

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

VALÉRIO DA LUZ OLIVEIRA

**DA ARTE RUPESTRE À ARTE URBANA: UM NOVO OLHAR
SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTOS

2018

VALÉRIO DA LUZ OLIVEIRA

**DA ARTE RUPESTRE À ARTE URBANA: UM NOVO OLHAR
SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares

SANTOS

2018

O52d Oliveira, Valério da Luz.

Da Arte Rupestre à Arte Urbana: um novo olhar sobre o ensino da Arte no Ensino Fundamental / Valério da Luz Oliveira – Santos, 2018.
106 f.

Orientadora : Profa. Dra. Elisabeth dos Santos Tavares.
Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

1. Arte Rupestre. 2. Arte-Educação. 3. Arte Urbana. 4. Ensino Fundamental.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “DA ARTE RUPESTRE À ARTE URBANA: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL”, e elaborada por Valério da Luz Oliveira, foi apresentada e aprovada em _____ de _____ de 2018, perante banca examinadora composta por Prof.^a Dra. Ana Laura Ribeiro Silva; Prof. Dr. Antônio César Rodrigues; Prof.^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares; e Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going.

Prof.^a Dra. Ana Laura Ribeiro Silva
Avaliadora interna

Prof. Dr. Antônio César Rodrigues
Avaliador externo

Prof.^a Dra. Elisabeth dos Santos Tavares
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

Ao meu pai, Lauro Sant'Anna da Luz Oliveira (*in memoriam*), e ao meu irmão, Wagner da Luz Oliveira (*in memoriam*), pessoas que passaram pela minha vida como meus amigos e heróis.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: os orientais da Família Yogui e os ocidentais da Família da Luz Oliveira. Em especial, à minha mãe, Fumiko, às minhas irmãs, Débora e Rosana, e aos meus sobrinhos, Daniel, Natalia e Danilo.

À Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), em particular à Coordenação do Curso de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental e ao seu respectivo Corpo Docente, nas pessoas dos Professores Doutores Alberto Luiz Schneider, Elisete Gomes Natário, Irene da Silva Coelho, Luana Carramillo Going, Mariangela Camba, Renata Barrocas e Thiago Simão Gomes, bem como ao Secretariado do Curso, representado por Liliane, Magda e Shirley.

Às Professoras Andressa Aparecida da Silva Corrêa, Beatriz Rota Rossi e Sirley Fátima de Oliveira, por todo o auxílio prestado para a realização desta pesquisa.

À Professora Doutora Elisabeth dos Santos Tavares, minha orientadora, que, com sua sabedoria, paciência, competência e ética, soube me pontuar, criticar e conduzir neste trabalho, com toda a sua excelência e experiência de vida profissional, mostrando-me, com a sua dedicação, o caminho para as sequências e as soluções nesta produção científica de Mestrado. Que meu Pai Oxóssi e Ogum abençoem os seus caminhos, e minha Mãe Iemanjá sempre a encaminhe a calmos mares.

Às pessoas amigas, queridas e amadas que estarão sempre em minha vida: Alex Vallauri (*in memoriam*), Andressa Vasconcelos Vieira, Antônio Henrique, Cida, Chico Melo, Cintia Antunes, Elisabete Melo de Albuquerque, Elisângela Gomes de Oliveira, Erika Karnachovas Franco, Evelise Telles, Flávia Gomes, Francisco Telles (*in memoriam*), grupo do C. E. Francisco de Assis, Lucíola Santos Riesco, Mãe Valderez, Maria Aparecida Pacca, Pai Egídio, Poliana Sicurela dos Santos, Regina Dinamar e Vinícius Mariano Rodrigues de Oliveira.

A todos os meus alunos de Ensino Fundamental e de Graduação, que sempre me encorajam.

E a todos aqueles aqui não citados, mas que serão sempre lembrados, por estarem próximos e por perto na minha caminhada.

Que os Orixás abençoem a todos!

*“A Arte é a mentira que nos permite
conhecer a verdade”.*
(PABLO PICASSO)

OLIVEIRA. Valério da Luz. **Da Arte Rupestre à Arte Urbana: um novo olhar sobre o ensino da Arte no Ensino Fundamental**. 2018. 106 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2018.

RESUMO

Na presente dissertação, foram pesquisadas as práticas educativas dos professores de Arte do Ensino Fundamental e dos professores de um curso de Licenciatura em Artes Visuais em relação a como o ensino da Arte vem ocorrendo nas escolas de Ensino Fundamental. Buscou-se, a partir da compreensão da relevância da Arte Rupestre e da Arte Urbana como propulsoras de cultura e de identidade da comunidade educativa, identificar quem são os professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e quais práticas educativas podem ser identificadas com vistas a um processo de transformação da realidade escolar, considerando a Arte Urbana como uma importante manifestação artística. Dentre os estudiosos pesquisados, os fundamentos para a análise das práticas educativas foram buscados especialmente em Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. Na pesquisa de cunho qualitativo, foi possível constatar que, nas escolas de Ensino Fundamental, o ensino da Arte tem considerado a Arte Rupestre e a Arte Urbana como identificadoras da realidade dos alunos, na valorização de suas identidades. Os professores participantes da pesquisa, que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, desenvolvem práticas educativas que podem ser identificadas como transformadoras, incorporando o ensino da Arte Urbana em suas aulas, tendo em vista que a consideram como uma importante manifestação artística.

Palavras-chave: Arte Rupestre. Arte-Educação. Arte Urbana. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the present dissertation, the educational practices of the teachers of Art in Elementary Education and of the teachers of a Degree in Visual Arts were investigated in relation to how the teaching of Art was taking place in elementary schools. It was sought, from the understanding of the relevance of Rock Art and Urban Art as drivers of culture and of the identity of the educational community, to identify who are the teachers who work in elementary schools and what educational practices can be identified with a view to a process of transformation of the school reality, considering Urban Art as an important artistic manifestation. Among the researched scholars, the foundations for the analysis of educational practices were especially sought in Paulo Freire and Ana Mae Barbosa. In the qualitative research, it was possible to verify that, in elementary schools, the teaching of Art has considered Rock Art and Urban Art as identifiers of students' reality, in the valorization of their identities. The teachers participant of the research, who work in the Elementary and Higher Education schools, in the Degree in Visual Arts, develop educational practices that can be identified as transformers, incorporating the teaching of Urban Art in their classes, because they considering it as an important artistic manifestation.

Keywords: Rock Art. Art-Education. Urban Art. Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia: Cavernas de Lascaux, França	18
Figura 2 – Fotografia: Caverna dos Nadadores (<i>Cave of Swimmers</i>), Egito	19
Figura 3 – Fotografia: Caverna de Altamira, Espanha	20
Figura 4 – Fotografia: Caverna Magura, Bulgária	20
Figura 5 – Fotografia: A Casa do Fauno, Pompeia	22
Figura 6 – Fotografia: O Beijo, Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí ..	23
Figura 7 – Fotografia: Toca da Esperança, Bahia.....	24
Figura 8 – Fotografia: Lajedo de Soledade, Rio Grande do Norte	24
Figura 9 – Fotografia: Panfleto convocatório de pichadores	33
Figura 10 – Ficha: O gato caçador - Francisco Brennand - Recife, PE, 1927....	45
Figura 11 – Esquema: Abordagem Triangular do ensino da Arte	47
Figura 12 – Fotografia: Prática 1	49
Figura 13 – Fotografia: Prática 1	50
Figura 14 – Fotografia: Prática 1	51
Figura 15 – Fotografia: Prática 1	51
Figura 16 – Fotografia: Prática 2	53
Figura 17 – Fotografia: Prática 2	54
Figura 18 – Fotografia: Prática 2	55
Figura 19 – Fotografia: Prática 2	55
Figura 20 – Fotografia: Prática 2	56
Figura 21 – Fotografia: Prática 2	57
Figura 22 – Fotografia: Prática 2	57
Figura 23 – Fotografia: Prática 3	58
Figura 24 – Fotografia: Prática 3	59
Figura 25 – Fotografia: Prática 3	60
Figura 26 – Fotografia: Prática 3	61
Figura 27 – Gráfico: Tempo em que o professor leciona Arte	74
Figura 28 – Gráfico: Formação acadêmica na área	74
Figura 29 – Gráfico: Desenvolvimento do plano de aula	75
Figura 30 – Gráfico: Realização de projetos interdisciplinares	75
Figura 31 – Gráfico: Importância da sala ambiente de Arte (<i>Ateliê</i>) na escola ..	76

Figura 32 – Gráfico: Procedimento adotado na ausência da sala prática	76
Figura 33 – Gráfico: Oportunidade do aprendizado da Arte	77
Figura 34 – Gráfico: Estratégias didáticas na aula de Arte	77
Figura 35 – Gráfico: Ajuda dos colegas de outros componentes curriculares....	78
Figura 36 – Gráfico: Abordagem da História da Arte nas aulas.....	78
Figura 37 – Gráfico: Abordagem da Arte Rupestre como conteúdo no ensino da Arte	79
Figura 38 – Gráfico: Abordagem do ensino da Arte Contemporânea	79
Figura 39 – Gráfico: Desenvolvimento de aulas de Arte Urbana	80
Figura 40 – Gráfico: Tipos de Arte Urbana desenvolvidos	80
Figura 41 – Gráfico: Relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana.....	81
Figura 42 – Gráfico: Formas de concretizar essa relação	82
Figura 43 – Gráfico: Desenvolvimento da Arte na escola.....	82
Figura 44 – Gráfico: Formas de possibilitar o aprendizado da Arte para os alunos	83
Figura 45 – Gráfico: Ajuda ao aluno para o desenvolvimento de tarefas criativas e projetos	83
Figura 46 – Gráfico: Estratégias didáticas de arte que transformam o ambiente escolar.....	84
Figura 47 – Quadro: Categorias – Das entrevistas ao questionário	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSAOC	Associação das Oficinas Culturais do Estado de São Paulo
d.C.	Depois de Cristo
Dr.	Doutor
Dra.	Doutora
DW!	<i>Design Weekend</i>
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação e Jovens e Adultos
FAAP	Faculdade Armando Alvares Penteado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IED	<i>Istituto Europeo di Design</i>
ISS	Imposto sobre Serviços
MOODLE	<i>Modular Object Oriented Distance Learning</i> (sistema de gerenciamento para criação de curso <i>on-line</i>)
ONGs	Organizações Não Governamentais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Prof.	Professor
Prof. ^a	Professora
PROFORME	Processo de Formação Estudantil da Terceira Idade
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIT	Universidade Tiradentes
WEB	<i>World Wide Web</i> (Rede mundial de computadores, internet)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO	18
2 BUSCANDO APROXIMAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE A ARTE RUPESTRE E A ARTE URBANA	28
3 A ARTE URBANA E O ENSINO DE ARTE.....	42
3.1 Prática 1	48
3.1.1 Contextualização	48
3.1.2 O fazer artístico	50
3.1.3 A apreciação artística.....	51
3.2 Prática 2	52
3.2.1 Contextualização	52
3.2.2 O fazer artístico	54
3.2.3 A apreciação artística.....	56
3.3 Prática 3	58
3.3.1 Contextualização	58
3.3.2 O fazer artístico	59
3.3.3 A apreciação artística.....	61
3.4 Considerações gerais sobre as práticas apresentadas	62
4 METODOLOGIA.....	64
4.1 O contexto de pesquisa na Educação Básica	66
4.1.1 Escola 1	67
4.1.2 Escola 2.....	67

4.1.3 Escola 3.....	68
4.1.4 Escola 4.....	69
4.1.5 Escola 5.....	69
4.1.6 Escola 6.....	70
4.2 O contexto de pesquisa na Educação Superior	70
4.3 Instrumentos de pesquisa	71
4.4 A coleta de dados	72
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS.....	73
5.1 Descrição.....	73
5.1.1 Categorias: das entrevistas ao questionário	84
5.2 Análise dos dados.....	87
6 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA	90
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS.....	95
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	98
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	100
APÊNDICE B – Questionário	102
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas	106

APRESENTAÇÃO

Se o tempo e o espaço forem subjetivos, isto é, puras idéias sem realidade correspondente, devem existir algures, em algo, e por algo. Aquilo pelo qual existem é o Ser. Se o tempo e o espaço forem objetivos, idéias às quais corresponde uma realidade, então a sua característica mais importante deve ser esta: que eles existem. Existir é possuir Ser.

(FERNANDO PESSOA)

Minha atuação vem se desenvolvendo no ambiente artístico e no ambiente educacional há mais de duas décadas, ora produzindo Arte, ora lecionando Arte, seja na escola regular ou em oficinas culturais do estado de São Paulo, por meio do estudo e de produções de Arte *Graffiti* em várias regiões.

Na atualidade, lecionando na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, faço uso de referências da abordagem de Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, propiciando aos alunos o envolvimento com a Arte Urbana e com a construção de conceitos e linguagens a partir do estudo da Arte.

Busquei, também, ao longo desses anos, demonstrar um compromisso com o ensino e a aprendizagem dos alunos, por meio de uma prática que tem se pautado pela constante busca pelo desenvolvimento e pelo estudo da Arte Contemporânea, a qual, ao contemplar a Arte Urbana, designa uma Arte encontrada nos meios urbanos, seja em intervenções, *performances* artísticas ou *graffiti*.

Essas manifestações artísticas públicas da Arte Urbana interagem com o ser humano e são encontradas onde o cidadão comum se depara com a diversidade cultural existente nos centros urbanos, representando, assim, o encontro da vida com a Arte.

Desse modo, ao documentar e buscar refletir sobre a minha prática como artista e como docente de Arte, encontro-me realizando uma revisão panorâmica dos pressupostos teóricos envolvidos em minhas ações em sala de aula e na produção da Arte na Escola, quer seja revendo as diferentes posições e os argumentos que as sustentam, quer seja posicionando-me diante das práticas encontradas no processo de investigação desenvolvido.

Presentes em muitos caminhos onde estive, tendo passado por lugares que me fizeram percorrer a vereda para as aulas de Arte no Centro de Cultura de Santos, estavam os *graffiti* de rua no bairro da Ponta da Praia e na extinta Faculdade de Artes Plásticas Santa Cecília dos Bandeirantes. O curso assegurou-me a possibilidade de ministrar aulas, sendo artista, e, dessa forma, habilitou-me a observar e desenvolver as práticas de ensino, ora em meu ateliê, ora em sala de aula, e ainda questionar as minhas produções como artista, o que tem enriquecido e aprofundado conceitos teóricos importantes na minha formação.

Eu, como professor/artista, ensino e aprendo com os meus alunos, que descobrem as suas possibilidades nas produções, nos pensamentos criativos e em relação à expressão da Arte.

O término do curso na faculdade me possibilitou o exercício profissional, e, como professor, fui a campo, podendo então perceber certa carência de profissionais nessa área. Também verifiquei a existência de escolas que contratavam profissionais de outras áreas para ministrar aulas de Educação Artística – algo, no mínimo, curioso –, e, como não tinha conhecimento sobre o currículo do Ensino Fundamental, a matriz curricular do curso, normas e leis, achava-me distante dos outros professores, como um “estranho no ninho”, para usar a expressão popular.

Ainda no período de formação, era preciso ser melhor e estudar mais. Pensando nessa relação, em todos os meus períodos de férias na faculdade, eu realizava cursos de extensão ou atuava nas escolas que precisavam de estagiários ou recreacionistas, sempre para aprender mais sobre esse dia a dia do profissional de ensino.

Depois de formado na Licenciatura, estudei sobre a importância das práticas da Arte-Educação. Tive conhecimento de que outra instituição de ensino tomava a frente sobre pesquisas nessa área e interessei-me por saber como eram desenvolvidos esses estudos e a sua exploração para o meio educativo. Foi então que li sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Artes Plásticas da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e encontrei o nome de Ana Mae Barbosa, como uma das grandes pesquisadoras desse núcleo. Fiquei motivado para fazer o processo seletivo, mas só me tornei aluno ouvinte. Foi maravilhoso!

Ao mesmo tempo, cursei Pós-Graduação *Lato Sensu* em História da Arte, na Fundação Armando Alves Penteado (FAAP), onde a coordenação da Prof.^a Dr.^a Mariela Kantor, do escultor Nicolas Vlavianos e de uma equipe de competentes profissionais, instigou-me a ampliar os conhecimentos e a apreciar a beleza da Arte, fazendo questionamentos e refletindo sobre os processos do desenvolvimento do ensino nas escolas, ou seja, a Arte-Educação.

Em determinado momento, tive a oportunidade de lecionar em uma instituição do Nordeste brasileiro, a Universidade Tiradentes (UNIT), onde, a convite do Pró-Reitor Acadêmico, desenvolvi projetos interdisciplinares como docente nos cursos de *Design* Gráfico, Publicidade e Propaganda, Pedagogia e História. Particpei como docente do Processo de Formação Estudantil da Terceira Idade (PROFORME), que era desenvolvido com a Universidade e o Ministério Federal de Educação, além de vários outros projetos culturais com Organizações Não Governamentais (ONGs) locais e o Centro de Cultura da cidade e do estado. Foram quase três anos por campos distantes, que me fizeram refletir e também estudar.

Na sequência, realizei outra Pós-Graduação *Lato Sensu*, agora na área de Psicopedagogia Institucional e Clínica, em uma abordagem sobre a relevância das imagens, jogos e brincadeiras lúdicas.

Retornei, então, para um novo recomeço. Instalei-me na Capital de São Paulo, onde retomei contatos deixados, tendo sido convidado a ser um oficinairo na Associação das Oficinas Culturais do Estado (ASSAOC), trabalhando junto a comunidades carentes, a fim de proporcionar um novo olhar à Arte.

Passado o inverno de 2006, assumi uma escola em Santos, minha cidade natal, o que me traria gratas surpresas. Com o tempo, desenvolvi uma pesquisa sobre as minhas próprias práticas, apoiada pela abordagem pedagógica de Reggio Emilia, relacionando com a abordagem pedagógica encontrada em Paulo Freire, a qual começava a tomar forma em minhas ações docentes na área de Arte, com questionamentos que me levariam novamente aos estudos dos processos de ensino e de aprendizagem nas atividades do desenvolvimento dessas práticas.

Ao mesmo tempo, comecei a refletir sobre as dificuldades e as interpretações que permeiam o cenário da Arte em Santos, bem como sobre a formação de seus professores para atuarem no ensino da Arte.

A partir daí, a minha atuação tem se dado em escolas de Educação Básica da região, como professor de Arte na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e, atualmente, também, no Ensino Superior, em Itaquera, bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo, na condição de docente, tanto na rede pública, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como na rede privada de ensino.

Atuo, ainda, como profissional contratado pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, para conduzir oficinas de Arte *Graffiti* e de criatividade, nas quais realizo a apropriação de várias linguagens e expressões. Essa diversidade de atuação tem me propiciado a oportunidade de observar o trabalho docente nas escolas, como ressalta Ana Mae Barbosa (1998, p. 17):

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens.

Essa trajetória levou-me ao ingresso no Mestrado em Ensino – Práticas Docentes no Ensino Fundamental, e, com isso, à oportunidade de pesquisar sobre as relações de ensino e de aprendizagem que podem ser estabelecidas entre a Arte Rupestre e a Arte *Graffiti*, a qual tem sido realizada nas práticas educativas nas escolas de Ensino Fundamental, integrando a Arte Contemporânea – a Arte Urbana.

Nesse contexto, compreender como essas manifestações artísticas se apresentam nas práticas educativas realizadas na escola pode contribuir com a ampliação dos conhecimentos dos alunos e professores.

1 INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão de que a Arte Rupestre é uma das primeiras formas de expressão utilizadas pelos seres humanos, como as cavernas de Lascaux (França) e Altamira (Espanha), na Europa, todas expondo situações vividas no cotidiano e caracterizando-se como uma expressão artística, carregada de significados, de técnicas complexas e de mensagens a outros povos e tempos, pode-se afirmar que são verdadeiras galerias de Arte de alta qualidade, capazes de deixar a todos atônitos quando as contemplam.

De acordo com Gombrich (2000, p. 39):

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como teve início a linguagem. Se aceitarmos que arte significa o exercício de atividades tais como a edificação de templos e casas, a realização de pinturas e esculturas, ou a tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. Se, por outro lado, entendermos por arte alguma espécie de belo artigo de luxo, algo para nos deleitar em museus e exposições, ou uma coisa muito especial para usar como preciosa decoração na sala de honra cumpre-nos reconhecer que esse uso da palavra constitui um desenvolvimento bem recente e que muitos dos maiores construtores, pintores ou escultores do passado sequer sonharam com ele.

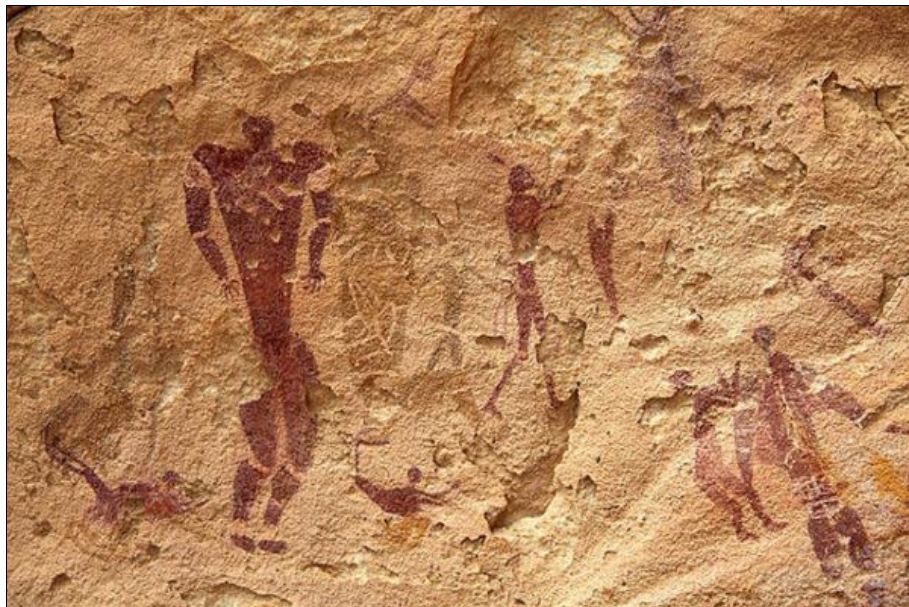
Figura 1 - Fotografia: Cavernas de Lascaux, França.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

As imagens das pinturas rupestres das cavernas de Lascaux (Figura 1), no Sudoeste da França, são consideradas dentre as mais surpreendentes, pela sua qualidade e riqueza. Realizadas há aproximadamente 17.000 anos, mostram grandes animais, tais como touros e cavalos, abundantes nessa região da Europa durante a era Paleolítica. As imagens foram descobertas em 1940 e a caverna foi designada Patrimônio da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1979 (PELLEGRINI, 2016).

Figura 2 - Fotografia: Caverna dos Nadadores (*Cave of Swimmers*), Egito.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

No Egito, podem ver vistas pinturas originais que retratam pessoas nadando, embora a Caverna dos Nadadores (Figura 2) esteja localizada em um local que não se poderia associar a atividades baseadas na presença de água: o deserto do Saara. No entanto, alguns cientistas defendem a hipótese de que um grande lago ou rio existia naquela área em tempos pré-históricos, anteriores à sua desertificação (PELLEGRINI, 2016).

Figura 3 - Fotografia: Caverna de Altamira, Espanha.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

Em Altamira, no Norte da Espanha, a cerca de 40 quilômetros da cidade de Santander, pinturas rupestres foram encontradas em toda a extensão dessa grande caverna retratada na Figura 3. Estudos desenvolvidos por arqueólogos apontam que as pinturas foram feitas no decurso dos últimos 20.000 anos, com alguns cientistas sugerindo que as mais antigas foram produzidas por Neandertais (PELLEGRINI, 2016).

Figura 4 - Fotografia: Caverna Magura, Bulgária.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

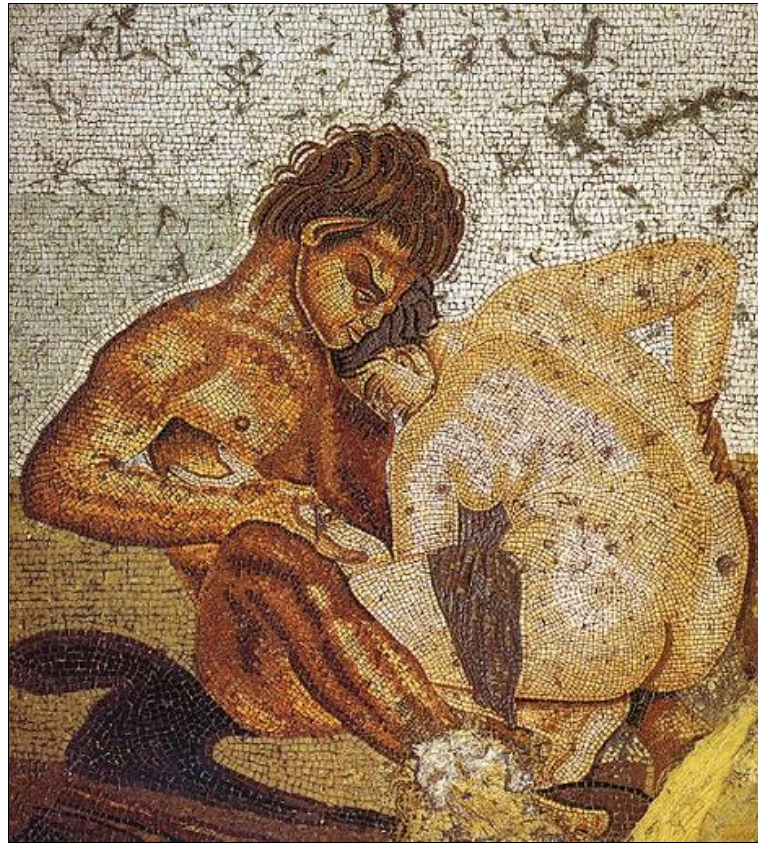
A Caverna Magura (Figura 4) contém pinturas rupestres que datam entre 8.000 e 10.000 anos. Cientistas apontam que, provavelmente, as imagens retratem festivais, eventos importantes e as divindades específicas da cultura dos antigos habitantes balcânicos. Nela, existem também evidências de um calendário solar, um dos mais antigos jamais descobertos. Depois de estudar essas imagens, cientistas descobriram que elas foram feitas com o uso de guano (fezes) de morcego (PELLEGRINI, 2016).

O que se constata é que essa tradição das pinturas rupestres, obras de Arte que utilizam as paredes de cavernas e de rochedos como suporte, existe desde que o homem surgiu na face da Terra, e constitui, de fato, a prova mais evidente de que o ser humano, desde as suas origens, não pode prescindir da criatividade artística como uma das suas prerrogativas mais importantes.

Das inscrições e escrituras míticas, passando por cavernas, lápides, testamentos, estelas solenes e até os xingamentos encontrados na cidade de Pompeia, na Itália, que questionam e mostram o diálogo entre aquela sociedade e seus integrantes, seja em desenhos *graffiti* ou pichações, também muito usadas no Império Romano, registradas em carvão nas paredes ou nos monumentos, o que se depreende é que, independentemente do tempo histórico, a persistência do desejo de realizar o protesto presente e o testemunho ao futuro sempre esteve nas marcas e relações históricas contidas na Arte.

As pichações de Pompeia (Figura 5), encontradas na Antiguidade após a erupção do vulcão Vesúvio, mantêm conservadas as inscrições de propagandas políticas, poesias e até xingamentos, ou mesmo difamações de governantes. Mostram a diversidade nos muros da cidade, sendo encontradas nas ruínas, retratando, basicamente, homossexuais e a escravidão, que era vista com naturalidade.

Figura 5 - Fotografia: A Casa do Fauno, Pompeia.



Fonte: BP Blogspot (2017, sem paginação).

Frequência e intensidade, características das pichações antigas, comprovam a sua presença no dia a dia das cidades romanas, as quais renovavam frequentemente a pintura das paredes, garantindo essa disponibilidade de espaço para que novas inscrições pudessem ser feitas. Essas inscrições eram de autores que pertenciam às mais diversas camadas populares, de homens ou mulheres, agricultores ou comerciários, escravos ou livres.

Segundo Pedro Paulo Funari (2003, p. 80-81):

[...] de fato, as paredes de Pompéia testemunham a ocupação pelos grafiteiros de todos os espaços disponíveis: ali encontramos cerca de uma inscrição por adulto, homens e mulheres, livres e escravos, feitas nos últimos momentos da cidade, o que significa dez mil inscrições.

No Brasil, por sua vez, as pinturas e gravuras mais antigas, que chegam a ter 12.000 anos, foram encontradas no Parque Nacional da Serra da Capivara, região de São Raimundo Nonato (Piauí). São desenhos e esboços de animais, pessoas, plantas e objetos, conforme representado na Figura 6. Muitas vezes, mostram cenas da vida cotidiana e cerimônias de culto (PELLEGRINI, 2016).

Figura 6 - Fotografia: O Beijo, Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

Nota: À direita, o símbolo do parque, a “capivara” e sua cria, com destaque para o seu ventre, e à esquerda, a famosa cena do beijo.

Em Minas Gerais, na região de Lagoa Santa, existem mostras de Arte Rupestre também muito antigas, de cerca de 10.000 anos. São cenas de caça, com uso de flechas e de armadilhas para apanhar animais, além de redes grandes com peixes, retratando a dinâmica do dia a dia de povos antigos (PELLEGRINI, 2016).

A Toca da Esperança (Figura 7), na região central da Bahia, bem como Florianópolis e a região dos Campos das Lages, no estado de Santa Catarina, também se destacam pela Arte Rupestre (PELLEGRINI, 2016).

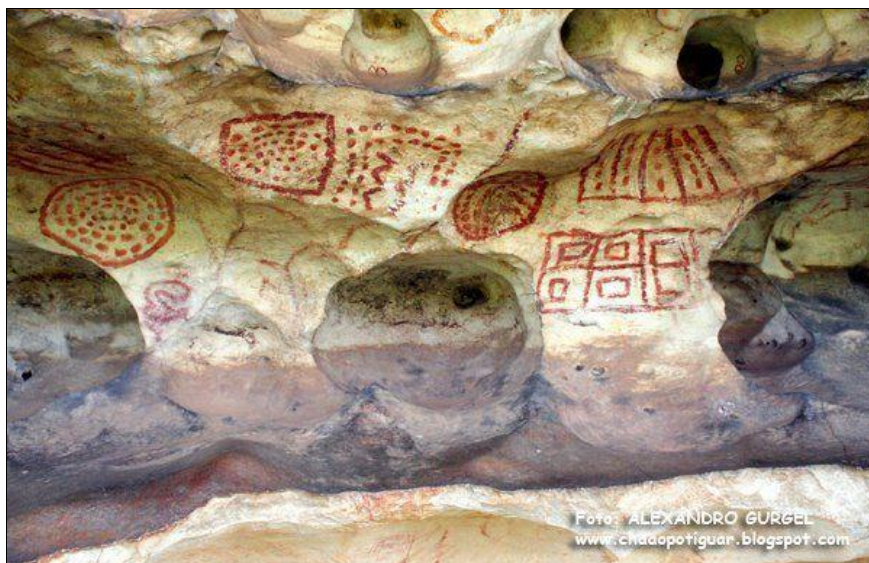
Figura 7 - Fotografia: Toca da Esperança, Bahia.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

No Rio Grande do Norte, diversos sítios arqueológicos foram encontrados, principalmente nas regiões do Seridó e na Chapada do Apodi, com destaque para o Lajedo de Soledade, como mostra a Figura 8.

Figura 8 - Fotografia: Lajedo de Soledade, Rio Grande do Norte.



Fonte: Pellegrini (2016, sem paginação).

A Arte Rupestre, enquanto Arte codificada e específica em cada parte do mundo, e até aqui no Brasil, apresenta significados simbólicos e culturais dos povos ali vividos, por meio de uma linguagem característica, o que, de certa forma, pode se estender à Arte Urbana, já que ambas demonstram processos ligados a um grupo social que transmite mensagens e códigos cifrados, representando uma manifestação artística pública que interage com o ser humano.

A Arte Urbana representa a diversidade cultural, de modo que o cidadão comum vive uma Arte que se efetiva por meio de intervenções, *performances* artísticas, *graffiti*, dentre outras manifestações. Representa, assim, o encontro da vida com a Arte.

Para José Saramago (1988), ver é diferente de olhar. Ora, centrando-se no que diz o autor português, o sujeito urbano está correndo o risco de perder a habilidade de ver, pois é condenado a saltar de uma mensagem a outra sem conseguir se aprofundar nos seus significados. Dessa forma, pesquisar junto aos professores as práticas realizadas no ensino da Arte no Ensino Fundamental é um dos caminhos possíveis para se verificar como criar uma conexão com o que está sendo oferecido ao olhar de professores e alunos.

No entender de Vera Pallamin (2000, p. 24):

Perpassar a topologia simbólica da arte urbana é adentrar a cidade a partir do plano de imaginários de seus habitantes, incorporando-os, por princípio, à compreensão de sua materialidade. Deste modo, as referências urbanas são enfatizadas em sua dimensão qualitativa, abrindo-se à ambiguidade de seus sentidos.

Na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, propiciar ao educando o envolvimento com a Arte Urbana, com a construção de outros conceitos e linguagens, a partir do estudo da Arte, pauta-se em uma constante busca do desenvolvimento e do estudo da Arte Contemporânea.

No Brasil, nem sempre afeito ao não convencional, ao novo, o *graffiti*, dentre outras linguagens das Artes de Rua, se acha presente e torna-se cada vez mais constante, ocupando locais onde artistas reconhecidos passam a transformar espaços públicos.

Diante desse cenário, a presente pesquisa refere-se a um estudo no campo das práticas educativas de professores de Arte, no qual se pretende

verificar, a partir da abordagem da Arte Rupestre, quais os reflexos e a relevância de se trabalhar em sala de aula a Arte Urbana, especialmente a Arte *Graffiti*, no processo de transformação da prática docente, respeitando-se a realidade dos alunos e a realidade da escola.

Assim, nesta dissertação, pesquisando-se a prática educativa dos professores de Arte no Ensino Fundamental, o que se pretendeu obter foram respostas às seguintes indagações: Como o Ensino da Arte vem ocorrendo nas escolas de Ensino Fundamental, a partir das práticas educativas e da compreensão da relevância da Arte Rupestre e da Arte Urbana como propulsoras de cultura e de identidade da comunidade educativa? Quem são os professores que atuam nas escolas de Ensino Fundamental e quais práticas educativas podem ser identificadas com vistas a um processo de transformação da realidade escolar, considerando o ensino da Arte Urbana como uma importante manifestação artística?

A pesquisa é de cunho qualitativo. A partir da observação e da experiência do pesquisador, tornou-se possível estabelecer deduções ao analisar os dados coletados por meio da observação. O método empírico-analítico, ao abordar a realidade dos fatos que são observáveis, estimáveis e mensuráveis, garantiu o contato do pesquisador diretamente com os pesquisados, em um total de dez professores.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados para a pesquisa, um questionário fechado e uma entrevista semiestruturada, na busca das informações desejadas.

Para melhor compreensão, a fim de estruturar este estudo, partiu-se de uma Apresentação do pesquisador, na qual o autor se colocou com a sua experiência. Na sequência, esta Introdução, entendida como o Capítulo 1 desta dissertação, abordou conceitualmente a Arte Rupestre e a Arte Urbana, explanando a razão que moveu o pesquisador a buscar relações entre elas e pesquisar as práticas educativas de professores no Ensino Fundamental. No Capítulo 2, pretende-se relacionar a Arte Rupestre com o desenvolvimento da Arte Urbana, abordando, em particular, a Arte *Graffiti*. Por seu turno, no Capítulo 3, o intuito é apresentar o desenvolvimento da Arte como processo de ensino e de aprendizagem, notadamente por meio de práticas educativas. O Capítulo 4

aborda a metodologia utilizada no estudo. Já o Capítulo 5 traz a descrição e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, enquanto o Capítulo 6 expõe uma proposta com o projeto de um curso de extensão para a formação continuada dos professores. Por derradeiro, no Capítulo 7, são apresentadas as considerações finais, reiterando a relevância da apropriação da Arte Urbana no ensino da Arte nas escolas.

2 BUSCANDO APROXIMAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS ENTRE A ARTE RUPESTRE E A ARTE URBANA

Para iniciar este capítulo, cabe transcrever as palavras proferidas por Ana Mae Barbosa (2016 *apud* NOGUEIRA, 2016, sem paginação), em 11 de agosto de 2016, enquanto era agraciada com o Prêmio Ícone da Educação, concedido pelo *Istituto Europeo di Design* (IED), em São Paulo, durante a *Design Weekend* (DW!):

O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar. É preciso ter desejo de ensinar, mas no Brasil, infelizmente, há um desprezo por nossa educação pública, que acaba convertendo-se em uma instituição que vai formar apenas capacidades empregatícias de nosso povo, deixando todo o resto de lado.

Partindo desse entendimento, pretende-se abordar a Arte Urbana, em especial o *graffiti*, a fim de revelar a importância que essa manifestação artística deve ter no ensino, assegurando aos alunos que se desenvolvam com as suas experiências artísticas.

Ainda que inserido no contexto de pós-moderno, o *graffiti*, muitas vezes, transcende os conceitos da Arte Moderna, ou mesmo da Arte Contemporânea, por significar uma alternativa de Arte, cujos propósitos ou realizações não se firmam sob as plataformas “oficiais” ou “tradicionais” das Artes convencionais.

O grafismo ancestral remete aos tempos das pinturas rupestres, quando nossos antepassados longínquos marcavam pictoricamente o interior das cavernas. Sejam elas não reconhecíveis ou reconhecíveis, significativas ou expressivas, o que importava eram as vivências cotidianas e os seus olhares ao meio que habitavam.

Carregadas de simbologias, essas pinturas rupestres faziam parte de rituais místicos que precediam as caçadas, com a função de sugerir um resultado frutífero dessas aventuras em busca de alimento. O desejo de conseguir sucesso na caça aos animais era projetado nas paredes, com a utilização de pedras, gordura animal e pigmentos vegetais.

Mas a função dessas pinturas, como as descobertas no sítio arqueológico de Lascaux, na França, ou no sítio arqueológico da Serra da Capivara, no Piauí, não se restringia a representar o domínio dos animais pelos nossos antepassados. As inscrições pictóricas de então também revelavam outros aspectos da organização social e do modo de vida e da cultura da época. Se hoje é possível conhecer costumes das sociedades de 20.000 anos atrás, assim como entender as formas como os nossos antepassados concebiam as suas existências e quais valores eram cultivados, o mérito é dessas inscrições pictóricas.

Mesmo que (atualmente) seja a expressão de um tempo, de uma realidade ou de um determinado cenário político, ideológico ou cultural, o modernismo que muitas vezes é empregado ao *graffiti* pode não dar conta dos seus múltiplos resultados, propostas ou realizações, conforme sustenta Anne Cauquelin (2005, p. 25):

A modernidade, termo abstrato, designa o conjunto de traços da sociedade e da cultura que podem ser detectados em um momento determinado, em uma determinada sociedade. A esse título o termo “modernidade” pode ser aplicado, da mesma forma, à época que nos é contemporânea, como poderia ser aplicado a qualquer época, do momento em que a adesão à cultura dessa época fosse reivindicada.

É importante constatar que a Arte já havia se libertado da amarra do racionalismo, em 1916, com o surgimento do Dadaísmo, que se traduziu em um grito de revolta contra o mundo envolto em guerra, representando o fim da razão e da ordem estabelecida. A questão de grande importância proposta nessa época pelo pintor, escultor e poeta francês Marcel Duchamp era “O que é arte? Quem decide o que é arte?”, de modo que ele afirmava que o aspecto relevante era o que o artista “escolhia” como objeto artístico, e não que ele tivesse feito o objeto (ALENCAR, 2007, sem paginação).

Logo após, surgiu o Surrealismo, com artistas como Magritte, Salvador Dalí, dentre outros, sob a influência da obra de Sigmund Freud, libertando-se a fantasia, a criatividade, o irracional. A partir de então, passou-se a viver a estética pós-moderna, caracterizada pela desconstrução da forma, pelo pastiche e pelo ecletismo. Era possível juntar coisas variadas e até antagônicas em uma mesma obra.

Na Arte pós-moderna, houve uma gama de movimentos, como o Surrealismo, o *Pop-Art*, o Expressionismo Abstrato, o Minimalismo, a Arte Conceitual, sem que essa série de manifestações representasse uma gradação de qualidade da Arte. Estudiosos são unânimes em afirmar que a Arte Contemporânea, por exemplo, não é melhor nem pior do que as manifestações anteriores. Apenas é diferente, porque é a resposta a questões do homem e da cultura atuais.

A última mudança sofrida pela Arte foi o fato de ela ter se separado do conceito físico de objeto artístico, de forma que desaparece com o tempo ou só dura o tempo de sua apresentação. Esse caráter efêmero tira da obra o seu valor monetário, e, por isso, não há como negociar um *graffiti*, por exemplo. O artista é valorizado como o criador, mas a obra tem a característica de ser aberta e de se completar na interação com o público.

Muitos estudiosos nem se referem à Arte da segunda metade do século XX como pós-modernista, mas sim como Arte Contemporânea, que corresponde à Arte que grita, revela e questiona: a Arte das Bienais, das *performances*, do *graffiti*.

Em suma, o *graffiti*, da forma como hoje é conhecido, começou a se configurar no final dos anos de 1960 e início da década de 1970 (BARROS, 2012).

Os registros pré-históricos encontrados nas cavernas, além de confirmarem uma característica do ser humano de ter a necessidade de existir simbolicamente, são fontes valiosíssimas para a compreensão da cultura daquele período.

Seguindo essa linha de pensamento, não há o que impeça de reconhecer nos grafismos urbanos a qualidade de documentos da atualidade, pois eles são autênticas expressões do modo de vida contemporâneo. Segundo Celso Gitahy (1999, p. 32):

Já houve quem questionasse: o que pensará o homem do futuro ao se deparar com os *graffiti* do século XX? O metrô de Nova York não se tornará uma Lascaux (sítio arqueológico formado por grutas repletas de pinturas e desenhos)? Cheio de signos herméticos, nomes e números que deixarão os historiadores a se debater em decifrações?

Cabe notar que, considerando que as metrópoles de hoje encontram-se em um processo de constante transmutação, isso interfere infalivelmente na prática do *graffiti* e da pichação, porque, a exemplo do que acontece com o ambiente urbano, essas expressões artísticas assimilam a fugacidade encontrada no ambiente, surgindo e desaparecendo de forma incontrolavelmente rápida.

Nesse contexto, a cidade de Nova Iorque é muitas vezes entendida e reivindicada como o berço do *graffiti* contemporâneo, no entanto tal afirmação torna-se temerosa, visto que, no mesmo período (início dos anos de 1970), outras metrópoles, como Paris, Londres ou Madri, já esboçavam características artísticas sob os mesmos moldes, oriundas da criatividade dos artistas locais. Mas foi, sem dúvida, a primeira grande exposição de *graffiti*, realizada na *Artist' Space*, em Nova Iorque, em 1975, que significou a inserção dessa expressão artística no universo das Artes estabelecidas (BARROS, 2012).

Porém, é impossível tratar dessa fase “inicial” do *graffiti*, sem anteriormente se fazer referência à pichação.

A pichação, enquanto expressão comportamental e política, é conhecida desde os tempos mais remotos. Sua presença, por exemplo, pode ser verificada de maneira notável nas paredes extremamente pichadas da cidade de Pompeia, na Itália, cuja preservação, por conta da tragédia do vulcão Vesúvio, em 79 d.C., dá uma ideia da importância dessa transgressão na Antiguidade (PELLEGRINI, 2016).

Sua manifestação atravessou os séculos, chegando até os dias atuais, sendo verificada em diversas metrópoles ao redor do mundo. O desenvolvimento e a evolução das tintas em bases de *spray* possibilitaram aos pichadores da atualidade aplicações mais rápidas e precisas, como se verificou, por exemplo, nas revoltas estudantis de Paris, em 1968, quando os estudantes fixavam as suas palavras de ordem pelas paredes e muros da cidade, enquanto marchavam em suas manifestações (BARROS, 2012).

Utilizando as mesmas plataformas de exibição do *graffiti* (paredes, pontes, fachadas de prédios etc.), era apenas uma questão de tempo para que houvesse uma amálgama entre essas duas tendências, de modo que os outrora

“pichadores” agora se transformavam em criativos grafiteiros, em prol de uma intervenção urbana mais qualitativa e revolucionária.

“Com o passar dos anos, o *graffiti* ganhou *status* de Arte e a pichação continuou criminalizada, criando uma cisão entre as duas formas de expressão” (PEREIRA, 2007, p. 228). Com o intuito de diminuir a pichação, algumas prefeituras incentivaram a prática do *graffiti*, pressupondo que os pichadores se tornariam grafiteiros e que os *graffiti* cobririam os muros já pichados. Contudo, são duas linguagens autônomas, que objetivam realizações distintas, e, portanto, uma não tem como substituir a outra. Os *graffiti* se propõem a ser uma Arte, diferentemente da pichação. Com essa política antipichação, criou-se uma dicotomia maniqueísta e um enfrentamento que se manifesta no atropelo dos trabalhos que se encontram nas ruas, como retrata Alexandre Barbosa Pereira (2007, p. 229):

Conflitos entre os adeptos de cada manifestação não são raros e ocorrem principalmente por causa dos “atropelos”, ou seja, quando pichações ou grafites são sobrepostos por outras pichações ou grafites. Principalmente entre os pichadores, há uma regra bastante rígida com relação a esses “atropelos”. Ao se pichar sobre uma outra pichação, começa-se uma briga, que terá como consequência a competição para ver quem “atropela” mais a marca do adversário e, em caso de encontro entre os rivais, o confronto físico também pode ocorrer.

Há uma importante distinção entre pichação e *graffiti*, que deve ser destacada. Enquanto o *graffiti* representa uma manifestação artística, a pichação é uma assinatura, composta de apenas uma cor, com tamanhos variados e despreocupada com o seu local de inscrição (ALMEIDA, 2013).

A pichação é uma das linguagens da Arte Urbana mais presentes nas grandes cidades. Trata-se de um movimento desenvolvido, em geral, nas grandes metrópoles, inclusive em São Paulo, e congrega pichadores cuja intervenção é feita basicamente por letras pintadas com *spray* preto, com formas verticalizadas, sendo que cada pichador modifica as letras, ao ponto de ficarem ilegíveis aos não pichadores, procurando criar um estilo autoral. Geralmente, são grifados apelidos ou nomes de *crews* (turmas) em muros, janelas ou no alto dos prédios (ALMEIDA, 2013).

Em geral, os pichadores se expõem ao risco para deixarem as suas marcas nos locais mais impensáveis, perigosos e ilegais. A pichação é particularmente agressiva, seja pela sua inteligibilidade por aqueles que não

fazem parte do seu universo, seja pela sua audácia, ao não respeitar os limites da propriedade privada. Conforme revela Gabriel Bueno Almeida (2013, p. 28), segundo o depoimento do pichador Djan “Cripta” da Silva, no documentário “Pixo”, de João Wainer, “[...] é pra afrontar mesmo, tá ligado? É não tá nem aí mesmo. Pichador quer escancarar mesmo. É anarquia pura”.

Assim, a pichação afirma-se como forma de expressão justamente pela contravenção. Exemplo disso é que, em uma ação coordenada entre pichadores, em 2008, no pátio da Bienal Internacional de Arte, foi elaborado o seguinte panfleto convocatório:

Figura 9 - Fotografia: Panfleto convocatório de pichadores.



Fonte: Pixação... (2010, sem paginação).

Esse manifesto ilustra essa concepção anárquica constitutiva da pichação paulista. Ele se refere ao ataque de pichadores à Bienal de São Paulo, em 2008. Na ocasião, foram divulgados panfletos e mensagens pela internet, convocando pichadores para atacar a “Bienal do vazio”. O grupo que se formou nessa ocasião foi um ajuntamento efêmero (agrupado apenas para realizar o objetivo proposto e depois dissolvido), reunindo cerca de 40 pessoas. Ataques semelhantes também ocorreram no Centro Universitário de Belas Artes e na Galeria Choque Cultural (MERCIER, 2008).

No Brasil, diversos artistas seguiram os passos de seus ídolos estrangeiros e propunham um passo à frente, rumo ao *graffiti*. Mais notadamente, no início dos anos de 1980, é possível verificar a iniciativa de precursores como Hudinilson Junior e Alex Vallauri, em propor intervenções urbanas mais significativas e constantes, que teriam, na cidade de São Paulo, sua principal “galeria a céu aberto”.

As primeiras intervenções urbanas em São Paulo foram palavras de contestação presentes nos muros, na forma de grito, em meio ao silêncio forçado a muitas mãos pela ditadura militar. Desse modo, passaram a ganhar novas formas, sonoridades e diálogos, e, com isso, o papel virou tijolo nas cabeças dos poetas marginais dos anos de 1970. Nas palavras de Maria Heloísa C. de T. Ferraz e Maria F. de Rezende e Fusari (2009, p. 57):

Pensar sobre os sentidos e funções da arte conduz necessariamente ao conhecimento do próprio processo artístico, que, como mencionado, inclui produtores/artistas/autores; as obras/produtos artísticos; as formas de comunicação/distribuição/difusão e suas relações com o público/platéia/apreciadores.

De maneira similar a diversos movimentos e correntes artísticas, as intervenções também aconteceram na Arte em geral. Tinham como objetivo alimentar e alertar uma sociedade que seguia um caminho utópico e com manias banais, e, então, por meio de suas imagens, pichações e garatujas urbanas, alertavam sobre o fato presente.

Décio Pignatari (1977 *apud* FONSECA, 1981, p. 41) compara o surgimento do *graffiti* em Paris, Nova Iorque e Brasil, relatando as diferentes origens de cada um:

[...] a novidade estaria assim: Paris, maio de 68, FILÓSOFOS, e NY, 60 a 70, ARTISTAS VISUAIS, e no Brasil, São Paulo

particularmente, POETAS, e essa é a sua grande originalidade, pois a massa de iniciativa por aqui foi comandada por poetas.

Em São Paulo, teve início a “*sprayação*”, uma manifestação contra a cultura, uma poesia marginal. Ao contextualizar as intervenções, respeitando os contextos históricos na cidade, os seus muros, paredes, prédios, casas, enfim, seus espaços foram tomados por transformações sociais, culturais e econômicas. Com o caminhar da história, as intervenções (*graffiti* e pichação) iam se distanciando e afirmando as suas identidades estéticas e de produção (MEDEIROS, 2013).

No final dos anos de 1970, período ainda marcado pela ditadura militar no Brasil e pela suposta abertura política, entrava em cena um coletivo de jovens artistas, criticando o sistema institucional público ou privado, pensando na Arte Pública e sua efemeridade.

Foram realizadas diversas intervenções públicas, como a denominada Ensacamento, na madrugada de 27 de abril de 1979, quando foram ensacados 69 monumentos públicos. Com essa ação, esses monumentos, pouco percebidos e vivenciados pelos que passavam, tomaram vida nova e foram percebidos na cidade. A relação do artista e da cidade com o espaço público começava, então, a ter um novo significado (MEDEIROS, 2013).

As intervenções aumentavam, pois o coletivo não estava só. Outras manifestações começaram a aparecer, vinculadas a *performances* teatrais, intervenções visuais em *outdoors*, além da utilização da mídia para o desenvolvimento de trabalhos artísticos e do ativismo político.

As primeiras escolas de *graffiti* paulistano foram formadas por estudantes de Arte, artistas plásticos, poetas e atores, em sua maioria pertencentes às classes média e alta. Com uma forte crítica à institucionalização da Arte e às intervenções em locais públicos para releitura e ressignificação do espaço urbano, os artistas atuantes nos anos de 1970 e 1980 imprimiram os primeiros rostos da Arte Urbana paulistana, problematizando a negação dos acessos e propondo novos circuitos culturais.

O *graffiti* em São Paulo e o movimento dos pichadores, como elementos da Arte Urbana produzidos já a partir dos anos de 1990, começaram a definir as suas múltiplas formas de intervenção e transformaram a cidade em um palco de cores e estilos que vão tornando-a a capital do *graffiti* e do “pixo”.

Outro acontecimento que explica os caminhos traçados pela Arte Urbana em São Paulo é o 27 de março – Dia do *Graffiti* –, homenagem a Alex Vallauri. No intuito de dar visibilidade aos artistas de rua e resgatar as suas histórias, o Núcleo de *Graffiti* da Ação Educativa, em 2004, juntou-se a um grupo de grafiteiros e realizou o primeiro evento comemorativo.

Na verdade, hoje a data pouco tem a ver com o sentido original da comemoração, que era a celebração do legado de Alex Vallauri. Esse grande artista, de origem italiana, nascido na Etiópia e que viveu em Santos, estudou em São Paulo e se fez grafiteiro, mas se mostra uma referência um tanto distante para os artistas de rua que hoje seguram a bandeira do Dia do *Graffiti*. De modo que esse importante evento, o mais legítimo em São Paulo, já não carrega mais o significado de homenagem a Alex Vallauri, enaltecendo muitos outros artistas, assim como não se diz nacional e tampouco almeja um reconhecimento institucional (SCHONMANN, 2013).

O Dia do *Graffiti*, celebrado no dia 27 de março na Ação Educativa, é simplesmente produto da vontade dos grupos que dele se apropriam, para afirmar a importância cultural e artística do *graffiti*. Almeja-se que continue valorizando a tradição e a diversidade, permanecendo aberto permanentemente para a renovação, mas honrando sempre a memória dos pioneiros dessa Arte em São Paulo (SCHONMANN, 2013).

De acordo com o grafiteiro Thiago Vaz (2013 *apud* SCHONMANN, 2013, sem paginação):

A arte contemporânea, quando realizada no espaço público, não é diferente, se pensarmos no acesso que a totalidade da população terá a essa obra. Fica assim estabelecido o desafio de se trabalhar com arte na cidade, porque o espaço urbano é para todos. Independentemente da localização geográfica, a obra deve oferecer possibilidades de leitura para um espectro muito grande de olhares, que compõe a enorme diversidade dessa “natureza urbana”.

Em duas décadas, a Arte de Rua, em particular o *graffiti*, expandiu-se pelos muros e paredes do mundo, invadiu museus e galerias sofisticadas, e a Capital paulista transformou-se em um grande museu a céu aberto, bem como na principal referência mundial desse tipo de expressão artística, com a vantagem de se renovar espontaneamente, ao sabor da criatividade individual e coletiva de um número considerável de criadores. A cidade possui, hoje, uma

impressionante rota do *graffiti*, que ilustra avenidas, ruas, becos e vielas nas regiões centrais, bairros e periferias.

O *graffiti* na cidade de São Paulo, no início dos anos de 1980, despontava no Brasil com força total, graças, dentre outros, ao movimento *Hip Hop*, com seus poemas, versos, músicas, letras de protestos e danças. A ação com o *graffiti* e a Arte Urbana começava a se popularizar nas grandes metrópoles brasileiras, sobretudo em São Paulo.

Já na segunda metade da referida década, verificou-se um crescimento quantitativo e qualitativo na cultura *Hip Hop* na cidade de São Paulo, que passava a ter, na estação São Bento do Metrô, um importante celeiro de *rappers*, como Thaíde e DJ Hum, dançarinos, poetas e, claro, grafiteiros.

Renato Del Kid e os gêmeos Gustavo e Otávio talvez sejam as figuras mais emblemáticas desse período. Influenciados pelo estilo americano de *graffiti*, com suas letras coloridas e figuras dançando ou cantando, eles foram gradativamente criando uma “escola” reconhecida internacionalmente. Figuram, também, nesse grupo, artistas como Speto, Binho e o coletivo Aerosol, que, aos poucos, iam formando uma “família” em meio à cultura do *graffiti*.

São muitos os nomes que têm contribuído para que o *graffiti* nacional se destaque até em outros países, como Kobra, Crânio e Nunca, todos com trabalhos bem marcados e facilmente reconhecíveis. Vale lembrar que a intenção maior do *graffiti* era questionar, e não propagar a autoria, mas quando passou para a categoria de técnica artística, os seus autores passaram a ser reconhecidos.

Grupos e coletivos, dentre tantos outros, esses propagadores do *graffiti* possibilitaram, graças ao seu esforço, dedicação e amor à Arte, que o *graffiti* gradativamente passasse a se estabelecer em amostras, projetos em museus, instalações em Bienais e oficinas de faculdades, proporcionando um novo olhar não só por parte dos espectadores comuns, mas também de críticos de Arte a respeito do *graffiti*, desbravando terrenos e pondo abaixo fronteiras estabelecidas por preconceitos e pontos de vista equivocados, seja por parte do Poder Público ou do cidadão comum.

Possibilitar, por meio de estudos e de outros olhares em torno da reflexão da prática artística, o despertar, nos participantes, da consciência significativa,

bem como promover o surgimento da capacidade, no aluno, de “perceber o interpretativo”, compreender, expressar e interagir com o seu próprio contexto sociocultural, todas essas ações têm como propósito levar todos os participantes, alunos, familiares e instituições a potencializarem os seus próprios equipamentos culturais. Segundo John Dewey (1974, p. 164):

Assim, chegamos a uma conclusão, no que se refere às relações de Arte Instrumental e das Belas Artes, que é precisamente o oposto daquela pretendida pelos estetas seletivos, a saber, que as Belas Artes, empreendidas conscientemente como tal, são peculiarmente instrumentais em qualidade. São uma invenção na experimentação, levada a efeito em prol da educação. Existem para um uso especializado, sendo este uso um treino de diferentes modos de percepção.

A certeza é que a Arte na infância e no Ensino Fundamental promove o desenvolvimento da criança, para que ela, através de sua percepção, realize expressões artísticas em seu meio cultural, e, ao interpretar, compreender, expressar e comunicar o seu próprio contexto, torne-se desperta e capaz de compreender também a expressão dos outros. Ao participarem, crianças, famílias, professores e instituições de ensino e de cultura envolvem-se com toda a comunidade e, dessa forma, alcançam conquistas sociais, artísticas e culturais, para o seu próprio meio e convívio social.

Quando a criança é incentivada e reconhecida como produtora de cultura, adquire consciência do seu valor e aumenta a sua autoestima. A partir de sua expressão, ela resgata os seus méritos e amplia os valores, significados e funções dos processos da Arte. Assim, reconhecendo os processos de nossos antepassados, do *Homo Sapiens* aos dias de hoje, o ser humano contemporâneo faz de si um fio condutor da expressão, promovendo a nova cena na escrita urbana, desde a pichação até a Arte *Graffiti*.

Como visto, vem desde a Pré-História a necessidade do homem de se expressar no seu meio, e as inscrições ou desenhos em rochas, muros e paredes são carregadas com vários significados e objetivos desde então.

Para aqueles que circulam nos espaços das urbes, hoje em dia, é comum que se deparem com grandes quantidades de desenhos, quer sejam verbais ou não, mais ou menos esmerados, produzidos de forma legal ou não legal, e com o emprego de tinta *spray*, aplicada em espaços públicos ou privados, paredes ou

muros, nos canais de circulação, em trens e em suas estações, de qualquer forma, em vários locais, chamados de *graffiti*.

Em um breve resumo, vem da Itália a palavra *graffiti*, designando “escritas feitas com carvão”, que os romanos costumavam usar para protestar nas paredes das edificações. O conteúdo dessas inscrições versava sobre textos de leis, ordens comuns e divulgação de eventos públicos, podendo ainda ser observado em catacumbas em Roma e em alguns locais de interesse arqueológico situados na Itália. Essa forma de expressão de Arte ressurgiu em pleno século XX, em Nova Iorque, por meio de jovens que, nos anos de 1979, valeram-se de tintas *spray* nas ruas do Bronx (ARTE NA CIDADE, 2011).

É comumente aceita a ideia de que os *graffiti* surgiram paralelamente à cultura de periferia própria dos guetos americanos, conhecida como *Hip Hop*, que é o resultado da junção da dança robotizada *Break* e da música *Rap*. Como, nessa época, escolas de Arte e academias conheceram um período de crise, os artistas então passaram a ser seduzidos por novas formas de expressão. Surgiu, assim, um movimento que passou a prestigiar a rua como local perfeito para manifestações de Arte, opondo-se aos tradicionais locais acadêmicos e fechados. Problemas do governo e questões sociais eram temas dos artistas do *graffiti*, ou *writers* (escritores), que costumavam deixar os seus nomes nos seus trabalhos (ARTE NA CIDADE, 2011).

Fábricas e edifícios abandonados da Europa, no início dos anos de 1980, foram transformados em ateliês por jovens artistas de Paris, Londres, Berlim e Amsterdã, onde, podendo criar em um espaço livre, surgiram bandas de música, grafiteiros, artesãos, atores e mímicos (ARTE NA CIDADE, 2011).

Desde as primeiras manifestações dessa Arte no Brasil, em 1985, na XVIII Bienal, que lançou grafiteiros brasileiros como Zaidler e Alex Vallauri, vários artistas brasileiros têm desenvolvido projetos sociais em parceria ou não com o governo, com o objetivo de criarem programas que promovam o desenvolvimento pessoal e o aprendizado de competências básicas para o trabalho e a geração de renda, conseguindo com que crianças e jovens, não obstante suas classes sociais, conservem-se afastados da marginalidade. Esses grafiteiros criam, junto às escolas e ONGs, oficinas de *graffiti*, as quais contam

com a participação de crianças e jovens que estão à margem da sociedade (ARTE NA CIDADE, 2011).

Os jovens que fazem parte desses projetos, além de utilizarem muros e paredes da cidade, ainda expressam a sua Arte em galerias, em estampania e em painéis. Isso faz com que seja democratizada a Arte e que os jovens do *graffiti* desenvolvam suas capacitações artísticas e entrem em contato com diferentes manifestações artísticas.

Por fim, cumpre observar que, ao contrário do que muitas pessoas pensam, os *graffiti* são compostos por vários estilos. Vale o registro de alguns deles:

- *Graffiti* 3D: desenhos concebidos a partir de ideias visuais de profundidade, sem contornos. Exige domínio técnico do grafiteiro na combinação de cores e formas;

- *Bombing*: é considerado qualquer tipo de *graffiti* ilegal. No entanto, quando se fala de *bombing* ou *bomb*, fala-se de um *graffiti* na rua, no qual não se encaixam as definições do criador;

- *Crew*: grupo de *writers* (praticantes do *graffiti*), que se unem por um objetivo e formam o seu coletivo, as chamadas *crews*, que costumam ter nomes extensos, os quais são abreviados por meio de siglas, normalmente entre duas ou quatro letras. Através dessas siglas, algumas vezes são criadas novas definições para o nome da *crew*. Um *writer* pode pertencer a várias *crews*;

- *Freestyle*: exatamente como o nome, estilo livre;

- *Hall-of-fame*: são *graffiti* feitos geralmente em paredes legais ou pouco expostas. São mais pensados e mais trabalhados, dando importância não só ao *lettering* (arte de escrever letras), mas também aos fundos e eventuais *characters* (personagens encontrados nos *graffiti*). Quando o *hall-of-fame* atinge uma proporção considerável, é muitas vezes também chamado de produção. Trata-se de um espaço onde vários grafiteiros de destaque pintam, no qual a produção artística é renovada em curto tempo;

- *Stencil*: molde recortado em cartolina, radiografias ou outros materiais, de maneira a criar formas predefinidas. Encosta-se esse molde a uma superfície e passa-se *spray* por cima, ficando com as formas subtraídas à cartolina, pintadas na parede;

- *Trash-train*: normalmente, quando os grafiteiros se referem a trens, utilizam a palavra inglesa *train*, no sentido de trens fora de circulação, que se destinam a abate ou requalificação. Geralmente, esses trens são bem fáceis de pintar;

- *Throw-up*: é provavelmente o tipo de *graffiti* mais difícil de definir. Trata-se de uma possível definição para se referir a qualquer tipo de *graffiti* que viva só dos contornos e não esteja preenchido. Mais concretamente, é a atividade do grafiteiro quando este se limita a assinar paredes; e

- *WildStyle*: tem o formato de letras distorcidas, em forma de setas, que quase cobrem o desenho (ARTE NA CIDADE, 2011).

Mas, se os *graffiti* são compostos por vários estilos, como poderá se dar o desenvolvimento da Arte Urbana como ensino?

O desenvolvimento da Arte por meio do ensino exige envolver o aluno em um contexto social real, para que ele organize as ideias, invente, crie e construa a linguagem da Arte por meio das várias leituras do mundo.

Para tanto, é fundamental que a Arte Urbana ganhe valor e que, efetivamente, seja garantida aos alunos a oportunidade de crescer por meio de suas experiências artísticas significativas. Daí a relevância do desenvolvimento da Arte como ensino.

3 A ARTE URBANA E O ENSINO DE ARTE

Considera-se extremamente relevante destacar a percepção do professor/artista em relação às questões que alimentam a organização de suas práticas educativas criativas, identificando aproximações entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana, em especial o *graffiti*.

Levar os alunos do Ensino Fundamental a ver, e não apenas olhar, o *graffiti*, tipo de signo imerso no que Michel de Certeau, historiador francês que se dedicou ao estudo da Psicanálise, da Filosofia e das Ciências Sociais, denominou “Museu Imaginário”, e sua relação com outros signos, presentes na grande cidade, pode ser considerado de imensa relevância na prática de professores, pois apresenta características bastante peculiares ao provocar questionamentos e reflexões no meio social e entre os alunos na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, nas orientações didáticas para o ensino de Arte, referem-se ao modo de realizar as atividades e intervenções educativas junto aos estudantes nos domínios do conhecimento artístico e estético:

São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar o aperfeiçoamento dos saberes dos alunos na área de Arte. Mas não são quaisquer métodos e procedimentos, e sim aqueles que possam levar em consideração o valor educativo da ação cultural da arte na escola. As orientações didáticas referem-se às escolhas do professor quanto aos conteúdos selecionados para o trabalho artístico em sala de aula. Referem-se aos direcionamentos para que os alunos possam produzir, compreender e analisar os próprios trabalhos e apreender noções e habilidades para apreciação estética e análise crítica do patrimônio cultural artístico (BRASIL, 1998, p. 94).

Nesse diapasão, vale destacar que o professor tem o compromisso não só de selecionar os conteúdos que devem ser discutidos e veiculados para os alunos, em seu plano de trabalho, mas também de selecionar estratégias didáticas, que devem ser escolhidas e refletidas para atingir os objetivos propostos, no sentido de que o aluno, além de ser produtor, possa compreender e analisar os seus trabalhos, apropriando-se, assim, de saberes necessários para a sua formação.

Ao longo do tempo, o campo de ensino vai se tornando muito mais abrangente, incluindo todas as formas visuais tradicionais e modernas, até as formadas com o uso do computador.

No tocante ao *graffiti*, convém salientar que os jovens já estão habituados com essa Arte, mas normalmente fora do ambiente escolar, e podem tê-la dentro da escola, o que, muitas vezes, não ocorre, em razão de paradigmas equivocados que os professores têm dos alunos e do próprio ensino da Arte.

Ao analisar as práticas de docentes, são identificadas relações com a Pedagogia de pensadores como Paulo Freire, que, assim como Ana Mae Barbosa, também propõe uma Abordagem Triangular, só que com outra conceituação no processo de ensino e de aprendizagem, tendo como aspectos principais a leitura de mundo, a conscientização crítica, que advém da contextualização da realidade dos educandos, e o fazer para transformar, ou seja, a ação.

Apesar de Freire, ao ter desenvolvido os seus estudos, não ter se referido diretamente à especialidade do ensino da Arte, ele se valia de leitura de imagens com situações do cotidiano dos educandos para alfabetizar adultos em zonas rurais. Essas imagens eram acompanhadas por uma palavra geradora, como, por exemplo, a imagem de um menino em um determinado contexto cotidiano aos educandos, com a palavra “menino” logo abaixo. Essa imagem e essa palavra desconstruídas e decodificadas a partir de uma abordagem problematizadora geravam outras palavras ligadas ao contexto sociocultural dos educandos, resultando em diálogos e reflexão crítica sobre a realidade e as condições sociais às quais eram submetidos.

O conhecimento era construído pelos educandos, ao mesmo tempo em que passavam a se reconhecer como produtores de cultura, abandonando qualquer pensamento e/ou sentimento de inferioridade em relação à classe dominante, ou seja, uma construção do orgulho e do poder popular por meio da Educação, a partir da leitura de imagens e de contextos históricos, políticos, sociais etc. Propunha-se, então, uma ação, um movimento em direção à mudança para transformar essa realidade, trabalhando com a cultura local e, ao mesmo tempo, ampliando os horizontes culturais dos educandos, para que se apropriassem de algo que é deles, usando a criatividade.

Ao problematizar as condições históricas de desigualdade social que caracterizam o Brasil, em um processo de opressão que nega a homens e mulheres as condições para assumirem-se como sujeitos de seu próprio mundo, Freire configura essa manifestação de violência como uma violência que impede a humanização dos oprimidos.

Porém, a capacidade de dimensionar o tempo, recordar o passado, compreender o presente e planejar o futuro é um atributo que esse ser humano, inconcluso, foi desenvolvendo. O inacabamento lhe é característico, porque assim ele se reconhece através da consciência. E da mesma forma que o ser humano, a realidade que o condiciona também é inacabada. E, se para escrever a história, o ser humano necessita da “consciência de si”, a Educação se revela fundamental, pois, por meio dela, é possível viabilizar a superação de posturas deterministas.

Nesse sentido,

Na compreensão da história como possibilidade, o amanhã é problemático. Para que ele venha é preciso que o construamos mediante a transformação do hoje. Há possibilidades para diferentes amanhãs. A luta já não se reduz a retardar o que virá ou a assegurar sua chegada; é preciso reinventar o mundo. A educação é indispensável nessa reinvenção. Assumirmo-nos como sujeitos e objetos da história nos torna seres da decisão, da ruptura. Seres éticos (FREIRE, 2000, p. 40).

Nos círculos de cultura criados por Freire, tudo era bom de ser conversado, pensado, aprendido, sabido, trocado e dialogado. Os alunos se expressavam livremente. E as fichas de cultura (desenhos que eram utilizados) para iniciar as conversas e reflexões, como mostra a Figura 10, serviam de motivação para, muitas vezes, uma aula inteira. Das discussões surgiam as palavras geradoras pelas quais se realizava o processo de alfabetização.

Figura 10 - Ficha: O gato caçador - Francisco Brennand - Recife, PE, 1927.



Fonte: Fóruns EJA Brasil (2016, sem paginação).

Nota: “Paulo Freire, [da série] Paulo Freire”, 1963. Nanquim e guache, 24 x 33 cm. Fotógrafo: Celso Pereira Jr.

Assim como na proposição de Paulo Freire, a Arte Urbana, por meio da criação e intervenção em muros nas cidades, introduz os alunos no diálogo a respeito das impressões sobre a cidade, sobre os espaços urbanos onde habitam, levando-os, além da Arte, ao debate contextualizado.

A Arte Urbana conversa com quem passa por ela, e essa relação pode gerar inúmeros frutos. Na escola, projetos podem fazer a interface entre a Arte Urbana e a Educação, articulando a experiência escolar com o seu entorno, discutindo o meio urbano e a sua atuação nele, e despertando dimensões, conceitos e possibilidades de pesquisas.

A Educação começa pela cultura, e é assim que se chega às classes menos favorecidas: em projetos visualizados por aqueles que sonham com uma Educação melhor, posto que todos têm sensibilidades à cultura, independentemente da classe social.

Nas palavras de Raquel Alves de Carvalho (2011, p. 6):

Acreditamos que educar para a diversidade não significa apenas reconhecer o outro como diferente, mas refletir sobre as relações e a garantia dos direitos de todos, bem como a valorização das singularidades. E a escola é o espaço sociocultural em que as diferentes identidades se encontram e se constituem,

caracterizando-se, portanto, como um dos espaços mais importantes para se educar com vias ao respeito às diferenças e, sobretudo não transformando-as em desigualdades.

No cotidiano das atividades de ensino e de aprendizagem em Arte com alunos, por meio de ações isoladas ou interdisciplinares, o que se constata é que, além de certa limitação e carência de contextualização em relação ao contexto histórico, não se valoriza a representação da leitura, a contextualização e o fazer Arte como elementos complementares. Também não há a compreensão de que esses diferentes elementos não precisam necessariamente configurar momentos separados.

Ana Mae Barbosa (2005), considerando a Abordagem Triangular, destaca que, muitas vezes, a percepção das pontas do triângulo conceitual da abordagem como elementos completamente separados faz com que os momentos de leitura, contextualização e prática aconteçam também dessa maneira, distantes, como se não existisse uma interligação entre esses processos, o que dificulta a compreensão do conteúdo por parte dos alunos e professores, causando um engessamento da proposta pedagógica. No seu entendimento,

A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através da sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor crítico da arte não só de agora, mas da arte do futuro também (BARBOSA, 2005, p. 41).

Os estudos realizados por Ana Mae Barbosa e seus pesquisadores em relação à Abordagem Triangular, basearam-se em três preocupações centrais: como os alunos aprendem Arte, o que é importante ser ensinado em Arte e como os conteúdos em Arte podem ser organizados.

Dos estudos realizados, pode-se dizer que

[...] a Abordagem Triangular do Ensino da Arte postula que a construção do conhecimento em arte acontece quando há o cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento, a pesquisa, e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público (BARBOSA, 2008, p. 337).

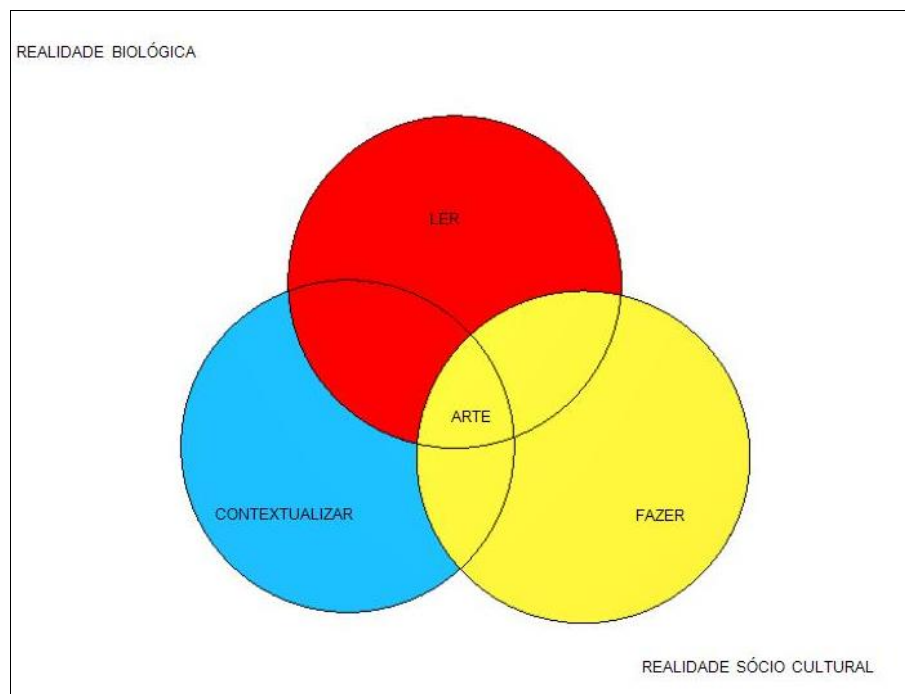
A proposta metodológica é organizar e promover uma leitura da obra artística, que, além de uma Pedagogia, apresenta uma visão do papel das Artes na cultura do homem contemporâneo. O apreciar, o fazer e o contextualizar não indicam uma sequência rígida, mas sim apontam “[...] para o conceito de

pertinência na escolha de determinada ação e seus conteúdos, enfatizando, sempre, a coerências entre os objetivos e os métodos” (BARBOSA, 2008, p. 338).

Assim sendo,

A Abordagem Triangular permite uma intervenção dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar (BARBOSA, 2008, p. 345).

Figura 11 - Esquema: Abordagem Triangular do ensino da Arte.



Fonte: Barbosa (2008, p. 345).

No ensino da Arte Urbana por meio da Abordagem Triangular do Ensino da Arte, o fazer artístico se vale de técnicas de *graffiti* e de diversos materiais; a contextualização parte da realidade das crianças e jovens, suas histórias de vida, os percursos da casa para escola, cidade ou outros que eles criam como sugestões; e a apreciação e a leitura de imagens fazem a leitura de *graffiti* da cidade e do conhecimento dos artistas reconhecidos. Cabe notar que os alunos ainda acrescentam outras sugestões dentro das três ações.

Diante desse cenário, as práticas docentes podem se converter em momentos desafiadores do fazer pedagógico na sala de aula do professor de Arte. Dessa forma, optou-se, neste estudo, por apresentar algumas práticas realizadas em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio com alunos na cidade de Santos, destacando que experienciar práticas docentes diferenciadas e inovadoras convergem para aulas, de modo que os alunos se motivam e assim participam, apropriando-se da história e da cultura, decompondo informações em conhecimento e transformando a cultura escolar e os conceitos tradicionais sobre a Arte, naturalizados na imagem dos docentes de Arte.

Desse modo, essas experiências vividas em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Santos representam e demonstram a realização possível de um trabalho segundo os fundamentos de Ana Mae Barbosa (2000, 2008) e John Dewey (1974), com significado relevante para os alunos.

3.1 Prática 1

Um dos objetivos desta primeira prática, sistematizada nos muros da escola pesquisada, é trabalhar com os alunos o conceito de liberdade, discutido e refletido interdisciplinarmente nos componentes curriculares estudados.

Inicialmente, apresenta-se como deve ser desenvolvida a atividade, de forma que a prática seja compreensiva e a expressão tenha sentido para os alunos.

3.1.1 Contextualização

A prática tem início com a realização de um *workshop*, introduzindo e apresentando a Arte desde a Pré-História até os dias atuais, dando destaque para a Arte Urbana. Para tanto, são utilizados materiais de audiovisual e

realizada a reprodução de pequenos trechos de filmes, no sentido de sensibilizar os alunos para a construção do conhecimento sobre a Arte *Graffiti*.

Em seguida, são resgatadas as relações interpretativas dos alunos, identificando como se expressam em relação à Arte e como a Arte é vista nos dias de hoje, buscando-se, no processo de ensino e de aprendizagem, a leitura de mundo e a conscientização crítica a partir da contextualização da própria realidade dos alunos.

Na sequência, os alunos passam pelo uso das técnicas de *stencil art* e frotagem, praticam o corte de máscaras e fazem uso de materiais não convencionais, com a proposta de desenvolver um novo olhar sobre as representações artísticas contemporâneas e suas produções.

Só após essas atividades é que eles são convidados a se expressar, por meio da pichação, com a interpretação do conceito “liberdade”, com palavras positivas que remetam pensar na escola, amigos, família, sociedade e em si mesmos. Assim, começam a fazer as suas impressões (“pixo”), primeiro em um painel de plástico preto, depois no muro externo da escola, propondo, assim, um ponto reflexivo no meio social escolar em que vivem.

Figura 12 - Fotografia: Prática 1.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.1.2 O fazer artístico

Passo a passo, os alunos se socializam e se integram. Vão se envolvendo com a criação do processo artístico que os encanta.

Ao observar a sua experiência registrada na prática, é possível perceber padrões comuns a várias experiências, não importando o quanto elas podem ser diversas umas das outras.

O esquema do padrão comum é dado pelo fato de que toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive (DEWEY, 1974).

Figura 13 - Fotografia: Prática 1.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

A ação toma forma, toma corpo, compõe... Sistematiza as ideias impressas e expressas pelos alunos e faz com que, ao ler e interpretar a imagem, a mesma represente o conceito que os alunos têm de liberdade. Nasce a asa da liberdade!

Figura 14 - Fotografia: Prática 1.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.1.3 A apreciação artística

Figura 15 - Fotografia: Prática 1.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Os alunos aprendem a propor e pintar os recortes, utilizando a tinta de parede branca aguada, que, ao passar por cima das ideias registradas pelos alunos, não apaga essas impressões, as primeiras impressões. Com isso, a construção do conceito de liberdade se materializa em uma imagem a ser apreciada em seu contexto geral.

Após o fazer, a obra se torna realidade, e abre possibilidades para outras intervenções artísticas, permitindo a condução para novos processos criativos. Apresenta-se a Arte Urbana como condução de cultura e cidadania, permitindo-se aos alunos que se fotografem.

3.2 Prática 2

Nesta segunda prática, procura-se estabelecer uma relação da Pré-História com a contemporaneidade, pela descoberta de materiais rudimentares com novas propostas de utilização. Trata-se de um fazer e pensar artístico com experimentações.

3.2.1 Contextualização

Por meio de aula expositiva, com material teórico, desenvolve-se a proposta com a temática desde a Pré-História e suas impressões na Arte Urbana, abordando desde as primeiras concepções de expressão humana na Pré-História até o suporte na Arte Contemporânea, resgatando as relações interpretativas do ser humano e a sua forma de se expressar com a Arte.

Há a apropriação de materiais diversos e pesquisam-se as relações para aquele momento, potencializando ações e pesquisas, bem como trabalhando as relações argumentativas em sua expressividade, seja na condução, seja na composição.

Figura 16 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Ao trabalharem coletivamente, percebendo-se juntos, os alunos elaboram ações criativas e que podem ser difundidas como aprendizagem que se faz ao longo do tempo. Propõe-se a reflexão do novo, mesmo utilizando materiais já conhecidos, já que são propostas outras formas de agir e pensar aquele material.

Estudos de temas indígenas também se tornam pertinentes, pois o território brasileiro é rico de apetrechos rudimentares, herança dessas nações, tribos e etnias. Vão se descobrindo, assim, várias outras culturas e possibilidades.

Os alunos são levados a propor e pesquisar novas possibilidades de como representar a forma da mão humana em novos suportes, questionando a sua representação e como fazer expressivamente.

Figura 17 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.2.2 O fazer artístico

Os alunos passam a conhecer a expressão da Arte Rupestre, por meio da utilização de mídias e pesquisas de materiais, com mostra de imagens contando sobre a expressão na História da Arte, propondo-se a reflexão dela, supostamente, em seu meio naquele momento.

São feitas mediações e questionamentos propondo a discussão sobre o tema e com as expressões mostradas, sendo que as práticas se iniciam com o uso da técnica de impressão da mão, com tinta acrílica, em folha de sulfite A4, *canson* A4 e papelão, para, em seguida, ser feita em outras superfícies, como paredes e objetos, concretizando-se, assim, as primeiras propostas de ações pedagógicas com a utilização dessas técnicas.

Figura 18 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 19 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 20 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.2.3 A apreciação artística

Uma pequena ação expositiva dos trabalhos e esculturas torna o espaço escolar de produção e intervenção artística dos alunos.

A partir da apreciação, propõe-se uma reflexão e o fazer e apreciar artístico.

Figura 21 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Figura 22 - Fotografia: Prática 2.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.3 Prática 3

Apropriar-se do conceito de outras culturas e promover reflexões coletivas, por meio de imagens e estudos teóricos, oportuniza a comparação com outras culturas sobre o ser religioso ou ritualístico.

Como exemplo, faz-se com que seja conhecida a cultura mexicana, desde os povos antigos. São citadas e mostradas imagens dos Incas, Maias e Astecas, e as suas relações com o meio através da produção de Arte e da influência do grafismo.

Realizam-se propostas de contos, reflexão histórica e traçado indígena, bem como estudo das cores, fazendo com que se concretizem propostas advindas dos alunos.

3.3.1 Contextualização

Figura 23 - Fotografia: Prática 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Para que o conhecimento seja completo e tenha uma concordância sobre o que se aprende, é proposto ao grupo pensar em outras culturas, povos e, até mesmo, pensar nos antigos seres humanos, *Homo Sapiens*, em relação aos rituais e suas propostas mágicas e lúdicas de encantar.

Figura 24 - Fotografia: Prática 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.3.2 O fazer artístico

Apresentando imagens e textos sobre os antepassados até os dias de hoje, propondo-se uma mostra de filmes, os alunos são conduzidos à reflexão coletiva e a apresentar algumas comparações atuais, englobando a Arte, a Educação e o meio social.

Figura 25 - Fotografia: Prática 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

Propondo-se a estudar e compreender a cultura do grafismo mexicano, bem como a sua cultura, os alunos fazem o estudo de cores e traçados, hábitos e uso das cores, além de customização de objetos e desenvolvimentos de novos grafismos.

Parte-se, em seguida, para a confecção, com traçado e cores, de máscaras da cultura mexicana, sempre mostrando o seu traçado e o grafismo daquele povo.

Figura 26 - Fotografia: Prática 3.



Fonte: Acervo pessoal do autor.

3.3.3 A apreciação artística

Para se compreender as relações culturais objetivando um processo reflexivo crítico, se faz necessária a comparação do grafismo mexicano com o brasileiro, trazendo as expressões da Arte Urbana.

A apreciação artística se dá pela exposição com sessão de fotos, com grandes grafias em papel pardo espalhadas pela escola e pela comunidade, mostrando, assim, a linguagem sobre a Arte Contemporânea em outros suportes.

3.4 Considerações gerais sobre as práticas apresentadas

Das práticas apresentadas, é possível dizer que os docentes, no intuito de ensinar Arte, talvez pela ausência de políticas mais consistentes para o ensino da Arte e da cultura naturalizada na sociedade, como algo menor, não tenham se debruçado suficientemente para compreender e fazer com que essas experiências sejam completas.

Desse modo, refletir sobre essas experiências, ainda que incompletas, talvez possa apontar para uma ruptura no ensino de Arte e nas práticas docentes desenvolvidas pelos professores.

Mas, as experiências podem ser completas, quando o material experienciado segue o seu curso até a sua realização, chegando-se ao fim do trabalho de forma satisfatória, como se apresenta nos registros das práticas acima elencadas.

Nesse sentido, a experiência se define nas situações de vida, na utilização de práticas docentes na aula de Arte, em estratégias didáticas inovadoras que podem ser chamadas de experiências reais, intervenções.

O docente, ao experienciar se utilizando de estratégias, faz com que essa experiência flua, indo de uma ação para outra, “[...] onde o todo permanente é diversificado por fases sucessivas [...]” (DEWEY, 1974, p. 248), ou seja, ler, fazer e contextualizar momentos da prática docente em Arte.

Uma experiência docente pode se apresentar como algo apenas volátil, passageiro, como a palavra expressa. Mas não é o que se apresentou acima. Discutiu-se, aqui, fundamentando-se em Ana Mae Barbosa e John Dewey, como se dão as experiências relatadas sobre a prática docente utilizando a *Arte Graffiti* no Ensino Fundamental. Segundo John Dewey (1974, p. 249):

Tal experiência, como na observação de uma tempestade, alcança sua culminância e decai gradualmente, apresentando contínuo movimento de temas. Como no oceano tempestuoso, há uma série de ondas; sugestões erguendo-se e esboroando-se bruscamente, ou sendo trazidas avante pela cooperação de uma onda. Se, é alcançada uma conclusão, é a de um movimento de antecipação e de acumulação que por fim chega a completar-se. Uma “conclusão” não é uma coisa separada e independente; é a consumação de um movimento.

Para Dewey (1974), a Educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno, assim como Lev Vygotsky concebia o conhecimento e o seu desenvolvimento como um processo social integrador. O autor ressalta que não deve haver separação entre vida e Educação, pois as crianças não estão em um dado momento sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo.

E assim restou demonstrado nas práticas acima retratadas: para que a criança se realizasse plenamente, se fez da escola um espaço de representação dos alunos. A escola assumiu a feição de uma sociedade em miniatura, ensinando situações de cooperação, visando a propósitos comuns.

Para a concretização das atividades, caracterizou-se um processo de interação entre todos os alunos, não se restringindo, portanto, ao aspecto intelectual, mas abrangendo, também, o fortalecimento e o desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas. O processo educativo abrange, assim, todos os aspectos da vida humana.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa diz respeito a uma investigação qualitativa em ensino, realizada a partir de estudos empíricos referentes à prática pedagógica desenvolvida há, pelo menos, dez anos no campo da Arte-Educação.

Realizou-se a pesquisa entre os meses de maio e junho de 2017, a princípio em seis escolas públicas municipais, duas delas localizadas no município de Guarujá, especificamente nos bairros Vila Júlia e Itapema, no distrito de Vicente de Carvalho, e quatro no município de Santos, nos bairros de Macuco, Vila Nova, Ponta da Praia e Estuário.

Complementarmente, ampliou-se o espectro de pesquisa com professores da Educação Superior que atuam no município de Santos e em Itaquera, na Zona Leste da Capital paulista, respectivamente na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e na Universidade Brasil, todos com as suas áreas de atuação relacionadas ao escopo deste estudo: “um novo olhar sobre o ensino da Arte na Educação Fundamental”.

Foram utilizados dados relevantes obtidos por meio da experiência educacional do pesquisador, tomando-a como referencial de análise para o presente desenvolvimento metodológico. Observa-se que o pesquisador é também professor das instituições de ensino analisadas, tendo um contato direto com o ambiente de pesquisa, o que o classifica como observador participante natural, por pertencer à comunidade ou ao grupo que pesquisa.

Por se lançar mão da relação dialética entre pesquisador e sujeitos-objeto, levando-se em consideração o contexto pesquisado, o trabalho de coleta e o processamento das análises de dados na construção do trabalho científico, classificou-se a presente pesquisa como uma pesquisa etnográfica em Educação. Tal fato justifica as recriações e reformulações utilizadas para atender às realidades encontradas pelo pesquisador em seu trabalho de campo, assim como as adaptações processuais determinadas implícita ou explicitamente pelas questões propostas à medida que o trabalho ia sendo realizado (MATTOS; CASTRO, 2011).

Ressalta-se que a natureza do tema abordado, “Da Arte Rupestre à Arte Urbana”, encaixa-se dentro dos pressupostos básicos que caracterizam a pesquisa etnográfica, a partir da preocupação com uma análise cultural dialética ou holística, caracterizando a cultura como enredada por um conjunto de elementos concretos ou abstratos, mediados pelas estruturas sociais e pelas ações/interações humanas, e não idealizados somente como puro reflexo das forças estruturais da sociedade (MATTOS; CASTRO, 2011).

No que tange à utilização desse tipo de pesquisa dentro do espaço das escolas, no presente caso o lócus do trabalho de campo, indica-se que a etnografia, como abordagem de investigação científica, traz algumas contribuições para a pesquisa qualitativa, dentre elas:

[...] revelar as relações e interações ocorridas no interior das escolas, assim como de outras instituições parte dessas estruturas sociais, de forma que esta se abra e evidencie os processos por elas engendrados e de difícil visibilidade para os sujeitos que dela fazem parte (ERICKSON, 1986). Neste sentido, o sujeito da pesquisa, historicamente ator das ações sociais e interacionais, contribui para significar o universo pesquisado exigindo a constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (MATTOS; CASTRO, 2011, p. 50).

Por dialogar com o enredo compositor de todo o desenvolvimento da presente pesquisa, admite-se a etnografia como o campo metodológico que representa e atende a todas as demandas engendradas.

A partir de tal entendimento, lançou-se mão de entrevistas semiestruturadas e questionários como instrumentos de coleta de dados, admitindo-se que os questionários compõem “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201), e que a entrevista é:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre as atitudes, os sentimentos e os valores subjacentes ao comportamento, o que significa evidentemente que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para interpretação de resultados pelos entrevistados (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Elegeram-se seis professores da Educação Básica municipal das cidades de Guarujá e Santos, e quatro professores de Educação Superior do município

de Santos e de Itaquera, bairro da Zona Leste da cidade de São Paulo, todos relacionados ao curso de Arte. Especificamente, os seis docentes da Educação Básica são professores da disciplina de Arte, e os quatro da Educação Superior atuam na Graduação em Formação de Professores em Artes Visuais na UNIMES ou na Universidade Brasil.

Descrever-se-ão, a seguir, as características locorregionais de realização da pesquisa, a fim de se facilitar a apropriação contextual e, por conseguinte, promover o melhor entendimento do todo, partindo-se das descrições pormenorizadas das partes.

4.1 O contexto de pesquisa na Educação Básica

A presente pesquisa foi realizada nos municípios de Guarujá e Santos.

No município de Guarujá, o bairro Vila Júlia e o bairro Itapema, no distrito de Vicente de Carvalho, foram os locais escolhidos para a coleta de dados.

Segundo as fontes oficiais eletrônicas da Prefeitura de Guarujá, o distrito de Vicente de Carvalho foi criado no ano de 1953, com características, a princípio, de local de abrigo aos trabalhadores que começaram a povoar a Baixada Santista, em função do processo de industrialização crescente acontecido na década de 1950. Tem, em sua origem populacional, uma composição nordestina prevalente, encontrando no comércio a sua principal atividade econômica (GUARUJÁ, 2017).

Os bairros nos quais estão situadas as escolas pesquisadas têm características culturais fortemente influenciadas pelos valores herdados pela cultura local, o que, decerto, traçará a composição da análise dos dados colhidos ao longo da pesquisa.

As subseções a seguir trazem as descrições das escolas 1 e 2, localizadas em Guarujá, bem como das escolas 3 a 6, situadas no município de Santos.

4.1.1 Escola 1

Uma das escolas pesquisadas localiza-se na antiga Vila Júlia, no município de Guarujá.

O bairro da Enseada incorporou os antigos núcleos, dentre eles a Vila Júlia, pelo Plano Diretor de 2007. Essa incorporação englobou desde favelas que abrigam uma população de baixo poder econômico até áreas mais economicamente desenvolvidas.

Em especial, a região onde a escola está localizada caracteriza-se por estar mais próxima do mar, com um relevante número de moradias de veraneio de famílias na sua maioria advindas de São Paulo, e apresentando um comércio local bem desenvolvido. Tem, em sua maioria de trabalhadores, uma população que mora na parte mais carente, distante do mar, e que, em geral, trabalha no comércio local e para as famílias que possuem imóveis de temporada.

A escola oferece aos alunos uma infraestrutura simples, porém suficiente para o desenvolvimento das atividades educacionais.

4.1.2 Escola 2

A outra escola de Guarujá está localizada no distrito de Vicente de Carvalho, especificamente no bairro de Itapema. Em tupi-guarani, *Ita* significa pedra e *pema* corresponde à cheirada, ou seja, local da pedra cheirada, tendo sido o Forte Itapema o abrigo dos antigos colonizadores.

Há uma antiga polêmica sobre a emancipação de Vicente de Carvalho, sobre a qual pairam opiniões diferentes. Contudo, se efetivada tal emancipação, Vicente de Carvalho poderá se tornar a 10ª cidade da Região Metropolitana da Baixada Santista.

A região apresenta uma diversidade cultural, com forte presença de nordestinos, catarinenses e libaneses que se instalaram no comércio local. Conta, hoje, com cerca de 166.000 habitantes pelo censo de 2010, e é

responsável por mais da metade dos recursos arrecadados pela Prefeitura de Guarujá em Imposto sobre Serviços (ISS), resultado das atividades desenvolvidas pelo comércio local e em terminais de contêineres e de fertilizantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Outro fato de destaque é que, no distrito de Vicente de Carvalho, localiza-se a Base Aérea de Santos, que abriga a própria estrutura administrativa da Força Aérea Brasileira, um hangar para pouso de pequenas aeronaves e helicópteros, um rancho de alimentação para militares, a vila dos oficiais com moradias e, ainda, na parte externa, outra vila de suboficiais e sargentos.

A população a que a escola atende é de médio e baixo poder aquisitivo, oferecendo boa infraestrutura, visto que conta com computadores administrativos, computadores para alunos, TV, impressora, aparelho de som, projetor multimídia, câmera fotográfica/filmadora, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, biblioteca, refeitório, pátio coberto e área verde.

4.1.3 Escola 3

Localizada junto às chamadas casas populares, esta escola está situada no bairro de Macuco, no município de Santos, que abriga uma população que reside no local há muitos anos, sendo a sua maioria de trabalhadores portuários, de médio e baixo poder aquisitivo.

O bairro tem recebido poucas benfeitorias, e, ao longo do tempo, está se tornando um grande pátio para contêineres e caminhões que realizam transporte de mercadorias no porto.

A escola dispõe de boa infraestrutura.

4.1.4 Escola 4

A unidade escolar está localizada na região do Mercado Municipal de Santos, no bairro Vila Nova, área extremamente carente, com comércio degradado e muitos cortiços usados como residência. As moradias coletivas chegam a abrigar até 24 famílias, onde os porões se transformaram em quartos, sem janelas ou qualquer outro tipo de ventilação. Banheiros e cozinha tornam-se, muitas vezes, de uso coletivo, e essa deterioração gera insegurança e perigo às famílias.

A insalubridade, composta pelo excesso de lixo, faz proliferar uma grande quantidade de insetos e animais transmissores de doenças. No entanto, a região que compõe o entorno do Mercado Municipal de Santos é um exemplo de espaço com um grande valor histórico e arquitetônico, contrastando com uma população residente que sofre diversos problemas socioambientais.

A região abriga, ainda, crianças e adolescentes oriundos de famílias sem estrutura, muitas vezes com mães e pais alcoólatras, usuários de drogas, violentos e desempregados. São essas crianças e adolescentes os alunos das escolas ao redor.

4.1.5 Escola 5

Localizada no bairro da Ponta da Praia, esta escola abriga um alunado de classe média, atendendo a crianças e jovens no Ensino Fundamental, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A unidade dispõe de boa infraestrutura, sendo que o bairro conta com comércio e serviços públicos que atendem satisfatoriamente à comunidade.

Esta região da cidade de Santos conta com atrações culturais, turísticas e comerciais, como museus marinhos, o aquário municipal e um calçadão pelo qual se faz um passeio muito agradável. É um bairro que reúne a parte histórica

da cidade e uma urbanização contemporânea, com moradias de classe média alta.

4.1.6 Escola 6

Localizada no bairro do Estuário, a escola atende a alunos do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

O seu entorno é de moradias simples, com muito comércio, o que tem afastado muitas famílias das redondezas.

O bairro está localizado entre o estuário de Santos e as avenidas Afonso Pena e Almirante Tamandaré. É um dos maiores bairros do município, apresentando grande diversidade em termos de ocupação, podendo-se identificar desde chalés quase centenários, como boas casas de alvenaria e prédios altos e baixos, sem contar o comércio diversificado traduzido em farmácias, padarias, bares, açougues, bazares e mercearias. Todavia, novos pátios de contêineres surgem a cada dia, e, com eles, chegam os caminhões que quebram calçadas e galhos de árvores e fazem trepidar as casas.

Hoje, as famílias residentes, formadas por pessoas mais idosas, já não contam com tantos filhos em idade escolar, e residem no local há muitos anos, em casa própria, porém sem recursos suficientes para se mudarem para um bairro mais residencial.

4.2 O contexto de pesquisa na Educação Superior

Os professores da Educação Superior participantes da pesquisa pertencem a instituições privadas de ensino que trabalham com as modalidades presencial e a distância.

Os referidos docentes são do curso presencial de Formação de Professores em Artes Visuais de instituições de Santos e Itaquera, quais sejam UNIMES e Universidade Brasil, localizadas no estado de São Paulo.

Segundo os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2017), Itaquera é um bairro da cidade de São Paulo, na Zona Leste, com indicadores sociodemográficos do censo de 2012 que apontam um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,795, o que o coloca na 76ª posição entre os distritos da cidade. A média da idade em Itaquera é de 36,1 anos. Em se tratando de níveis sociais, na população do distrito há um predomínio da classe C, com 58,9%, conforme pesquisa feita no ano de 2008.

Já o município de Santos conta com uma população, no último censo do IBGE, de 419.400 pessoas, salário médio mensal dos trabalhadores formais de 3,4 salários mínimos, com um contingente de 214.510 pessoas ocupadas, porcentagem essa que representa 49,4% da população (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

4.3 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados para a pesquisa foram questionário e entrevista semiestruturada, com a finalidade de realizar uma conversação e um levantamento de dados para se obter as informações necessárias.

A entrevista foi direcionada por assuntos de interesse da pesquisa. As perguntas foram elaboradas com base na literatura e na experiência do pesquisador, que exerce a função de professor de Arte em escolas de Educação Básica, bem como em curso superior de formação de professores de uma das instituições de Ensino Superior nas quais realizou as entrevistas.

Ressalta-se que o questionário encontra-se no Apêndice B e o roteiro das entrevistas segue no Apêndice C deste trabalho, tendo sido aplicados após a assinatura, pelos participantes da pesquisa, do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme o Apêndice A.

4.4 A coleta de dados

A coleta de dados foi feita nos locais anteriormente descritos, ou seja, no *campus* da Universidade Brasil e da UNIMES, bem como nas escolas municipais de Guarujá e Santos.

Os questionários foram respondidos de forma digital e anônima pelos professores das instituições.

Aplicaram-se as entrevistas semiestruturadas aos profissionais previamente selecionados, a partir do critério de maior utilização da temática relacionada à pesquisa em suas aulas.

Para tanto, buscou-se identificar como o ensino da Arte vem ocorrendo nas escolas de Ensino Fundamental, a partir das práticas educativas e da compreensão da relevância da Arte Rupestre e da Arte Urbana como propulsoras de cultura e de identidade da comunidade educativa.

Pretendeu-se, ainda, caracterizar a formação dos docentes das escolas quanto à sua qualificação profissional, por meio de amostra representativa, identificando os fatores que influenciam a prática docente adotada na sala de aula; verificando se os professores possuem conhecimento sobre a Arte Rupestre e estabelecem relações com a Arte Urbana, em especial o grafismo como expressão artística; e caracterizando os fatores que motivam, inibem e/ou dificultam a introdução da Arte Urbana no currículo do Ensino Fundamental nas escolas.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PESQUISADOS

O presente capítulo apresenta a descrição e a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo realizada para este estudo.

5.1 Descrição

Como as abordagens quantitativas e qualitativas fundamentam-se em uma perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos em suas interações, aplicou-se um questionário fechado aos professores pesquisados, bem como foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alguns participantes selecionados, com o objetivo de buscar intersecções entre as informações obtidas, com vistas à realização de uma análise fidedigna da realidade.

Com a intenção de analisar as respostas presentes nas questões abordadas, os dados colhidos no questionário aplicado foram transcritos para a representatividade de gráficos, para melhor ilustrar cada uma das situações.

O recorte utilizado foi o de dez docentes, seis que atuam no Ensino Fundamental e quatro que atuam em cursos de Licenciatura de Artes Visuais.

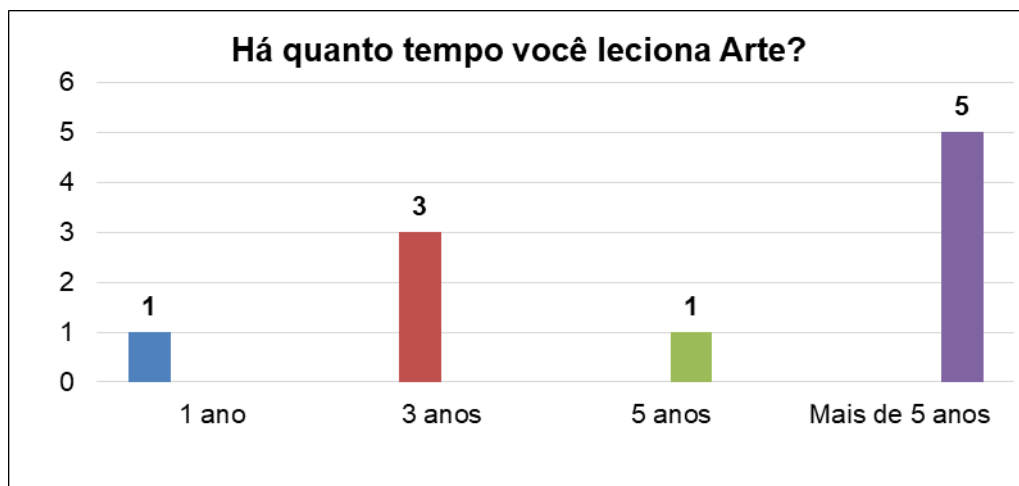
Por tratar-se de um estudo com foco em práticas docentes, o questionário foi respondido por todos os docentes, e, em seguida, optou-se por entrevistar três professores de três das escolas de Ensino Fundamental I apresentadas no capítulo anterior, escolas essas onde o pesquisador atuava.

Os trechos das entrevistas estão apresentados neste trabalho com a utilização de números para designar os sujeitos entrevistados, a fim de se analisar cuidadosamente as suas falas, sem qualquer identificação.

Iniciando a análise do questionário, o gráfico da Figura 27, a seguir, mostra que, na primeira pergunta, dos dez professores pesquisados, apenas um leciona Arte há apenas um ano, três o fazem há três anos, um por cinco anos e

cinco por mais de cinco anos, o que revela uma pouca inserção e entrada de novas pessoas como professores de Arte na docência do Ensino Fundamental.

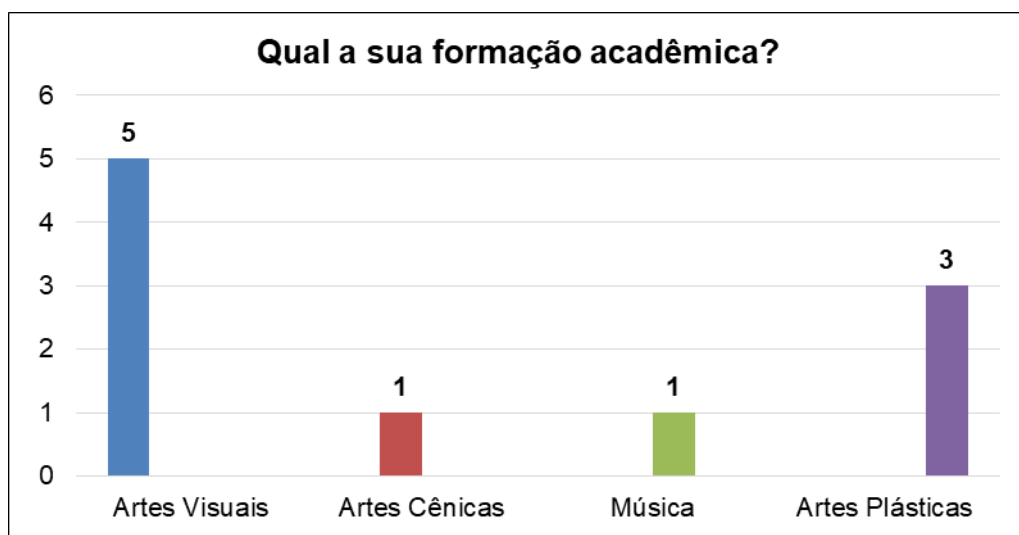
Figura 27 - Gráfico: Tempo em que o professor leciona Arte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na segunda questão, o gráfico da Figura 28 mostra que as formações dos professores estão ligadas às áreas de Artes Visuais (cinco docentes), Artes Cênicas (um docente), Música (um docente) e Artes Plásticas (três docentes).

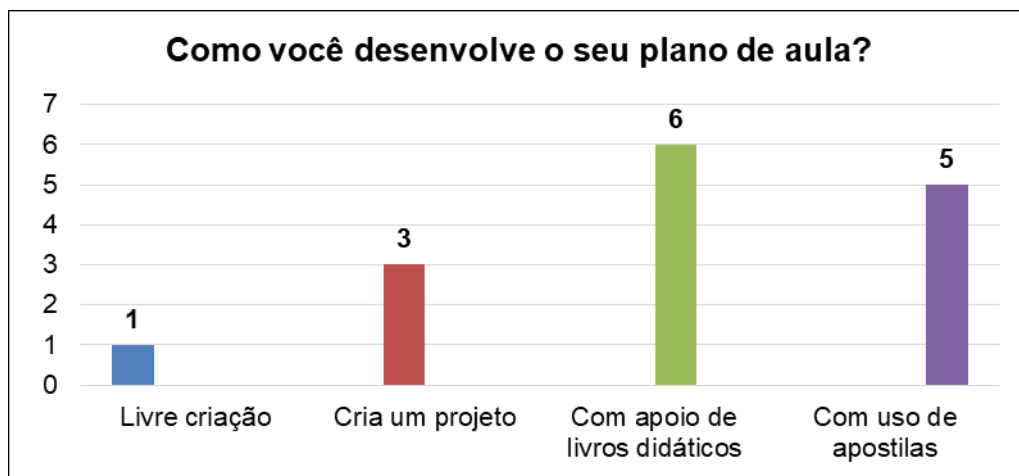
Figura 28 - Gráfico: Formação acadêmica na área.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na terceira questão, os professores tinham permissão para assinalar mais de uma alternativa, o que revelou que uma grande porcentagem dos participantes faz uso de livros didáticos e apostilas para o desenvolvimento de suas aulas, conforme o gráfico da Figura 29.

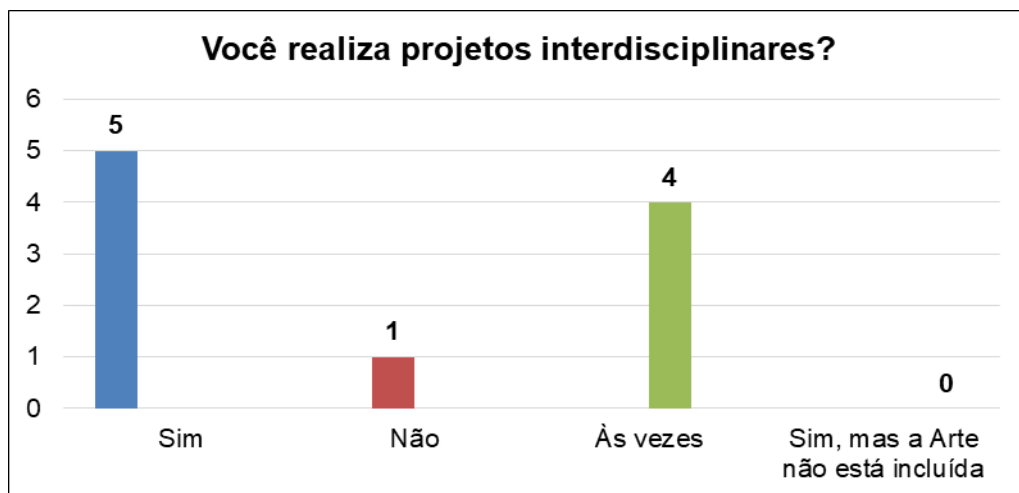
Figura 29 - Gráfico: Desenvolvimento do plano de aula.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A quarta pergunta, retratada no gráfico da Figura 30, também dava aos participantes da pesquisa a permissão para assinalar mais de uma alternativa, e o que se evidenciou é que uma parte significativa dos professores revelou que realiza projetos interdisciplinares, outros apontaram que o fazem às vezes e apenas um respondeu que não.

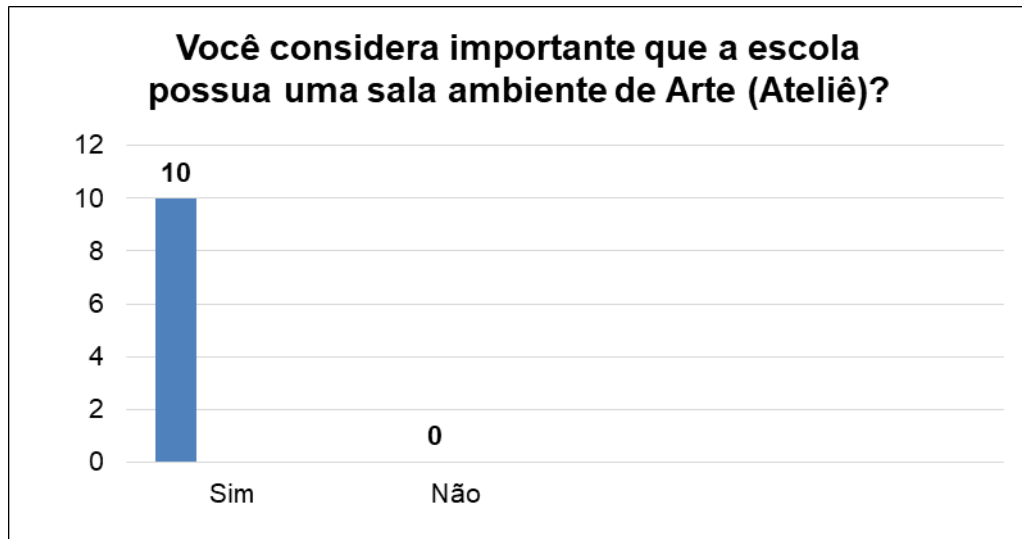
Figura 30 - Gráfico: Realização de projetos interdisciplinares.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na quinta questão, 100% dos professores (unanimidade) apontaram a importância de as escolas, em sua infraestrutura, garantirem uma sala para as práticas no ensino de Arte, consoante evidencia o gráfico da Figura 31.

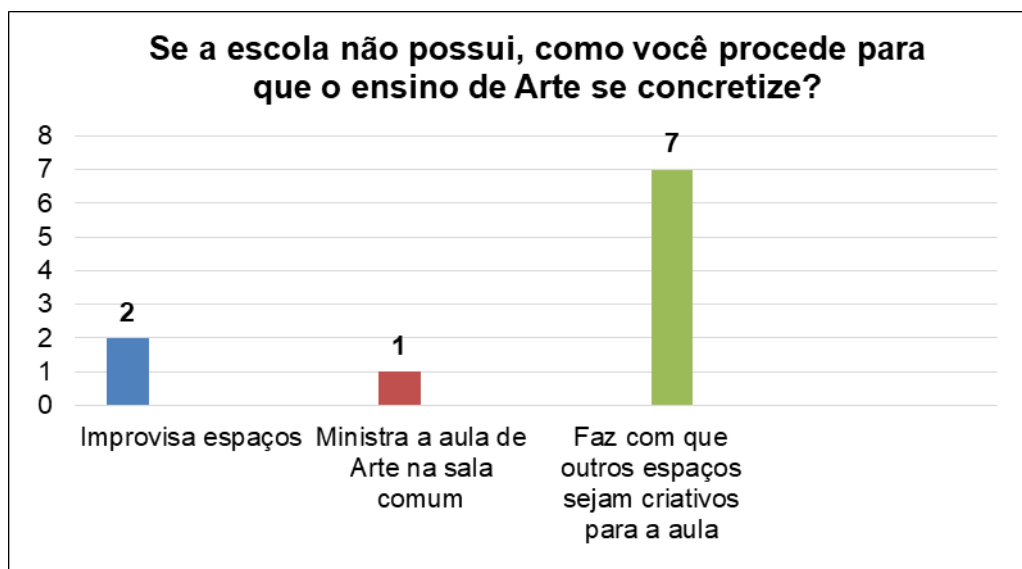
Figura 31 - Gráfico: Importância da sala ambiente de Arte (*Ateliê*) na escola.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como revela o gráfico da Figura 32, dos professores pesquisados, 70% afirmaram, na sexta questão, que fazem com que outros espaços sejam criativos para a realização das aulas de Arte, na ausência da sala adequada.

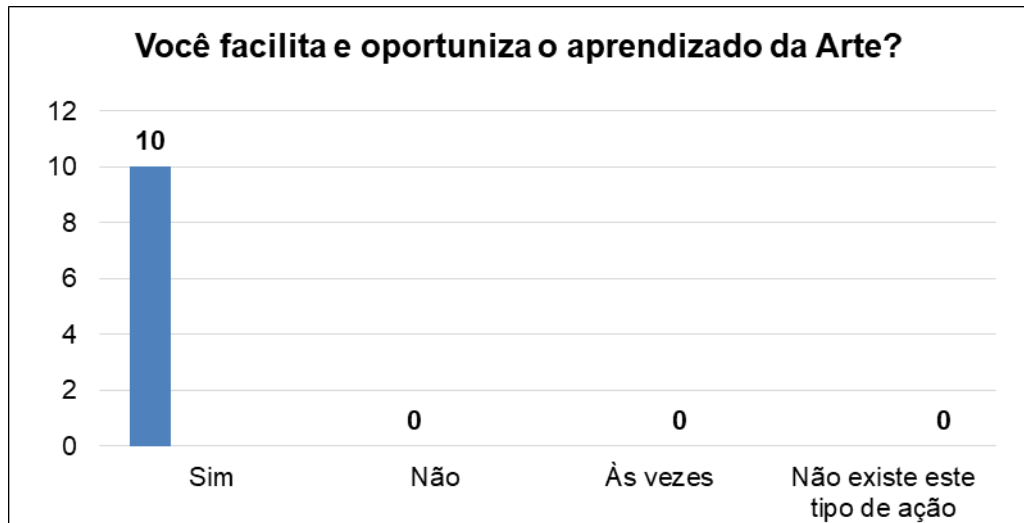
Figura 32 - Gráfico: Procedimento adotado na ausência da sala prática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sétima questão, conforme o gráfico da Figura 33, todos os profissionais envolvidos declararam que reforçam as suas atividades, ou mesmo realizam ações únicas, para facilitar e oportunizar o aprendizado da Arte, as quais não se tornam de importância ao meio institucional, ou seja, não há credibilidade.

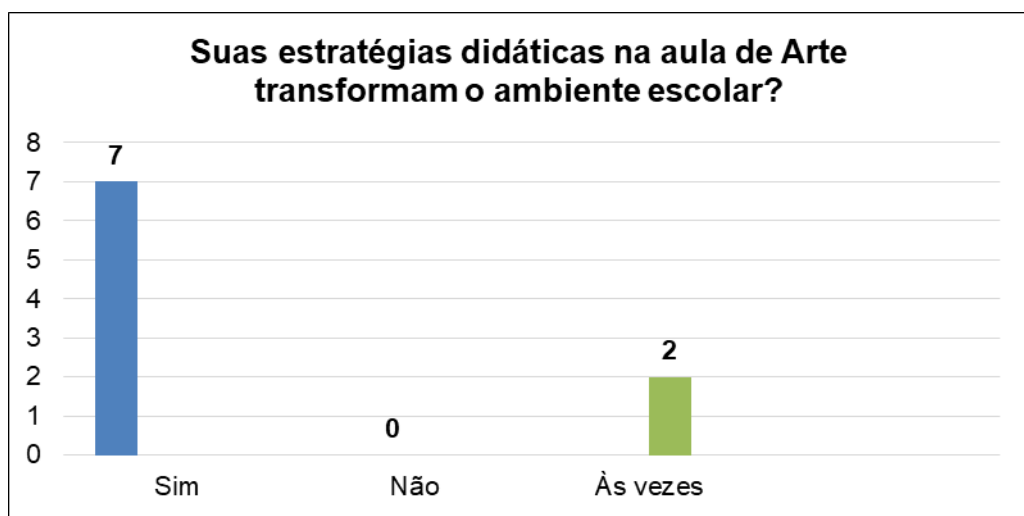
Figura 33 - Gráfico: Oportunidade do aprendizado da Arte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na oitava questão, os professores apontaram que fazem uso de estratégias didáticas na aula de Arte, como retrata o gráfico da Figura 34, sendo que um deles não respondeu a pergunta.

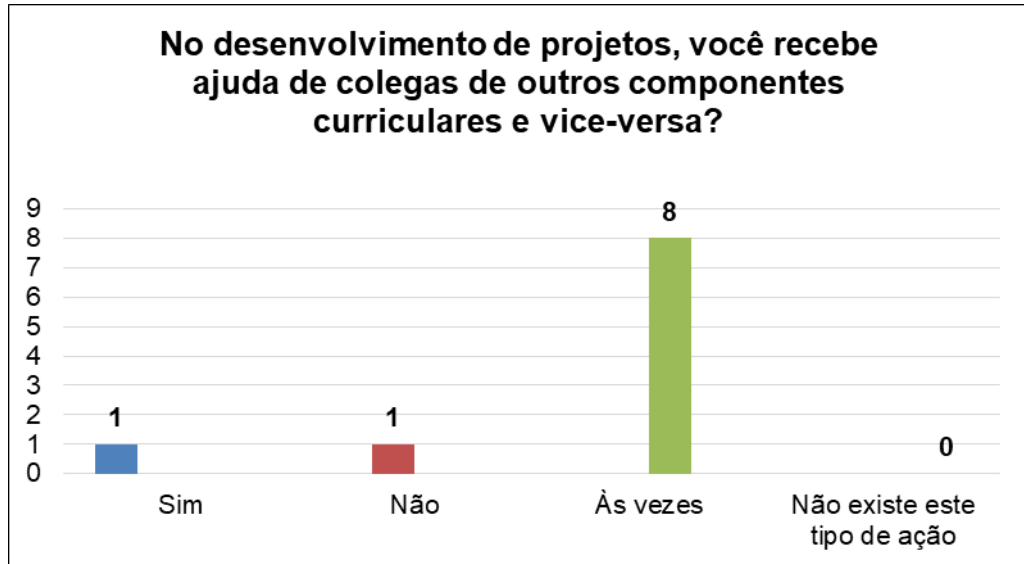
Figura 34 - Gráfico: Estratégias didáticas na aula de Arte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na nona pergunta, o gráfico da Figura 35 demonstra que, dos dez profissionais pesquisados, oito apontaram que, às vezes, recebem ajuda de colegas de outros componentes curriculares no desenvolvimento de projetos.

Figura 35 - Gráfico: Ajuda dos colegas de outros componentes curriculares.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O gráfico da Figura 36 revela que, em resposta à décima pergunta, todos os docentes afirmaram que desenvolvem a abordagem da História da Arte em suas aulas, sendo que oito dos dez professores declararam que o fazem em aulas teóricas e práticas.

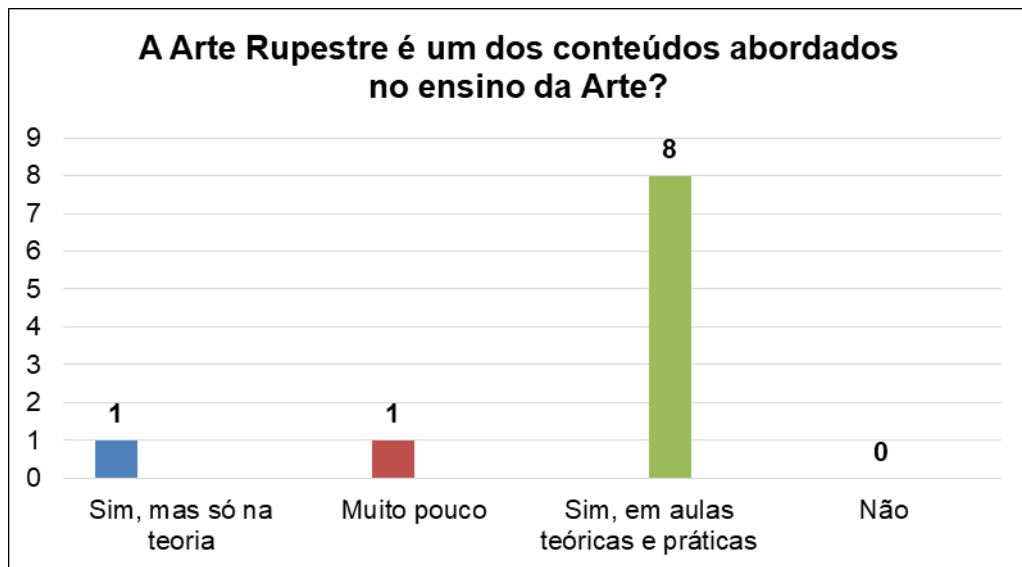
Figura 36 - Gráfico: Abordagem da História da Arte nas aulas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico da Figura 37, 80% dos professores revelaram, na décima primeira pergunta do questionário, que abordam a Arte Rupestre como conteúdo no ensino da Arte em aulas teóricas e práticas.

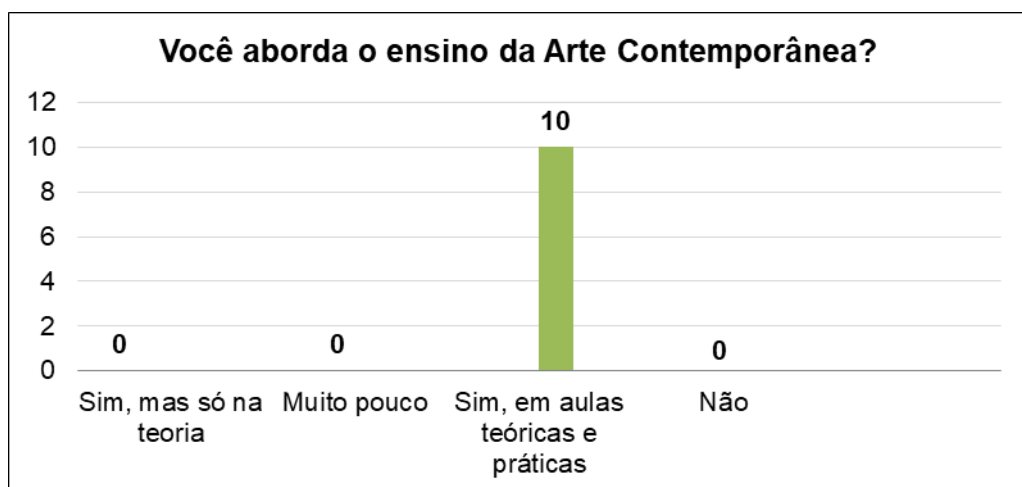
Figura 37 - Gráfico: Abordagem da Arte Rupestre como conteúdo no ensino da Arte.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na décima segunda questão, 100% dos profissionais disseram que trabalham com a Arte Contemporânea em aulas teóricas e práticas, como mostra o gráfico da Figura 38, a seguir.

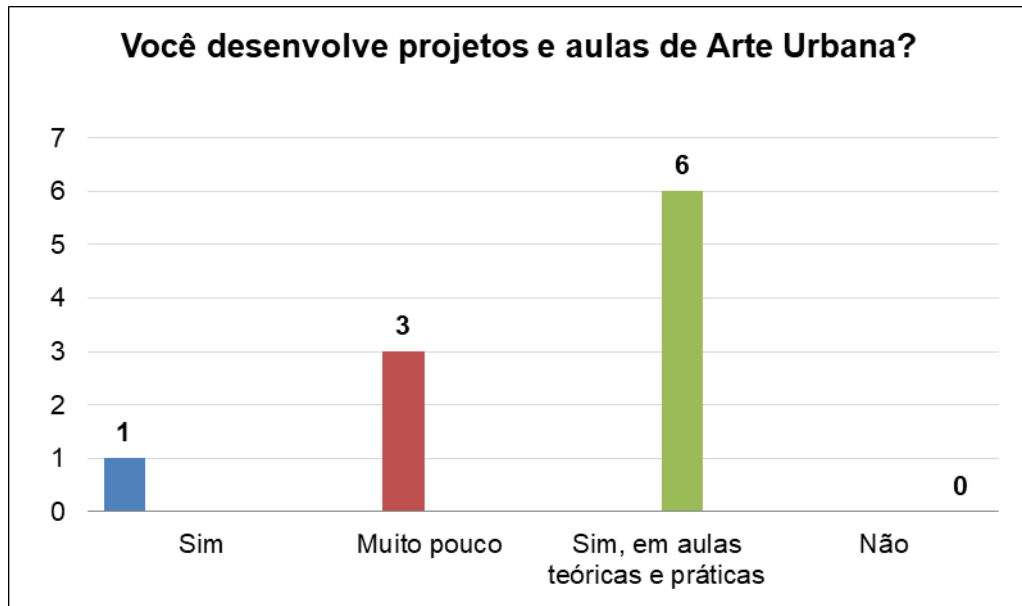
Figura 38 - Gráfico: Abordagem do ensino da Arte Contemporânea.



Fonte: Elaborado pelo autor.

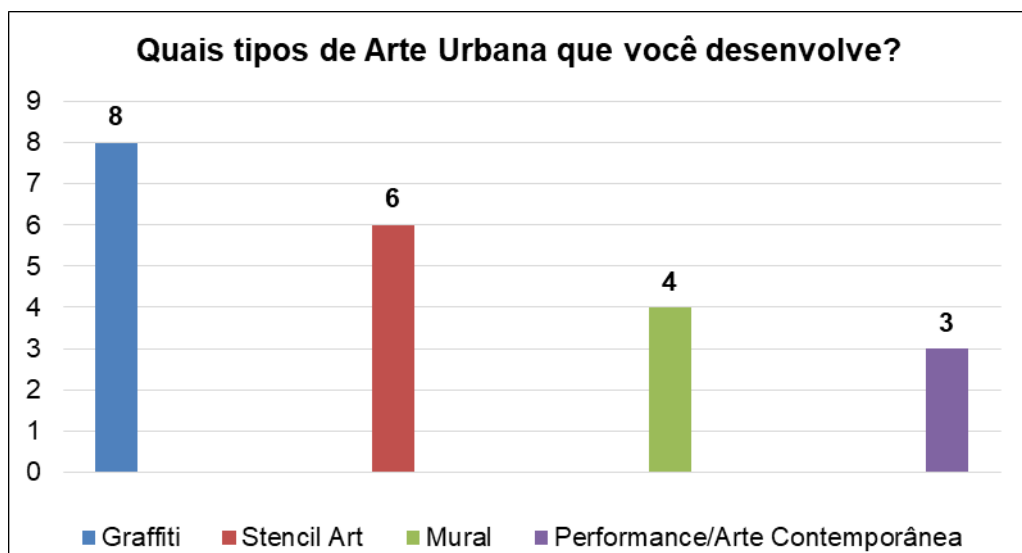
O gráfico da Figura 39 mostra que, em resposta à décima terceira questão, 60% dos professores afirmaram que estão desenvolvendo atividades sobre a Arte Urbana em suas aulas teóricas e práticas.

Figura 39 - Gráfico: Desenvolvimento de aulas de Arte Urbana.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 40 - Gráfico: Tipos de Arte Urbana desenvolvidos.



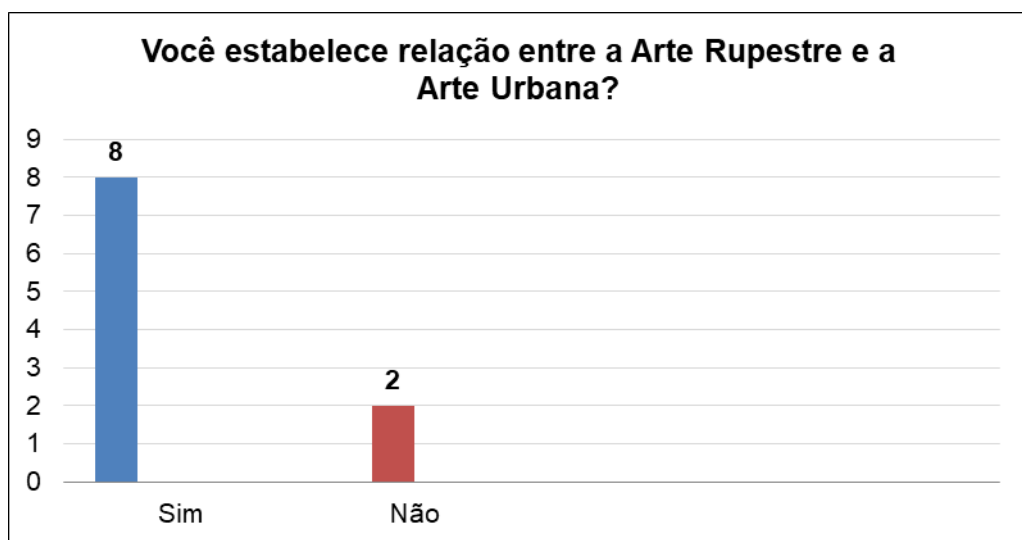
Fonte: Elaborado pelo autor.

Respondendo à décima quarta pergunta do questionário, os docentes revelaram que, na maior parte das ações, o percurso de produção envolve o

graffiti, para, em seguida, aparecer o *stencil art*, o mural e a *performance*, consoante o gráfico da Figura 40, acima. Vale notar que, nesta questão, os professores tinham a orientação de que poderiam assinalar mais de uma alternativa.

Sobre a décima quinta pergunta do questionário, o gráfico da Figura 41 ilustra que 80% dos professores responderam afirmativamente que estabelecem relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana.

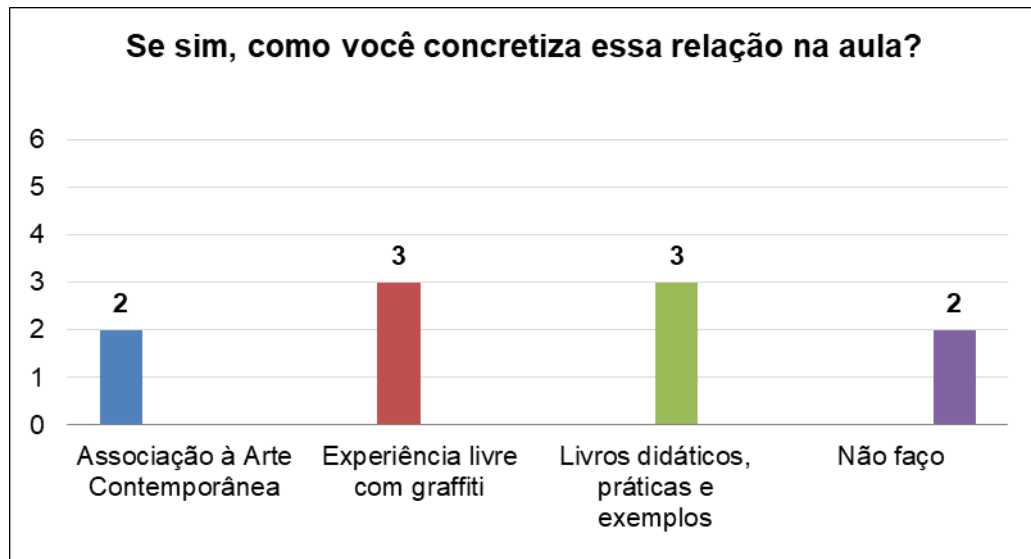
Figura 41 - Gráfico: Relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os professores que responderam afirmativamente que estabelecem relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana, o gráfico da Figura 42, a seguir, revela que, na décima sexta questão, os participantes disseram que o fazem de diferentes formas, seja por associação à Arte Contemporânea, por experiência livre com *graffiti* ou por uso de livros didáticos, atividades práticas e exemplos.

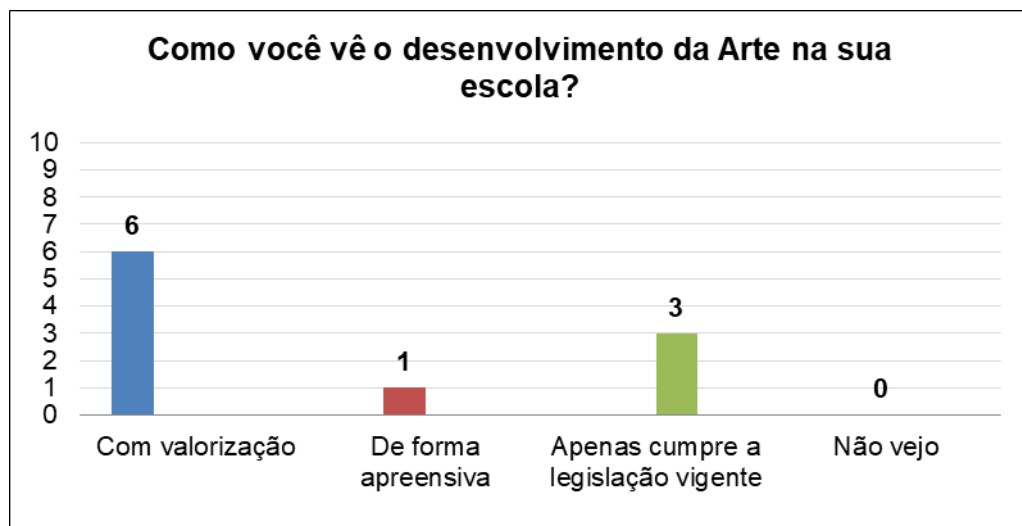
Figura 42 - Gráfico: Formas de concretizar essa relação.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na décima sétima pergunta, o gráfico 43 mostra que 60% dos professores declararam que percebem a valorização da Arte na escola, 30% disseram que apenas se cumpre a legislação e 10% veem a situação de forma apreensiva.

Figura 43 - Gráfico: Desenvolvimento da Arte na escola.



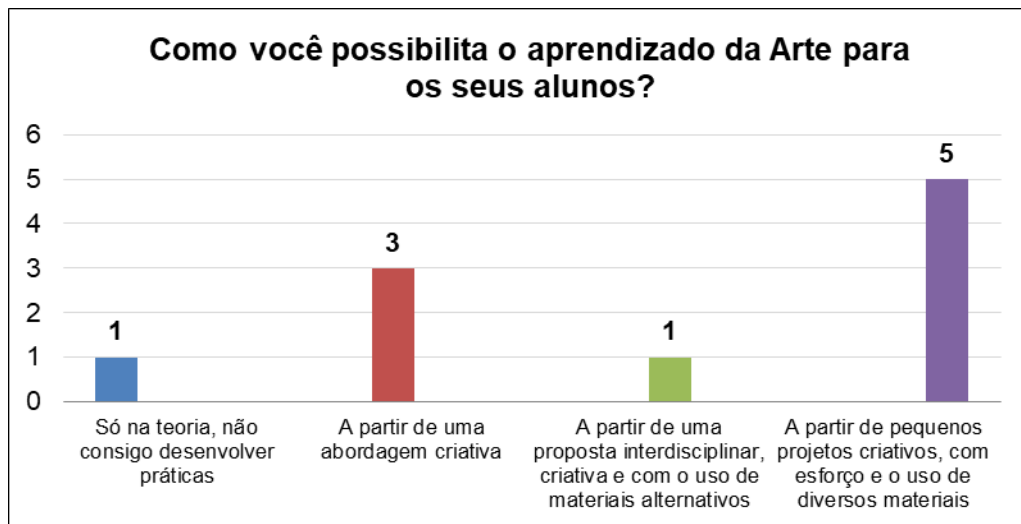
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na décima oitava questão, foram oferecidas quatro alternativas para os professores, sobre como possibilitam o aprendizado da Arte para os seus alunos: (a) só na teoria, não consigo desenvolver práticas; (b) a partir de uma

abordagem criativa; (c) a partir de uma proposta interdisciplinar, criativa e com o uso de materiais alternativos; e (d) a partir de pequenos projetos criativos, com esforço e o uso de diversos materiais.

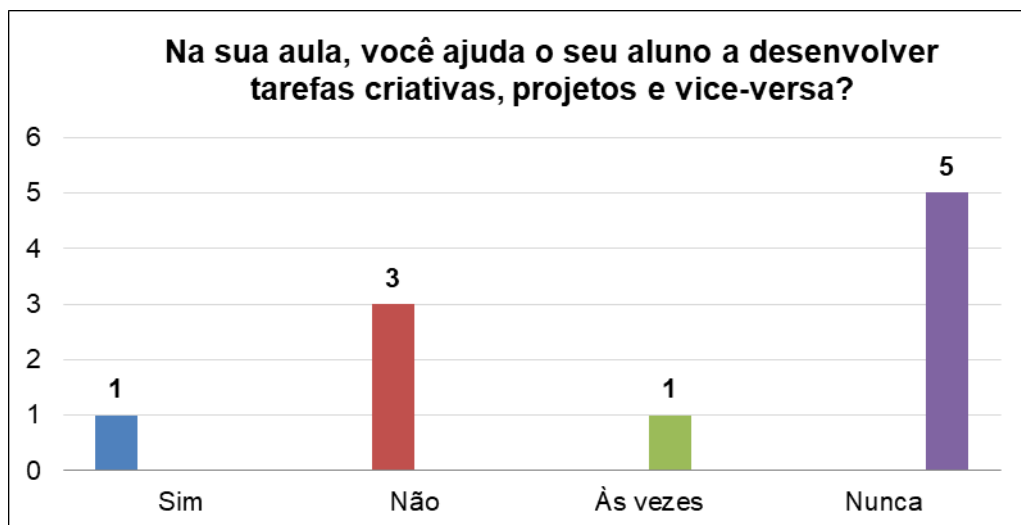
O gráfico da Figura 44 evidencia que 70% dos professores apontaram que possibilitam o ensino da Arte a partir de uma proposta interdisciplinar, criativa e com o uso de materiais alternativos, e 30% indicaram que o fazem a partir de pequenos projetos criativos, com esforço e o uso de diversos materiais.

Figura 44 - Gráfico: Formas de possibilitar o aprendizado da Arte para os alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 45 - Gráfico: Ajuda ao aluno para o desenvolvimento de tarefas criativas e projetos.

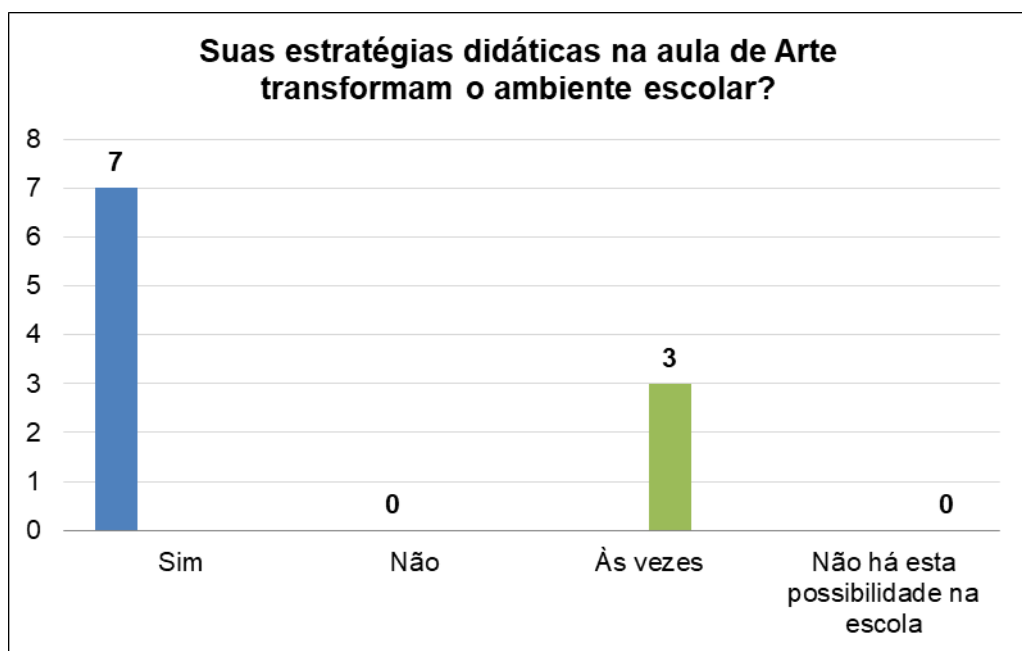


Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme o gráfico da Figura 45, acima, em resposta à décima nona questão, cinco professores afirmaram que nunca auxiliam os alunos nas atividades criativas, três responderam que não auxiliam os alunos, e apenas um afirmou que sim e outro respondeu que o faz às vezes.

Por fim, na vigésima questão, 70% dos professores disseram que as suas estratégias didáticas na aula de Arte transformam o ambiente escolar, enquanto 30% responderam que isso ocorre às vezes.

Figura 46 - Gráfico: Estratégias didáticas de arte que transformam o ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1.1 Categorias: das entrevistas ao questionário

O quadro da Figura 47, a seguir, traz as categorias analisadas, com base nas entrevistas e no questionário.

Figura 47 - Quadro: Categorias – Das entrevistas ao questionário.

(continua)

CATEGORIAS	ENTREVISTAS	QUESTIONÁRIO
Satisfação na docência do ensino da Arte	<p>“Adoro o que eu faço, escolhi essa área de conhecimento muito rica. Atualmente, eu sinto ainda uma falta de reconhecimento na nossa área.” (Entrevistado 1)</p> <p>“Eu sinto que está havendo um respeito maior com a disciplina e com o professor de Arte.” (Entrevistado 2)</p> <p>“No Estado, o ensino de Arte é visto mais como Arte mesmo, priorizando a Arte Contemporânea; na Prefeitura, é mais como decoradora de festas [...], uma distração, e não tem valor.” (Entrevistado 3)</p>	<p>Por meio das respostas dos participantes da pesquisa, é possível constatar que, dos 10 professores pesquisados, apenas um leciona Arte há apenas um ano, três o fazem há três anos, um há cinco anos e cinco há mais de cinco anos, o que revela uma pouca inserção e entrada de novas pessoas como professores de Arte na docência do Ensino Fundamental.</p>
Relação com os alunos	<p>“Em certos momentos, os alunos demonstram desinteresse, não valorizando a disciplina também.” (Entrevistado 1)</p> <p>“É, no começo sempre tem um, principalmente quando você não deu aula anteriormente na sala [...], então é difícil você conquistar no começo, mas eu sempre tento mostrar para eles que Arte é muito mais do que isso [...].” (Entrevistado 2)</p>	
Relação com os demais colegas professores	<p>“Não se estimulam ou são estimulados. Eles reclamam de algumas coisas, porém eles mesmos não têm essa postura de valorização.” (Entrevistado 1)</p> <p>“Em relação aos professores, têm alguns que entendem, outros que não. Os que não entendem geralmente têm mais ou menos esse pensamento tradicionalista, acreditando que a disciplina não agrega nada ao aluno.” (Entrevistado 2)</p>	<p>Dos profissionais pesquisados, oito apontaram que, às vezes, recebem ajuda de colegas de outros componentes curriculares, ou seja, 80% são auxiliados e prestam auxílio.</p>

(continuação)

CATEGORIAS	ENTREVISTAS	QUESTIONÁRIO
Desenvolvimento das aulas em relação à Arte Urbana	<p>“Eu trabalho com essa temática. Na verdade, às vezes faço dois caminhos: um é começar mesmo mostrando e falando da Arte Rupestre, da raiz, né? Ou então o inverso, começar com fotografias, enfim, ou mesmo passando ou pedindo para eles olharem o que está nas ruas, para eles perceberem no caminho de casa até a escola o que encontram nas pinturas das paredes, e aí vem a Arte Rupestre.” (Entrevistado 1)</p> <p>“A temática da Arte Rupestre é abordada no 6º ano, mas não chego à Arte Urbana, é apostilado o sistema.” (Entrevistado 2)</p> <p>“A Arte Rupestre é o meu ponto de partida. Acrescento informações além da apostila, e, em relação à Arte Urbana, traço paralelos com a Pré-História.” (Entrevistado 3)</p>	<p>Nesta categoria, percebe-se que, em média, 60% dos professores estão desenvolvendo atividades sobre a Arte Urbana. Na maior parte das ações, o percurso de produção envolve o <i>graffiti</i>, para, em seguida, aparecer o <i>stencil art</i>, o mural e a <i>performance</i>.</p>
Transformação da prática educativa	<p>“Eu já trabalhei em outros lugares onde pude presenciar essa falta de reconhecimento, achar que Arte é só festinha, um tapa buraco. Aí acaba tirando o brilho do olhar verdadeiramente do que a Arte pode proporcionar.” (Entrevistado 1)</p> <p>“A gente tem um pouco de flexibilidade, mas é pouco para trabalhar. No ano passado, eu quis inserir, durante o curso do 9º ano, o teatro [...]. Houve aceitação, porém encontrei, às vezes, um pouco de dificuldade, com questionamentos assim: ‘Mas porque você vai fazer teatro mesmo com eles?’.” (Entrevistado 2)</p>	<p>Nesta categoria, 80% dos professores responderam afirmativamente que estabelecem relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana. Dos professores que responderam afirmativamente que estabelecem essa relação, todos disseram que o fazem de diferentes formas, seja por associação à Arte Contemporânea, por experiências livres com <i>graffiti</i> ou por uso de livros didáticos, atividades práticas e exemplos.</p>

(conclusão)

CATEGORIAS	ENTREVISTAS	QUESTIONÁRIO
Formação continuada	<p>“Eu procuro sempre me atualizar na minha área. Primeiro [...], a primeira fonte são livros, consulto biblioteca, vou atrás de autores, escolho vídeos de autores, entrevistas e procuro fazer cursos [...] na área.” (Entrevistado 1)</p> <p>“Eu sou recém-formada, pretendo fazer um curso de Pós-Graduação em História da Arte. Como formação, também gosto de estar vivenciando mais Arte, indo a museu, teatro... Quando tem oficinas de formação, gosto de estar participando. Quase não adquiero livro físico, procuro tudo em <i>e-book</i>¹. (Entrevistado 2)</p> <p>“Faço algumas capacitações oferecidas pelo Estado e pela Prefeitura. Procuro estar atenta aos meios de comunicação e sempre passo informações sobre eventos na região, como o canal Arte 1, programação cultural na internet, informações sobre Artes, visita a museus, galerias etc.” (Entrevistado 3)</p>	<p>A maioria dos professores respondeu afirmativamente em relação ao uso de estratégias didáticas utilizadas nas aulas de Arte que transformam o ambiente escolar (70%), e os demais 30% responderam que às vezes fazem uso de estratégias.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.2 Análise dos dados

A organização da análise dos dados coletados foi desenvolvida explorando-se o material respondido no questionário e nas entrevistas, realizando-se, assim, uma análise do conteúdo, direcionando ao manejo dos resultados obtidos e à sua interpretação.

¹ Livro em suporte eletrônico.

De acordo com Ana Mae Barbosa (2009, p. 21):

Nas Artes Visuais, a ampliação do conceito de imagem passou a tratar no plural uma imagem que incluía habilidades de performance e pleiteava trabalhar com Arte de uma forma produtiva e receptiva, contemplativa e ativa. Práticas performativas ou atos performativos são ações que não são traduzíveis por nenhum outro tipo de linguagem, como a discursiva e a científica.

A partir da obtenção dos dados, foi possível identificar que todos os docentes entrevistados e que responderam o questionário têm formação na área e demonstraram um nível de satisfação alto na docência do ensino da Arte, ainda que tenham revelado sentir certa desvalorização em relação à disciplina, mesmo os que estão há menor tempo no Magistério.

Essa característica revela-se como um aspecto de predisposição individual, porém que influencia o desempenho profissional. Indica, ainda, que há professores que tem claro o seu bom desempenho profissional, o que é, com certeza, extremamente positivo tanto para os alunos quanto para os próprios docentes.

Ao verificar os fatores que identificam a prática docente adotada na relação com os alunos, os professores revelaram que não têm grandes dificuldades e que, em certos momentos, os alunos demonstram desinteresse, não valorizando a disciplina, sendo que isso ocorre especialmente quando ainda não conhecem o professor, ou seja, quando se amplia a relação professor e aluno, não há resistência.

Dentre os profissionais pesquisados, a maioria aponta que recebe ajuda de colegas professores de outros componentes curriculares, mas que percebem que alguns compreendem, e outros não, o valor da Arte na formação dos alunos. Os que não entendem geralmente são os mais tradicionais, que acreditam que a disciplina não agrega valor à aprendizagem do aluno.

Muito relevante é a constatação de que todos os professores, para o desenvolvimento das aulas em relação à Arte Urbana, trabalham com esse conteúdo, valorizando a forma de apresentação da temática, ora iniciando pela apreciação de fotografias, ora pela apreciação do que veem nas ruas no caminho para a escola, nas pinturas nas paredes, e aí sim introduzem a Arte Rupestre. Na maior parte das ações, o percurso de produção envolve o *graffiti*, para, em seguida, aparecer o *stencil art*, o mural e a *performance*.

Revela-se uma verdadeira transformação da prática educativa quando os professores, ao criticarem a falta de reconhecimento, apontando aqueles que acham “que Arte é só festinha, um tapa buraco”, valorizam “o brilho do olhar verdadeiramente do que a Arte pode proporcionar”.

Em relação à formação continuada, os professores responderam afirmativamente, declarando que procuram sempre se atualizar na área, primeiramente por livros, consultando bibliotecas, assistindo a vídeos de autores, lendo entrevistas e procurando fazer cursos na área. Os docentes revelaram, ainda, que frequentam museus e galerias de Arte, mantendo-se atualizados, demonstrando, mais uma vez, que buscam formação continuada na área.

Foi possível, ainda, verificar que os docentes possuem conhecimento sobre a Arte Rupestre e estabelecem relações com a Arte Urbana, em especial o grafismo, como expressão artística, bem como identificam os fatores que motivam, inibem e/ou dificultam a introdução da Arte Urbana no currículo do Ensino Fundamental nas escolas.

Os dados obtidos, avaliados e analisados nesta pesquisa resultaram em uma proposta de intervenção prática de formação de professores, com a finalidade de divulgar a toda a comunidade educativa informações relativas ao ensino da Arte Urbana.

Propõe-se um novo olhar para as ações da Arte Urbana e a sua importância na escola por meio de um trabalho interdisciplinar.

Assim, o projeto de um curso de extensão proposto como produto final do presente estudo será amplamente divulgado e desenvolvido *on-line*, a cada semestre, de forma gratuita, pela própria universidade, a professores das redes públicas e à população em geral com interesse na temática.

Vale esclarecer que a opção pelo desenvolvimento *on-line* se deve ao fato de que a extensão atingida é incomparavelmente superior do que se a opção fosse pelo desenvolvimento presencial.

6 PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

Este capítulo traz o projeto desenvolvido a partir da pesquisa realizada nesta dissertação.

Trata-se, como já salientado, de um projeto de um curso de extensão, que deverá ser amplamente divulgado e desenvolvido *on-line*, a cada semestre, de forma gratuita, pela própria universidade, a professores das redes públicas e à população em geral com interesse na temática.

A seguir, encontra-se o formulário de acompanhamento de projetos e ações sociais do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), devidamente preenchido com os dados do projeto.

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS



FORMULÁRIO DE ACOMPANHAMENTO DE PROJETOS E AÇÕES SOCIAIS

Núcleo de Educação a Distância

NOME DO PROJETO: A ARTE URBANA BRASILEIRA	
DATA DO EVENTO: Junho de 2018	Horário: Livre
LOCAL: Ambiente Virtual de Aprendizagem, MOODLE, estúdio de gravação EAD.	
PARTICIPANTES DO PROJETO: Professores das redes públicas e comunidade interessada na temática. Coordenação, professores e tutores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos.	
DESCRIÇÃO DO PROJETO: O projeto “A Arte Urbana brasileira” propõe visitar as principais obras brasileiras, com a finalidade educativa e cultural de manter viva a manifestação artística. Pretende ainda realizar, por meio de Abordagem Triangular, trabalhos com os alunos, relacionando a abordagem com a Arte produzida: o fazer artístico (técnicas de <i>graffiti</i> , materiais), a contextualização (realidade das pessoas inscritas, história de vida, percursos percorridos, cidade ou outras que eles criarem como sugestões) e a apreciação/leitura de imagens (leitura de <i>graffiti</i> da cidade, de artistas reconhecidos ou outras). O desenvolvimento ocorrerá no mês de junho de 2018 e poderá ser reprisado, se houver interesse da comunidade. Está organizado com 20 horas, divididas em quatro módulos, sendo o participante submetido a uma avaliação em cada módulo, com emissão de certificado, ao final, para os que tenham obtido resultado satisfatório. Cada módulo compreenderá quatro aulas-texto, uma videoaula e uma avaliação objetiva.	
MATERIAL UTILIZADO: Gravação de videoaulas, aulas-texto e WEB conferência.	
PARTICIPANTES: Serão oferecidas, inicialmente, 100 vagas (inscrição livre pelo <i>site</i> da universidade). Mestrando responsável: Valério da Luz Oliveira.	
FUNCIONÁRIOS UNIMES: Grupo de Apoio Pedagógico Grupo de Tecnologia da UNIMES Virtual Grupo de Designer e Mídia da UNIMES Virtual Grupo de Comunicação	

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se utiliza a palavra Arte, em especial Arte Rupestre, a expressão *graffiti* ou o termo pichação, há que se considerar o conceito de apropriação da Arte Urbana, que hoje tem um sentido mais abrangente no mundo ocidental contemporâneo.

Percebe-se a evolução do pensamento do homem, ao estabelecer uma comparação entre essas duas fases. Características marcantes da Arte Rupestre, os desenhos criados pelos homens representavam fatos ocorridos durante aquele período da História. Na Arte Urbana, especialmente no *graffiti*, os desenhos representam o dia a dia, constituindo formas de expressar o cotidiano vivido ou não pelo artista.

Não se trata de considerar uma “continuação”, mas ambas são formas artísticas, cujo objetivo é o de expressar o cotidiano. A compreensão de que a expressão dessa manifestação, a Arte Urbana, como legítima manifestação contemporânea de representação visual, carrega o inevitável e o contágio da paixão flui... O indivíduo se apodera dos códigos visuais e rende-se a esse contágio. É o que ocorre quando se entra em contato com as escritas rupestres nas pedras, nas cavernas, ou mesmo no caso de manifestações em objetos, como a cerâmica marajoara e os *graffiti* que se espalham pelas cidades.

As Artes acabam se identificando entre si, por características próprias de aproximação. Às vezes, chegam a causar verdadeiro espanto ou contrariam os saberes culturais dos indivíduos, pois se apresentam com um significado diferente daquele construído anteriormente.

Presente em todas as esferas da vida, vale notar que a Arte tem, no modo como é criada, o envolvimento de significados tanto simbólicos quanto culturais. A materialização de concepções compartilhadas do mundo e a veiculação de crenças, saberes, valores sociais e identificações de grupos só conseguem se tornar viáveis pela experiência estética.

Muitas vezes, determinadas propostas e linguagens fogem ao alcance das pessoas pela inacessibilidade com que o código de seu contexto simbólico e cultural lhes é apresentado. A partir do momento em que se entende o que o

artista quis transmitir, essa barreira é ultrapassada, e a Arte passa a ser compreendida, deixando de ser uma mera manifestação expressiva. Essa compreensão é o devido e justo resgate de seu significado e de sua importância.

Assim, como forma de *manifestação* cultural popular, o que se impõe e determina é que o Poder Público garanta não só as manifestações artísticas diversas, mas preserve as existentes e também as inclua nos currículos das escolas.

Ana Mae Barbosa disseminou reflexões sobre a importância do uso da imagem no ensino da Arte, bem como da “leitura da imagem”, tornando-se uma pioneira em defesa da cognição na Arte-Educação, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal. Ao apresentar a Metodologia Triangular, constituída pelo ensino interligado entre História da Arte, leitura da obra de Arte e fazer artístico, “[...] que hoje mais corretamente chamamos Proposta Triangular [...]” (BARBOSA, 2005, p. 143), o que se constata é que, a partir dela, o ensino da Arte no Brasil mudou. Hoje, professores defendem a importância da leitura da imagem em sala de aula a partir de outras propostas de ensino que priorizam não só a leitura de obras de Arte, mas também de imagens estéticas e da cultura visual.

Na visão de Paulo Freire (2006), a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, de modo que o ato de ler se vai dando na experiência existencial. A leitura do mundo é sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo e transformá-lo através de uma prática consciente. O mesmo se dá com a leitura das imagens. Cada aluno realiza a sua leitura com todas as experiências vividas e vivenciadas ao longo de sua vida. Não há uma só leitura igual à outra.

Para Freire (2006), ler as imagens do mundo sempre foi relevante para a compreensão da leitura da palavra escrita. As palavras se encarnam nas imagens dos objetos e dos sinais, ligando-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade, ao seu cotidiano, à sua realidade.

No presente estudo, foi possível constatar que, nas escolas de Ensino Fundamental, o ensino da Arte tem considerado a relevância da Arte Rupestre e da Arte Urbana como propulsoras de cultura e de identidade da comunidade educativa. Os professores participantes da pesquisa, que atuam nas escolas de

Ensino Fundamental e no Ensino Superior, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, desenvolvem práticas educativas que podem ser identificadas como transformadoras, incorporando o ensino da Arte Urbana em suas aulas, tendo em vista que a consideram como uma importante manifestação artística.

Nas palavras de Elisabeth dos Santos Tavares (2009, p. 109):

Uma análise da prática pedagógica, a reflexão sobre o papel da escola hoje nos remetem a uma contribuição do pensamento freireano à formação do professor, entende-se que o educador tem um papel eminentemente político a desempenhar, educando para a transformação da sociedade atual, tendo em vista uma educação igualitária e com qualidade para todos.

A demonstração de algumas práticas docentes exitosas no presente trabalho no ensino da Arte Urbana constitui-se em uma evidência de que se tem a esperança de que essas atividades possam comprovar as potencialidades que emergem quando as relações sensitivas são também valorizadas, considerando-se a realidade efetiva da vida dos alunos.

É possível!

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Valério Peixoto de. Arte Contemporânea: como entender o seu sentido? **Uol Educação**, [S.l.], 23 ago. 2007. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/artes/arte-contemporanea-como-entender-o-seu-sentido.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ALMEIDA, Gabriel Bueno. **Política, subjetividade e Arte Urbana: o graffiti na cidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARTE NA CIDADE. Origem do *graffiti*. **Cores nos Muros**, [S.l.], 11 maio 2011. Disponível em: <<http://coresnosmuros.blogspot.com.br/2011/05/origem-do-graffiti.html>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Ensino da Arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Proposta ou abordagem triangular: dezessete anos depois**. São Paulo: Dourados, 2009.

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARROS, Ana Carolina Fonseca de. **Graffiti: da margem à cena profissional**. Estudo do artista urbano Trampo. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Publicidade e Propaganda) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BP BLOGSPOT. **A Casa do Fauno**. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://3.bp.blogspot.com/-4xt-xJXjsnY/VYFdjIBBTpl/AAAAAAAAA7s/4QDFJQ43aWE/s1600/houseofthefaunsp4jtnp2.jpg>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: Arte**. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da Educação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

DEWEY, John. **Experience, nature and art**. Nova Iorque: G. P. Putnam's Sons, 1974.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino da Arte**: fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Cristina. **A poesia do acaso**: na transversal da cidade. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

FÓRUNS EJA BRASIL. **Paulo Freire**: fichas de cultura. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2499>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FUNARI, Pedro Paulo. **A vida quotidiana na Roma antiga**. São Paulo: Annablume, 2003.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Braziliense, 1999.

GOMBRICH, Ernst Hans. **História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

GUARUJÁ (Município). Prefeitura de Guarujá. **Página inicial**. Disponível em: <<http://www.guaruja.sp.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Bairros e municípios de São Paulo**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães; CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Etnografia e Educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MEDEIROS, Rodrigo. Uma história do *graffiti* paulistano contada em quatro atos. In: LEITE, Antonio Eleilson (Org.). **Graffiti em SP**: tendências contemporâneas. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013. p. 28-49.

MERCIER, Daniela. Cerca de 30 pichadores invadem galeria de Arte e danificam obras expostas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0909200835.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. Pioneira da Arte-Educação, Ana Mae Barbosa reforça: "Todo artista tem o que ensinar". **Portal Aprendiz**, [S.l.], 12 ago. 2016. Disponível em:

<<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791314.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PALLAMIN, Vera. **Arte Urbana**: São Paulo: Região Central (1945-1998). Obras de caráter temporário e permanente. São Paulo: FAPESP, 2000.

PELLEGRINI, Luis. O beijo. E mais dez obras-primas da Arte Rupestre pré-histórica. **Brasil 247**, [S.l.], 15 out. 2016. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/revista_oasis/260544/O-Beijo-E-mais-dez-obras-primas-da-arte-rupestre-pr%C3%A9-hist%C3%B3rica.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Pichando a cidade: apropriações “impróprias” do espaço urbano. In: MAGNANI, José Guilherme; SOUZA, Bruna (Org.). **Jovens na metrópole**: etnografias de circuitos de lazer, encontros e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 225-246.

PIXAÇÃO: questões sobre Arte, mercado e práxis. **Conjunto Vazio**, [S.l.], 21 abr. 2010. Disponível em: <<https://comjuntovazio.wordpress.com/2010/04/21/pixacao/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência**: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHONMANN, Hélio. Coletivo Água Branca: um processo. **O Coletivo Água Branca**, [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://ocoletivoaguabranca.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

TAVARES, Elisabeth dos Santos. **O Sistema Municipal de Ensino de Santos e o atendimento às demandas da Educação na cidade**: um estudo crítico. 2009. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Porto Alegre: SMED, 1994.

ARRUDA, José Jobson de A.; PILETTI, Nelson. **Toda a História**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A Arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 335-346.

BARBOSA, Ana Mae. A formação do professor e o ensino das Artes Visuais: um livro necessário. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando (Org.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2005. p. 11-20.

_____; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte-Educação como mediação. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Diálogos e reflexões com educadores**. São Paulo: CCBB-SP, 2005. v. 1.

_____; _____. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. In: COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (Org.). **Coleção Temas de Formação**: Artes. São Paulo: UNESP, 2014. v. 1.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

DARBY, Derrick; SHELBY, Tommie (Org.). **Hip Hop e a filosofia**: da rima à razão. São Paulo: Madras, 2006.

EDOIAN, Graziela; MENEZES, Kátia (Org.). **Por trás dos muros**: horizontes sociais do *graffiti*. São Paulo: Petrópolis, 2008.

FÁVERO, Sandra Maria Correia. As inquietações do artista-professor. **Revista DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 2, 2006.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança na Educação e projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KANDINSKY, Wassaly. **Do espiritual na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RABITTI, Giordana. **A procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, pichação & cia**. São Paulo: Annablume, 1994.

ROSSI, Beatriz Rota. **Alex Vallauri: da gravura ao graffiti**. Santos: Ed. da Unisanta, 2007.

SANTOS, Thalison dos *et al.* O bestiário rupestre do Parque Nacional Serra da Capivara. **FUMDHAMENTOS**, São Raimundo Nonato, v. 1, n. 9, set. 2010.

SARDELICH, Maria Emília. Formação inicial e permanente do professor de Arte na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 114, p. 137-152, nov. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, Jusamara. Arte no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., nov. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

Nome:

Documento de identidade nº:

Sexo: () M () F

Data de nascimento:/...../.....

Endereço:.....nº

Complemento: Bairro:

Cidade: CEP:.....

Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

Título do Protocolo de Pesquisa: Da Arte Rupestre à Arte Urbana: um novo olhar sobre o ensino da Arte no Ensino Fundamental

Pesquisador: Elisabeth dos Santos Tavares

Cargo/Função: Professora

Unidade da UNIMES: Rosinha Viegas

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA

A pesquisa refere-se a um estudo no campo das práticas educativas de professores de Arte, no qual se pretende verificar, a partir da abordagem da Arte Rupestre, quais os reflexos e a relevância de se trabalhar em sala de aula a Arte

Urbana, especialmente a Arte *Graffiti*, no processo de transformação da prática docente, respeitando-se a realidade dos alunos e a realidade da escola.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisadora: Elisabeth dos Santos Tavares

E-mail: elisabeth.tavares@unimes.br

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 5.326 – 5º andar – Conjunto 53 – Encruzilhada – Santos – SP – CEP: 11045-002 – Tel.: (13) 3228.3400 – *E-mail:* <xandu@unimes.br>

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isso traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda de confidencialidade, sigilo e privacidade.

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

APÊNDICE B – Questionário



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

QUESTIONÁRIO

1. Há quanto tempo você leciona Arte?

- (a) 1 ano
- (b) 2 anos
- (c) 3 anos
- (d) 4 anos
- (e) 5 anos
- (f) Mais de 5 anos

2. Qual a sua formação acadêmica?

- (a) Artes Visuais
- (b) Artes Cênicas
- (c) Música
- (d) Artes Plásticas
- (e) Outra

3. Como você desenvolve o seu plano de aula? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- (a) Livre criação
- (b) Cria um projeto
- (c) Com apoio de livros didáticos
- (d) Com uso de apostilas

4. Você realiza projetos interdisciplinares? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- (a) Sim
- (b) Não
- (c) Às vezes
- (d) Sim, mas a Arte não está incluída

5. Você considera importante que a escola possua uma sala ambiente de Arte (Ateliê)?

(a) Sim

(b) Não

6. Se a escola não possui, como você procede para que o ensino de Arte se concretize?

(a) Improvisa espaços

(b) Ministra a aula de Arte na sala comum

(c) Faz com que outros espaços sejam criativos para a aula

7. Você facilita e oportuniza o ensino da Arte?

(a) Sim

(b) Não

(c) Às vezes

(d) Não existe este tipo de ação

8. Suas estratégias didáticas na aula de Arte transformam o ambiente escolar?

(a) Sim

(b) Não

(c) Às vezes

9. No desenvolvimento de projetos, você recebe ajuda de colegas de outros componentes curriculares e vice-versa?

(a) Sim

(b) Não

(c) Às vezes

(d) Não existe este tipo de ação

10. Você costuma abordar a História da Arte em suas aulas?

(a) Sim

(b) Sim, com aulas práticas

(c) Sim, com livros didáticos e apostilas

(d) Não

11. A Arte Rupestre é um dos conteúdos abordados no ensino da Arte?

- (a) Sim, mas só na teoria
- (b) Muito pouco
- (c) Sim, em aulas teóricas e práticas
- (d) Não

12. Você aborda o ensino da Arte Contemporânea?

- (a) Sim, mas só na teoria
- (b) Muito pouco
- (c) Sim, em aulas teóricas e práticas
- (d) Não

13. Você desenvolve projetos e aulas de Arte Urbana?

- (a) Sim
- (b) Muito pouco
- (c) Sim, em aulas teóricas e práticas
- (d) Não

14. Quais tipos de Arte Urbana você desenvolve? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- (a) *Graffiti*
- (b) *Stencil Art*
- (c) Mural
- (d) *Performance*/Arte Contemporânea

15. Você estabelece relação entre a Arte Rupestre e a Arte Urbana?

- (a) Sim
- (b) Não

16. Se sim, como você concretiza essa relação na aula?

- (a) Associação à Arte Contemporânea
- (b) Experiência livre com *graffiti*
- (c) Livros didáticos, práticas e exemplos
- (d) Não faço

17. Como você vê o desenvolvimento da Arte na sua escola?

- (a) Com valorização
- (b) Apenas cumpre a legislação
- (c) De forma apreensiva
- (d) Não vejo

18. Como você possibilita o aprendizado da Arte para os seus alunos?

- (a) Só na teoria, não consigo desenvolver práticas
- (b) A partir de uma abordagem criativa
- (c) A partir de uma proposta interdisciplinar, criativa e com o uso de materiais alternativos
- (d) A partir de pequenos projetos criativos, com esforço e o uso de diversos materiais

19. Na sua aula, você ajuda o seu aluno a desenvolver tarefas criativas, projetos e vice-versa?

- (a) Sim
- (b) Não
- (c) Às vezes
- (d) Nunca

20. Suas estratégias didáticas transformam o ambiente escolar?

- (a) Sim
- (b) Não
- (c) Às vezes
- (d) Não há esta possibilidade na escola

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS

1. Nível de satisfação pela atuação como professor de Arte.
2. Relação com os alunos.
3. Relação com os demais colegas professores.
4. Desenvolvimento em relação à Arte Urbana.
5. Transformação da prática educativa.
6. O cuidar da formação continuada.