X	X		
MG	Tiradentes	Escola Municipal João Pio	X		X	X			
SP	Guarulhos	EPG Manuel Bandeira	X		X	X			
SP	Atibaia	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Waldemar Bastos Buhler				X	X		
SP	Campinas	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti	X			X	X		
SP	São Paulo	CIEJA Campo Limpo	X						X
SP	São Paulo	Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles	X			X	X		X
SP	Ubatuba	Escola Municipal de Ensino Fundamental Madre Maria da Glória	X		X	X	X		X
SP	Ubatuba	Projeto Araribá - Escola Municipal Sebastiana Luiza de Oliveira Prado	X		X	X	X		X
SP	São Paulo	Escola Italiana Eugenio Montale		X	X	X	X	X	
SP	Cotia	Escola Projeto Âncora	X		X	X	X		

SP	São José do Rio Preto	Escola Maria Peregrina		X		X	X		
SP	São Paulo	Politeia - Escola Democrática		X		X	X		
SP	Campinas	Escola Curimim		X	X	X	X		
SP	Cotia	Colégio Viver		X	X	X	X		
SP	Itirapina	Instituto Fazenda da Toca		X	X	X			
SP	Monteiro Lobato	Instituto Pandavas		X	X	X	X		
SP	São Paulo	Colégio Guaiauna		X	X	X	X		
SP	São Paulo	Teia Multicultural Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental		X	X	X	X		
SP	São Paulo	Wish Educação Infantil Bilíngue		X	X	X			
SP	Vargem Grande Paulista	Escola Oficina Pindorama		X	X	X	X		
SP	Peruíbe	Instituto educacional Integração Saber	X	X	X	X			

Fonte: (BRASIL, MEC, 2015)

APÊNDICE 6: Tabela das escolas que responderam o questionário misto *online*

Escola	EM Prof	Escola	EPG	Conhecer	escola	Dados Gerais
Fortaleza	Atibaia	Blumenau	Guarulhos	leopoldina	cidade	
CE	SP	SC	SP	MG	UF	
pa	pu	pu	pu	ass	Pu-Pa-SF -	
1991	2001	1903	1982	1999	Fundação	
X		X	X	X	I	
X	X	X	X	X	F1	Nível
X		X			F2	
					M	
	X				MP	
	X			X	EJA	
		X	X		In	Período
X					Par	
X	X	X	X	X	Pc	
					Ur	Localização
					Ru	
					In	
40	21	70	30	10	Prof	Quantidade
1-20/21-	ac 201/51-	51-70/ac	ac 201/ac	21-50/21-	Estudantes	
	X				sala de e	Infraestrutura para as artes
			X		atelier AV	
		X			sala mus	
					anfiteatro	
X	X	X			instrum mus	
X	X		X	X	materiais div	
X	X	X	X	X	apar som	
X	X	X	X	X	acervo livros	
X				X	acervo	
					desde inicio	Inovação
	X	X	X	X	iniciou trad	
					demandas	
X	X	X	X	X	nível de	Como é dividido a aprendizagem
	X		X	X	por series -	
			X	X	por proj	
					eixos de	
	X	X		X	por meio de	Arte como componente obrigatório
	X			X	proj	
X	X	X	X	X	oficinas específicas somente	
1	1	3	1	2	Av	Formação dos professores de arte
1	1	1			M	
	1	1	1		Dc	
3	1		1		Te	
4	6	7	2	3	pedag	
					Nº total de	

CIEJA	Escola	EM	EM Aclínea	Escola	EEM Gov	Em Prof	Serviço de
São	Paraty	Tiradent	Teresópolis	Santa	Fortaleza	Joinville	Gloria do
SP	RJ	MG	RJ	CE	CE	SC	PE
DU	sf	DU	DU	DU	DU	DU	Da
1998	2014	1992	2009	1944	1976	1939	2009
		X					
	X	X	X			X	
	X						
				X	X		
X							X
	X		X				1 +
X				X	X		
		X			—	X	
X	X	X	X	2 *	X	X	
							X
36	14	3	13	33	100	14	13
ac 201	21-50/1-	1-20/1-	ac 201	ac 201	ac 201	ac-201	
		X					
			X				
					X		X
X	X			X	X		
X	X		X				
X	X	X	X	X			X
X	X	X	X	X			X
X	X	X	X			X	
X		X	X	X	X		
		X	X	X	X	X	
			X				X
X	X ⁴		X				X
X	X	X	X	X			*3
X	X		X				
	X				X	X	
3	1		1			1	
	1						
		1	1				
		1	1				
			1	5			
3	2	2	3	5	4	1	0

Escola Com.	Tema	Colegio	IFRR
Jaguari	São Paulo:	Cotia	Jacareim
ES	SP	SP	PR
DU	PR	PR	DU
1991	2005	1979	2010
	0	0	
	0	0	
0	0	0	
	0		0
	0		0
14 0	0	0	0
	0	0	0
0			
0	0	0	44
101-200	21-50/21-	21-50/21-	00
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
0	0	0	
0 0			0
0	0	0	
		0	
		0	0
	0	0	0
		0	0
		0	0
	0	0	0
0		0	0
		0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
	0	0	0
0		0	0
	0	0	0