

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

SARA MANDOLINI

**A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS
DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

BAURU
2023

SARA MANDOLINI

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS
DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU
2023

Mandolini, Sara.

A aprendizagem e o ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho: o desenvolvimento da criatividade no Ensino Fundamental/ Sara Mandolini, 2023

157 f.

Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2023

I. Criatividade. 2. Aprendizagem e ensino da Arte. 3. Projetos de Trabalho. 4. Ensino Fundamental I. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SARA MANDOLINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de agosto do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SARA MANDOLINI, intitulada "**A aprendizagem e o ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho: o desenvolvimento da criatividade no Ensino Fundamental**" e **Produto educacional " Criative-se: vamos fazer um projeto em Arte?"**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias – UnespBauru, Profa. Dra. ROSA IAVELBERG (Participação Virtual) do(a) Departamento de Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI
Data: 29/08/2023 09:06:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

Dedico este trabalho às crianças que me tornam professora.

“E agora podia... sentir um coração em tudo isto, a alma daquele que o criara, que com esta visão deu a si mesmo uma resposta à persistência da mais medonha dúvida, podia sentir, podia saber, podia compreender, podia gozar abismos e alturas, o exterior e interior das coisas, um e tudo na milésima-décima parte do tempo que me leva aqui a escrever estas palavras...”

Hugo Von Hoffmannsthal
(Carta de 26 de Maio de 1901)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que acalmou meu coração e segurou em minhas mãos por todo o caminho.

Agradeço à minha mãe, Thereza, que com carinho demonstrou seu apoio, que com sabedoria usou as palavras certas nos momentos certos, com todo o carinho e amor materno.

Agradeço à minha irmã Angelita, minha estrela guia, por confiar em mim e que mesmo com a distância, soube como apoiar, incentivar e acolher.

Agradeço ao meu amor, João Pedro, por toda admiração, apoio e incentivo. Conhecê-lo no meio dessa jornada foi como encontrar o tesouro no final do arco-íris.

Agradeço ao meu pai, à minha irmã Meg e à minha sobrinha Gabi, por confiarem e acreditarem em mim.

Agradeço à Ana, minha amiga, que me apresentou o Programa de Pós-Graduação e me incentivou, acreditando em minha capacidade.

Agradeço às amigas que conheci nesse percurso, Tatiana, Laís e Sara, que compartilharam comigo angústias e vitórias, com acolhimento e apoio. Nossa amizade é sinônimo de benção.

Agradeço, especialmente, à professora Maria do Carmo, minha orientadora. Ambas enfrentamos dificuldades diversas, mas com confiança e admiração conseguimos concluir essa etapa. Agradeço as orientações, as palavras de incentivo, os livros que me foram emprestados, aos momentos de partilha e principalmente, por confiar em mim.

Agradeço à professora Rosa Iavelberg, por aceitar fazer parte dessa jornada e que gentilmente guiou os passos seguintes. Suas considerações precisas e valiosas, assim como o acolhimento a mim destinado, foram a força motriz para a finalização dessa pesquisa. Disseram-me uma vez que pessoas grandes são gentis: a senhora é uma pessoa grande.

Agradeço ao professor Márcio, por estar presente em meu caminho acadêmico, que remonta a graduação. Suas ricas considerações foram essenciais para a construção desta dissertação.

Agradeço aos estudantes participantes desta pesquisa, que se dedicaram durante todo o percurso, mesmo quando as dificuldades falavam mais alto. Vocês são incríveis!

Dar à luz a esta dissertação não foi tarefa fácil. O findar não seria possível sem vocês: pessoas especiais, pessoas de luz. À todas e todos que fizeram parte dessa jornada, minha gratidão. Chegamos ao fim!

RESUMO

A aprendizagem e o ensino da Arte passaram por diversas mudanças e concepções da chegada dos jesuítas ao Brasil aos dias atuais. Apesar das mudanças nas legislações, do empenho de professores e nos avanços das pesquisas, a arte ainda hoje é desvalorizada por gestores, comunidade e ambiente escolar. A presente pesquisa, aborda a Arte como área de conhecimento e como facilitadora do desenvolvimento da criatividade, sendo que esta, é compreendida como inerente à condição humana, desenvolvida em todas as etapas da vida e concebida como processo. A criatividade se desenvolve em sua relação com a história e a cultura, partindo das experiências prévias e dos estímulos. Para que haja o desenvolvimento da criatividade, se faz necessário um processo de aprendizagem e ensino pautado em uma abordagem participativa. Sendo assim, como podemos orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a criatividade? Como desenvolver a criatividade no Ensino Fundamental através da Arte? Qual ou quais práticas educativas podem possibilitar, de forma mais efetiva, esse desenvolvimento? Os Projetos de Trabalho podem possibilitar o desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte? Para responder tais questionamentos nosso objetivo geral é planejar, aplicar, registrar e avaliar ações que propiciem o diálogo entre ações, o ensino da Arte e a criatividade por meio dos Projetos de Trabalho. O presente trabalho tem foco no Ensino Fundamental e foi desenvolvido com estudantes do quinto ano. Sua orientação metodológica se deu através da *bricoleur* interpretativa, utilizando-se dos diários de aula, rodas de conversa e questionários como registro dos dados, que resultou em um *e-book* como produto educacional. Partindo dos aspectos apontados, apresentamos os resultados obtidos na análise e interpretação dos dados, no qual observa-se a efetivação do desenvolvimento da criatividade através da perspectiva dos Projetos de Trabalho, ao longo das aulas de Arte.

Palavras-chave: Criatividade; Aprendizagem e Ensino da arte; Projetos de Trabalho; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

The learning and teaching of Art has undergone several changes and conceptions, from the arrival of the Jesuits in Brazil to the present day. Despite changes in legislation, the commitment of teachers and advances in research, art is still undervalued by administrators, the community and the school environment. This research addresses Art as an area of knowledge and as a facilitator of the development of creativity, which is understood as inherent to the human condition, developed in all stages of life and conceived as a process. Creativity is developed in its relationship with history and culture, based on previous experiences and stimuli. In order for its development to take place, a learning and teaching process based on a participatory approach to students is required. So, how can we guide the learning processes so that they are based on creativity? How to develop creativity in elementary school through art? Which educational practices can most effectively enable this development? Can Work Projects enable the development of creativity in art teaching? To answer these questions, the general objective of the research is to plan, apply, record and evaluate actions that promote dialogue between actions, the teaching of Art and creativity through Work Projects. The present work focuses on Elementary School I and was developed with fifth grade students. The methodological orientation took place through the interpretative bricoleur, using class diaries, conversation circles and sessions as data recording, which appeared in an e-book as an educational product. Starting from the pointed points, we present the results obtained in the analysis and interpretation of the data, in which the effectiveness of the development of creativity was documented through the perspective of the Work Projects, throughout the Art classes.

Keywords: Creativity; Art Learning and Teaching; Work Projects; Elementary School I.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Indicativos de criatividade	41
Quadro 2 - O que poderia ou não ser os projetos de trabalho.....	49
Quadro 3 - Materiais específicos na elaboração dos Projetos de Trabalho.	62
Quadro 4 - Cronograma inicial da coleta de dados.	64
Quadro 5 - Ações realizadas na coleta de dados.....	65
Quadro 6 - Temáticas escolhidas pelos estudante.....	68
Quadro 7 - O que é necessário para realizar um projeto de trabalho?.....	74
Quadro 8 – Percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.....	75
Quadro 9 - Fragmentos dos relatos discursivos.	76
Quadro 10 - Síntese do conhecimento prévio e experiências previamente adquiridas.....	79
Quadro 11 - Perguntas problematizadoras dos Projetos de Trabalho.....	80
Quadro 12 – Resolução de problemas de natureza geral.	81
Quadro 13 - Resolução de Problemas de natureza prática.....	83
Quadro 14 - Resolução dos problemas de natureza do convívio social.	87
Quadro 15 - Avaliação das orientações da professora-pesquisadora.	92
Quadro 16 - Avaliação dos itens motivadores da Ficha de Planejamento.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Infográfico "Breve trajetória da Aprendizagem e do Ensino da Arte no Brasil	19
Figura 2 - Comparativos entre as pedagogias transmissivas e participativas.	44

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Exemplo de mensagem enviada no WhatsApp.	67
Imagem 2 - Momento de preenchimento da Ficha de Planejamento.....	69
Imagem 3 - Percorso de confecção/fazer artístico - Grupo "Garotas da Lama".	70
Imagem 4 - Percorso de confecção/fazer artístico - Grupo "Stop Motion".....	71
Imagem 5 - Exposição dos Projetos de Trabalho - Maquetes	71
Imagem 6 - Exposição dos Projetos de Trabalho – Varal.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL	18
1.1 As primeiras influências do ensino da Arte: da arte como acessório para a geometrização do desenho	20
1.2 A Arte como atividade extracurricular e espontaneísmo	25
1.3 Inserção da Educação Artística e o Movimento Arte-Educação	28
1.3.1 O movimento Arte-Educação	30
1.4 Arte na Escola – Concepções Atuais	31
CAPÍTULO 2 - A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA CONCEPÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	36
2.1 O que é a criatividade?	37
2.2 Os Projetos de Trabalho como concepção de aprendizagem e ensino	42
2.3 Articulação entre conceitos: aprendizagem e ensino da Arte, criatividade e os Projetos de Trabalho	50
CAPÍTULO 3 - TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	55
3.1 Abordagem da pesquisa	55
3.2 Técnicas de coletas e registros de dados	56
3.2.2 Roda de Conversa	58
3.2.3 Questionários	59
3.3 Característica da instituição escolar e dos participantes	61
3.4 Ações realizadas para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho	64
3.5 Produto Educacional	72
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS	73
4.1 Os Projetos de Trabalho através da percepção dos estudantes	73
4.2 O desenvolvimento da criatividade a partir dos Projetos de Trabalho	78
4.2.1 Utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas	78
4.2.2 Formulação de Perguntas Problematizadoras	79
4.2.3 Resolução de Problemas	80
4.2.4 Reelaboração dos conhecimentos e das experiências	90
4.3 As ações de mediação da professora-pesquisadora	91
4.4 A aplicação da Ficha de Planejamento no percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO

O ensino da Arte passou por diversas mudanças e transformações ao longo da história brasileira. Até 1759, prevalecia no Brasil o jesuitismo, que hierarquizava o ensino da arte de acordo com as condições econômicas, com isso, a arte foi entendida como desnecessária ao currículo escolar (NASCIMENTO, 2014). Em 1770, a Reforma Educacional Marquês Pombal, explorou aspectos educacionais omissos no jesuitismo e introduziu o ensino do desenho através das aulas públicas de geometria. Entretanto, foi uma renovação metodológica branda, que só abrangeu de forma expansiva a população com o início do reinado de D. João IV, em 1808, que desenvolveu as profissões técnicas e científicas, bem como origina-se os cursos de desenho.

No início do século XIX, com a chegada da Missão Francesa, houve uma ruptura da arte popular pautada no barroco-rococó, com a introdução do neoclássico, estilo predominante da Academia de Belas Artes. Conseqüentemente, devido ao recuo popular, a arte ficou restrita à burguesia. Dessa forma, instaura-se o preconceito contra a Arte ao entendê-la como acessório da cultura. Tal preconceito foi reforçado no decreto de 1816, de D. João VI.

No início do século XX, havia uma preocupação com a inserção da arte nas escolas primárias e secundárias, resumindo apenas no ensino do desenho. Reforçada através das influências do liberalismo e positivismo, que entende a arte como desenho e sua geometria. Na década de 20 e 30, as escolas especializadas introduziram o ensino da Arte pautado na autoexpressão e espontaneísmo (BARBOSA, 2014). Em 1971, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a Arte começou a ser compreendida como uma atividade educativa de denominação Educação Artística.

Somente em 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a Arte na escola passa a ser compreendida como disciplina, depois dos esforços realizados por arte-educadores. É através do movimento Arte-Educação, que um novo olhar sobre a aprendizagem e o ensino da Arte começa a se formar: o compromisso com desenvolvimento e a diversidade cultural amplia-se; reforça a necessidade de uma alfabetização visual, e se amplia o conceito de criatividade, que passa a ser entendido como passível de desenvolvimento através das leituras e interpretações de obras, e não apenas no fazer artístico (BARBOSA, 2008). A arte-educação pós-

modernista traz o conhecimento sobre a arte como essencial aos estudantes e favorece a construção do pensamento artístico (IAVELBERG, 2017).

As Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação Básica (2013), estabelecem uma base comum curricular responsável por orientar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras. Na referida Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a arte passa a ser compreendida como componente curricular e integrante da Área de Linguagens, assim como reforça a polivalência, amplamente criticada no movimento Arte-Educação.

A Arte é conhecimento, e sendo assim, é direito universal. A arte possibilita a formação de seres humanos mais amplos, complexos e autônomos, capazes de interagir com a sociedade, de apreciar e reconhecer a Arte em suas múltiplas manifestações (MARQUES; BRASIL, 2014), e propiciadora do desenvolvimento da criatividade. Esta última é compreendida, na presente pesquisa, como característica essencial do indivíduo, que possibilita a capacidade de se adaptar às mudanças constantes da sociedade em que vivemos, viabiliza o entendimento, análise e transformação da sua realidade. Entretanto, seu desenvolvimento não se dá de modo espontâneo, mas como processo contínuo ao longo de toda a vida. Sendo assim, faz-se necessário compreender como se desenvolve a criatividade nos processos de aprendizagem e ensino escolares.

O tema da presente pesquisa, “A Aprendizagem e o Ensino¹ da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho: o desenvolvimento da criatividade no Ensino Fundamental”, origina-se da experiência profissional e da observação cotidiana do ambiente escolar: as dificuldades dos alunos nas aulas de Arte diante de ações que abrangem a criatividade.

Ao ministrar aulas de Arte em uma instituição filantrópica para estudantes de seis a quinze anos e propor ações que abarcavam a criatividade, frequentemente os educandos negavam-se a realizar, afirmando que não sabiam o quê ou como fazer. Faltava-lhes entendimento do que é criar e a incompreensão do que lhes era pedido permeava seus olhares: não havia imaginação e o que era solicitado surgia como mistério. Após o ingresso na rede municipal de ensino, em 2019, atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais, observamos a mesma problemática anterior: os

¹ Nessa pesquisa onde se lê “ensino da Arte” subtendem-se “aprendizagem e ensino da Arte”.

estudantes não têm uma atitude criativa e, portanto, sentem dificuldades em realizar as propostas que lhes são feitas.

Partindo dessa necessidade, surge a problemática que norteia a presente pesquisa: como orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a criatividade? Como desenvolver a criatividade no Ensino Fundamental através da Arte? Qual ou quais práticas educativas podem possibilitar, de forma mais efetiva, esse desenvolvimento? Os Projetos de Trabalho podem possibilitar o desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte?

Para tal, delineamos um percurso de aprendizagem e ensino através dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), que objetivou planejar, aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre os processos criativos, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho.

Os Projetos de Trabalho, segundo Hernández (1998), não são um método, visto que não apresentam um caminho pré-fixado, mas sim uma concepção de educação e de escola, que possibilita a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e ensino, favorece o desenvolvimento das capacidades como: a autodireção, a inventiva, a formulação e resolução de problemas, a integração, a tomadas de decisões, a interação e a comunicação interpessoal. Possibilita uma aprendizagem significativa ao proporcionar abertura para a construção de novos conhecimentos, partindo das motivações e interesses dos estudantes. Dessa forma, delineamos um percurso de aprendizagem e ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho, como possibilidade de proporcionar o desenvolvimento da criatividade no Ensino Fundamental, especificamente com estudantes do 5º ano.

A coleta de dados e pesquisa de campo ocorreu no primeiro semestre de 2022, em uma escola da Rede Municipal do interior de São Paulo. A análise de dados, a escrita da dissertação e a produção do produto educacional para defesa ocorreu a partir do 2º semestre de 2022 até agosto de 2023, sendo que a entrega final da presente pesquisa está prevista para outubro de 2023. Para construção da presente pesquisa, aborda-se: no “Capítulo 1 – A aprendizagem e o ensino da Arte no Brasil”, um breve levantamento da trajetória da aprendizagem e do ensino da Arte no Brasil, seus marcos históricos e legislações; no “Capítulo 2 – A aprendizagem e o ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho para o desenvolvimento da

criatividade”, delineamos a concepção de Projetos de Trabalho de Fernando Hernández (1998), atrelados ao conceito de criatividade a partir de Munari (2018), Vigotski (2009) e Rodari (1982), bem como as possibilidades de aprendizagem e ensino de conteúdo; no “Capítulo 3 – Trajetória Metodológica”, abordamos a orientação metodológica, a bricolagem interpretativa, as técnicas de coletas e registros dos dados, assim como o percurso de desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar; no “Capítulo 4 – Análise e discussões dos dados”, apresentamos a análise e interpretação dos dados coletados, em diálogo com a literatura estudada.

Ao final, consolidamos nossa hipótese e desfecho primário, que consistia em analisar se os estudos realizados a partir da perspectiva dos Projetos de Trabalho poderiam auxiliar no desenvolvimento da criatividade e apresentamos os resultados obtidos na análise e interpretação dos dados, no qual observou-se a efetivação do desenvolvimento da criatividade através da perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998) ao longo das aulas de Arte.

CAPÍTULO 1

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Conhecer a história é reconhecer o caminho trilhado, distinguir o que é passado e construir a possibilidade de um novo presente (NASCIMENTO, 2014). Delinearemos, portanto, neste capítulo, uma pequena trajetória da aprendizagem e do ensino da Arte no Brasil: influências, períodos e marcos legais.

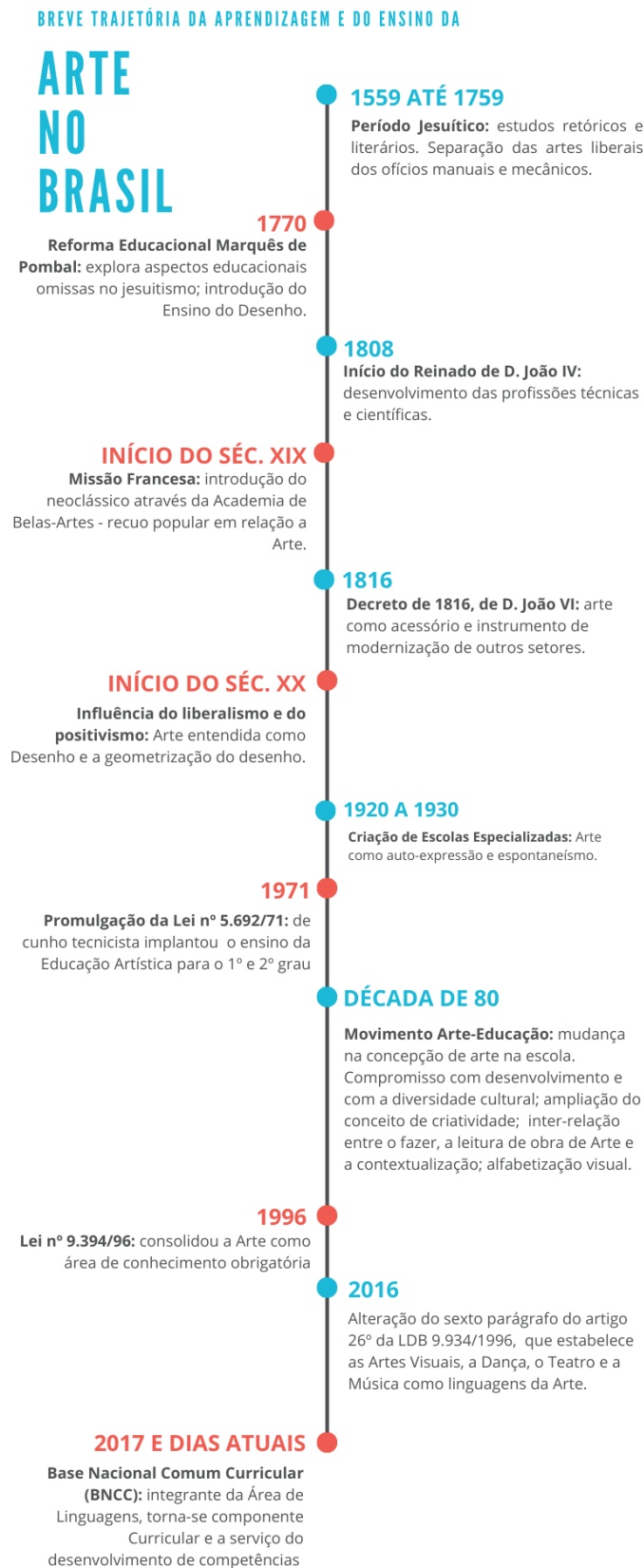
Para construção do capítulo apoiamo-nos em Barbosa (2002, 2008, 2014 e 2015), Nascimento (2014), Iavelberg (2014 e 2017), entre outros. Assim como nos documentos oficiais da LDB (BRASIL, 1996), PCN's (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), bem como em outros autores que nos auxiliam na compreensão da trajetória, aprendizagem e ensino na Arte no Brasil.

Iniciamos o capítulo apresentando aspectos da Educação Jesuítica implantada no Brasil, que perdurou efetivamente até 1759, destacando o papel dado à Arte e as consequências deixadas por sua metodologia. Adentramos em seguida os marcos importantes da Reforma Educacional de Marquês de Pombal, do Reinado de D. João VI e da Missão Francesa, que acarretou no afastamento popular da Arte e a colocou como símbolo da nobreza e do refinamento.

Seguimos pelo início do século XX, o qual compreendeu a Arte como o ensino do Desenho com ampla divulgação do ensino do Desenho Geométrico, tornando-se base para a preparação ao trabalho industrial, destacando nesse processo as influências liberalistas e positivistas, perpassando aspectos da Arte entendida como autoexpressão e espontaneísmo.

Em 1971, o ensino da Arte passa a ser nomeado como Educação Artística nas escolas brasileiras, mas ainda é considerado como uma atividade educativa e não disciplina. Destacamos as modificações realizadas no ensino da Arte com o movimento Arte-Educação e as características de seu ensino a partir da lei sancionada em 1996, que passa a compreender a Arte como área de conhecimento. Ao final do capítulo, dialogamos sobre as concepções da aprendizagem e do ensino da Arte nos dias atuais, articulado à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Figura 1- Infográfico "Breve trajetória da Aprendizagem e do Ensino da Arte no Brasil".



Fonte - Elaborado pela autora.

1.1 As primeiras influências do ensino da Arte: da arte como acessório para a geometrização do desenho

O infográfico apresenta a linha da trajetória para efeito de análise dos fatos marcantes em relação a aprendizagem e ensino da Arte no Brasil. Entretanto, sabemos que muitos foram os aspectos que influenciaram tal trajetória. Iniciaremos, dessa forma, pelo período jesuítico, que permeou o ensino brasileiro de 1559 até 1759, quando foram expulsos por motivos político-administrativos (BARBOSA, 2002), o qual influenciou e acarretou consequências para a aprendizagem e ensino da Arte no Brasil. Nascimento (2014, p. 28), compreende que a atual instituição escolar está repleta de fundamentos jesuítas, sendo:

[...] as que legitimam a hierarquia entre quem ensina e quem aprende; os saberes dissociados da vida; as aulas em espaço fechado; a classificação entre cultos e ignorantes; as penalizações e moralização dos educandos. [...] Estão incrustadas no modo de ver, dizer e agir do sistema educacional. Exemplificam o quanto o passado contribui para que o presente seja o que é.

Havia uma divisão hierárquica tanto do conhecimento como em sua transmissão no ensino jesuítico. O estudo do latim e da língua materna, eram considerados de maior importância que as Artes, pois tratava-se da apropriação do raciocínio, enquanto a arte ocupava uma posição inferior. Pensamento que persistiu ao longo da história da educação, culminando no entendimento que a língua portuguesa e literatura possuem maior relevância, enquanto a Arte torna-se dispensável. Surge assim, no jesuitismo, a denominação de Artes e Ofícios, que conforme aponta Nascimento (2014, p. 32), os saberes eram classificados em artes liberais, filosofia e teologia:

[...] As artes liberais – entre as quais se incluíam a pintura, escultura, arquitetura e engenharia – eram inerentes ao “homem livre”, distintas dos ofícios mecânicos (exercidos por artesãos), peculiares às atividades “servis”. [...]

Dada a diferenciação da importância dos saberes entre artes literárias e Artes e Ofícios, categorizava os saberes e os destinavam de acordo com a condição social e econômica da população, acarretando na pedagogização dos conhecimentos e hierarquização das infâncias: aos príncipes e nobres, destinava-se uma educação refinada, tornando-se sábios e versados em todas as ciências, artes e ofícios; às

crianças de classes privilegiadas contavam com uma guia educativo, como aponta Nascimento (2014), denominado *Ratio Studiorum*, que estabelecia saberes e normas literárias a ser aprendidas e condutas catequéticas a serem seguidas; aos pobres ou indígenas, destinava-se os Colégios da Confraria dos Meninos de Jesus, na Bahia e São Vicente. Instaurado por Manuel de Nóbrega, os colégios caracterizavam-se em escolas de catequese e para a formação profissional das Artes e Ofícios que integravam o ensino, mas não ocupavam lugar de prestígio.

Em 1602, oficializou-se as Missões Jesuítas, que conforme explica Nascimento (2014, p. 40), eram: “modalidades de catequização estável, que empregavam o confinamento para uma comunidade inteira”. O ensino das artes e ofícios nas Missões Jesuíticas seguiam modelos pré-definidos para suas produções, de temática escolástica e que aproximava o ensino das oficinas europeias.

Por se tratar de um ensino em camadas, o ensino da arte e ofícios propagou-se em diferentes versões, que culminou no entendimento da arte como desnecessária ao currículo escolar, visto que diferenciavam seu ensino de acordo com as condições econômicas e sociais: aos nobres, a arte era um meio de distinção e erudição; aos filhos de privilegiados, como opção de lazer; e aos pobres, uma atividade inferior, para aqueles que não possuíam habilidades para profissões importantes.

O sistema educacional jesuítico ecoou até a chegada da Missão Francesa, por ausência de novas ideias que substituíssem à vinculada ao período de colonização. A mudança educacional iniciou-se em Portugal com o Marquês de Pombal, que planejou e executou uma reforma que se concentrava, de acordo com Barbosa (2002, p. 22): “[...] na exploração dos aspectos nos quais fora omissa a ação jesuítica e numa renovação metodológica que abrangia as Ciências, as Artes Manuais e a Técnica”.

No Brasil, a Reforma de Pombal incluía em seu currículo o ensino do Desenho, com a criação de uma aula régia de Desenho e Figura e a criação de aulas públicas de geometria (BARBOSA, 2002). Entretanto, resumiu-se em uma branda renovação metodológica, que apenas com a vinda de D. João VI, em 1808, atingiu de forma mais extensiva a sociedade brasileira, concentrando-se no desenvolvimento das profissões técnicas e científicas. A criação de cursos de

desenho no Rio de Janeiro e na Bahia são exemplos dessas tentativas, mas que não tiveram grande sucesso, segundo Barbosa (2002, p. 25), devido:

A tradição enraizada no sistema de ensino colonial humanístico e abstrato foi tão persistente que as escolas técnicas fundadas no tempo de D. João VI não determinaram quaisquer transformações sensíveis desta mentalidade, reorientando-a para as ciências e as suas aplicações às atividades técnicas e industriais.

As atividades manuais tinham lugar desvalorizado na sociedade. Exemplo dessa reação às atividades manuais foi a Missão Francesa, que realizou a tentativa de estabelecer uma base economicamente cultural voltada à realidade, mas que acabou por ser veículo de uma arte para a nobreza.

A Missão Francesa veio para o Brasil com o objetivo de organizar a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que anteriormente foi nomeada como Academia Imperial de Belas-Artes. Ao chegar ao Brasil, encontrou uma arte distinta dos padrões Portugueses: uma arte provinda das modificações feitas nos ensinamentos jesuíticos. Uma arte de origem popular, que embora fossem vistos apenas como artesãos, romperam com o barroco e apresentaram uma arte considerada como brasileira.

A nova orientação predominantemente neoclássica trazida pela Missão Francesa, foi inesperada e ocasionou um recuo popular em relação à Arte, que antes centrava-se no barroco-rococó. Com a interrupção da arte colonial, acentuou o afastamento da massa popular e estabeleceu um vínculo restrito da Arte com a burguesia. Vínculo este que, segundo Barbosa (2002, p.20), alimentou: “[...] um dos preconceitos contra a arte até hoje acentuada em nossa sociedade, a ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.”

Esse preconceito está implícito no Decreto de 1816, de D. João VI, que segundo Barbosa (2002), caracteriza a Arte como acessório, como modernização para outros setores. Barbosa (2002, p. 27), aponta os fatores que contribuiu para o preconceito às atividade manuais, são eles:

Uma vez que a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer, acreditamos que, na realidade, o preconceito contra a atividade manual teve um raiz mais profunda, isto é, o preconceito contra o trabalho, gerado pelo hábito português de viver de escravos.

Tal preconceito contra a Arte concentrou-se na Arte ligada à indústria, ou seja, na arte como trabalho. Durante as sete primeiras décadas do século XIX, um quarto da população era composta por escravos destinados aos ofícios e aos serviços pesados nas indústrias, mas também à arte delicada e industriais mais apuradas. Os escravizados não aperfeiçoavam as artes, pois a referenciavam ao trabalho forçado, e o homem livre mantém-se longe da arte para evitar o nivelamento com a classe escrava. Dessa forma, tem-se a escravidão como uma barreira para o desenvolvimento da agricultura e artes industriais.

A população demonstrou maior confiança nas Artes Industriais, a partir da criação do Liceu de Arte e Ofícios de Bethencourt da Silva, em 1856. Entretanto, apenas com a abolição da escravatura que as atividades manuais começaram a receber maior respeitabilidade, período que coincide com a Primeira Revolução Industrial, que passou a valorizar as Artes industriais e técnicas devido à economia do país.

O surto de desenvolvimento econômico, verificado entre 1885 e 1895, reforçou a educação para o progresso da nação. Barbosa (2015), ressalta que os ideais abolicionistas apontavam a necessidade de estabelecer uma educação para o povo e para os escravos. Os temas educacionais sobre alfabetização e preparação ao trabalho eram frequentes, e foi nesse contexto que o ensino do desenho tornou-se importante para a preparação ao trabalho industrial.

A narrativa da inclusão do ensino do Desenho para fins de preparação ao trabalho sofreu influências estrangeiras. Foram as concepções de Rui Barbosa, expressadas nos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário (1883), que apresentou novos objetivos para a Educação brasileira, conforme afirma Barbosa (2002, p. 44):

Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país. Este enriquecimento só seria possível através do desenvolvimento industrial, e a educação técnica e artesanal do povo era por ele considerada uma das condições básicas para este desenvolvimento.

Rui Barbosa tinha influência do liberalismo em suas concepções, liberalismo este que defendia a oferta de um acesso amplo, fácil e eficaz à iniciação profissional para toda a população. Como forma de subsidiar o desenvolvimento econômico do

país, Rui Barbosa defendia a educação artística como uma base sólida para educação popular, colocando como destaque o ensino do Desenho, estabelecendo obrigatoriedade quanto ao ensino em todos os anos do currículo secundário. Barbosa (2002, p. 52), afirma que:

[...] Walter Smith foi o eixo em torno do qual começaram a se formar as ideias de Rui sobre o ensino do Desenho, literalmente aceitas no Parecer sobre o Ensino Secundário e apresentadas como modelo a ser seguido pelo Brasil. A repercussão cultural de Rui Barbosa foi enorme no Brasil e, durante os primeiros 20 anos do século XX, seu nome era símbolo de sabedoria para o povo e a burguesia, e as ideias de Walter Smith sobre Educação Artística, que ele subscrevera no Parecer sobre Ensino Secundário, passaram a serem defendidas como sustentáculo do progresso [...].

Portanto, o Parecer sobre a Reforma do Ensino Secundário de Rui Barbosa, tinha como eixo norteador as ideias sobre o ensino do Desenho de Walter Smith, que se dava com o desenho geométrico sendo a base para o desenho artístico e industrial.

Para além da intencionalidade de inserir o ensino do Desenho nos currículos como forma de subsidiar a preparação para o trabalho industrial, o modelo americano trouxe influência para a metodologia de ensino. Barbosa (2002), explica que a metodologia consistia na iniciação dos estudos pelas linhas (retas, verticais, horizontais, inclinadas, paralelas); em seguida com os ângulos, linhas curvas e sólidos geométricos; posteriormente, eram apresentados alguns objetos simples de formas geométricas, e ao final, ornamentos da arquitetura com tradição neoclássica, influência da Academia de Belas-Artes. Utilizavam-se também de exercícios de ditado e memorização de figuras.

Após a Proclamação da República pretendia-se instaurar um novo regime nacional na tentativa de mudança radical nas instituições militares, religiosas, políticas e educacionais. A mentalidade positivista se fez presente nesse contexto, ao trazer para a Escola o sentido de ordem e disciplina, objetivando regenerar o povo através de um instrumento que educasse a mente (BARBOSA, 2002). Dessa forma, intencionavam a reorganização completa do Ensino da Arte e extinção da Academia Imperial de Belas-Artes; empregaram no ensino da Arte um excessivo rigor; compreendiam a Arte como veículo para o desenvolvimento do raciocínio quando ensinada através do método positivista; e defendiam a ampla disseminação da Arte em todas as escolas públicas.

O sentido de ordem e progresso dos positivistas, evidente inclusive no lema impresso na bandeira nacional, trouxe excessivo rigor ao ensino da Arte. Nas concepções positivistas a arte é considerada fenômeno social, na medida em que se tenta identificar o indivíduo com o todo, como afirma Barbosa (2002, p. 74): “[...] baseado na ideia do princípio de ordenação das formas e na ideia de que o individual, enquanto elemento de expressão e composição, passa a ser insignificante para o próprio indivíduo.” No Brasil, essa tentativa deu-se através de uma submissão estética realista ou na cientificação da forma pela geometrização.

Positivistas e liberalistas compreendiam o desenho como linguagem, mas em interpretações diferentes: o primeiro, como preparação para a linguagem científica; o segundo, como linguagem técnica. A partir de 1901, começaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico, que era proposto nas escolas primárias e secundárias como um meio. Aos positivistas um meio de racionalização da emoção, e aos liberalistas, um meio de libertação da inventividade.

Ao longo da história da educação brasileira, a Arte é concebida como o Ensino do Desenho. No início do século XX, a preocupação central em relação ao ensino da Arte era sua implantação nas escolas primárias e secundárias, bem como sua obrigatoriedade nos currículos. Essa preocupação é recorrente do século anterior e tem influência, segundo Barbosa (2002, p. 32): “[...] nas ideias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma de ensino primário e do secundário, e no ideário positivista [...]”.

1.2 A Arte como atividade extracurricular e espontaneísmo

No final da década de 1920 e início da década de 1930, surgem as primeiras tentativas de escolas especializadas em arte, o que leva a compreensão da arte como uma atividade extracurricular (BARBOSA, 2014). Criada a partir da ideia de uma professora da rede pública, Sebastiana Teixeira de Carvalho. A escola atendia estudantes talentosos de escolas públicas na faixa de oito a quatorze anos.

Theodoro Braga, positivista e influenciador do ensino da Arte no Brasil, foi o mais importante professor da Escola Brasileira de Arte de São Paulo e desenvolveu o que Barbosa (2014), afirma ser o método *art nouveau*: um ensino voltado para a natureza. Destacam-se também Anitta Malfatti, com suas aulas baseadas na livre expressão e no espontaneísmo, para crianças e jovens em seu ateliê e na Escola

Mackenzie; e Mário de Andrade, com a criação do curso para crianças na Biblioteca Infantil Municipal pelo Departamento de Cultura de São Paulo, enquanto foi diretor da mesma.

O trabalho de Mário de Andrade é citado por Barbosa (2014, p. 3), como importante contribuição à: “[...] valorização da atividade artística da criança como linguagem complementar, como arte desinteressada e como exemplo de espontaneísmo expressionista a ser cultivado pelo artista [...]”. Tal concepção se estenderá até aproximadamente a década de 1980, como veremos adiante.

Ao falar sobre a trajetória histórica do ensino da Arte do Brasil, não há como desvinculá-lo da formação que os professores receberam para ensiná-la. A desvalorização proveniente do contexto político interfere diretamente na preparação dos profissionais e conseqüentemente no processo de aprendizagem e ensino. Para Barbosa (2014, p. 4): “Ambas as ditaduras, a do Estado Novo e a militar, afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de arte/educação universitária do Brasil.”

As experiências universitárias das quais cita Barbosa (2014), são o curso de formação de professores de desenho, da Universidade do Distrito Federal, organizado por Anísio Teixeira, fechado com a ditadura implantada no Brasil em 1937 a 1945, e que por isso, os professores tiveram que buscar a Escola Nacional de Belas Artes ou disciplinas de educação em cursos de pedagogia; além dos posteriormente criados nas faculdades e universidades, cursos de professorado de desenho, de cunho convencional. A segunda experiência citada, refere-se ao período de 1960 e 1965, no qual Anísio Teixeira organizou na Universidade de Brasília um ensino de arte interdisciplinar, que segundo Barbosa (2014, p. 4): “[...] misturava sistema de créditos e o sistema tutorial nos ateliês dos professores. [...]”

O período que se seguiu ao Estado Novo, propiciou a concepção de que a arte é uma forma de liberação emocional, a partir das criações de ateliês para crianças a partir de 1947, que orientados por artistas, tinham o objetivo de liberar a expressão da criança: expressando-se livremente, sem interferência do adulto (BARBOSA, 2014). A Escolinha de Arte do Brasil, idealizada por Augusto Rodrigues em 1948 no Rio de Janeiro, que seguia o princípio de deixar as crianças expressarem-se livremente, recebeu apoio de educadores envolvidos na

redemocratização da educação, e após a criação do curso de formação de professores possibilitou sua expansão por todo o Brasil.

Possibilitou ainda a criação do Movimento Escolinhas de Arte – MEA, que tentou convencer a escola comum da necessidade da livre expressão das crianças através de múltiplos materiais e suportes. Entretanto, não houve sucesso, visto que os programas das Secretarias de Educação e Ministério da Educação deveriam ser seguidos e acabavam limitando a autonomia do professor. Segundo Barbosa (2014), houve uma preocupação em renovar esses programas, em 1948, quando chamaram Lúcio Costa para elaborar o programa de desenho para a escola secundária, mas que só foi oficializado pelo Ministério de Educação em 1958. Barbosa (2014, p. 6), afirma que:

[...] a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. O importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma sequência de técnicas estabelecidas pelo professor.

Para determinar esta sequência, os professores se referiam à necessidade de se respeitar as etapas de evolução gráfica das crianças [...]

Para tal, Barbosa (2014) afirma que foi amplamente utilizado o livro de Victor Lowenfeld, *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, pois estabelecia as etapas de evolução gráfica das crianças. Afirma ainda que foi Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte de Recife, que influenciou e possibilitou o ensino da arte orientado pelo desenvolvimento da criatividade. Concepção essa que caracterizou o modernismo em Arte/Educação.

Foi a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, de 1961, que permitiu a continuidade de muitas escolas experimentais iniciadas em 1958, através da eliminação da uniformidade dos programas escolares. Entretanto, a ditadura militar de 1964, perseguiu essas escolas e seus respectivos professores, sendo fechadas aos poucos.

Por volta de 1969 havia uma diferenciação entre o ensino de arte em escolas particulares e públicas. A primeira, tinha a arte como parte de seu currículo, seguindo as variações técnicas como linha metodológica; a segunda, pouco desenvolvia trabalhos de arte. Na escola secundária pública comum, continuava o desenho geométrico estabelecido pelo Código Epitácio Pessoa em 1901; nas escolas primárias segundo Barbosa (2014, p. 8), a prática: “[...] foi dominada, em

geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas.”

Foi no final da década de 1960 e início de 1970, em escolas especializadas no ensino de arte, que começou o movimento de relacionar as experiências com projetos de arte e o desenvolvimento dos processos que envolvem a criatividade. Essas escolas especializadas tiveram ação multiplicadora e influenciaram professores que atuavam nas escolas a partir de 1971.

1.3 Inserção da Educação Artística e o Movimento Arte-Educação

Em 1971, promulgou-se a Lei nº 5.692/71 que implantou o ensino da Educação Artística para o 1º grau (1º a 8º série) e 2º grau (Colegial). De orientação tecnicista e concebida no contexto da ditadura militar (1964-1985), a lei compreendia, conforme afirma Barbosa (2014), uma educação profissionalizante dos jovens da então denominada Escola Média. As escolas públicas permaneceram sem estrutura, sem recursos e sem semelhanças com as indústrias; as escolas privadas permaneceram com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso nos vestibulares. Assim, pouco contribuiu à geração de empregos aos jovens, e aprofundou o distanciamento entre elite e a massa da população pobre. Barbosa (2014, p. 10), ressalta que:

[...] o ensino médio público nem preparava para o acesso à universidade nem formava técnicos assimiláveis pelo mercado. No que diz respeito ao ensino da arte, cursos universitários de dois anos foram criados para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo.

Concebida como atividade educativa e não como disciplina, mantendo orientações concebidas no início do século XX, a Educação Artística compreendia o ensino das artes plásticas, da música e das artes cênicas, na qual apenas um professor encarregava-se de ensiná-las, estabelecendo, conforme afirma Iavelberg (2014), o conceito de polivalência no ensino da Arte, no qual diluía os conteúdos específicos de cada linguagem e banalizava a arte na escola. Para preparar os professores polivalentes, em 1973, foram criados os cursos em licenciatura curta de dois anos, que tinham como objetivo formar profissionais que dominassem as quatro linguagens da Arte (Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro).

Em 1986, o Conselho Federal de Educação estabeleceu um currículo de núcleo comum para as escolas de 1º e 2º grau: língua portuguesa, estudos sociais, ciências e matemática (BARBOSA, 2010); a arte era exigida, mas não era uma disciplina básica para a aprendizagem dos estudantes. Em 1988, quando iniciaram as discussões sobre uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os projetos incluíam a arte no currículo das escolas de 1º e 2º grau. Foi a partir das críticas e lutas dos arte-educadores que houve a revogação da não obrigatoriedade do ensino da Arte, tornando seu ensino obrigatório através da LDBEN nº 9.394/96.

Foi após a Constituição de 1988 e através Lei nº 9.394/96, que se consolidou a Arte como área de conhecimento obrigatória, com conteúdo próprios na escola e com o objetivo de promover a formação cultural dos estudantes (IAVELBERG, 2014). Associaram-se à lei os documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998) criados na mesma época, que serviram como base para elaboração de currículos de secretarias estaduais, municipais e escolas. Iavelberg (2014, p. 50), afirma que os documentos de 1º a 4º série, e de 5º a 8º série, firmaram:

[...] a concepção de ensino de arte com foco na aprendizagem, ou seja, nas ações de aprendizagem significativa dos alunos orientada pelos diferentes conteúdos em jogo nas situações que envolvem o aprender sem definir cada conteúdo, mas indicando capacidades a serem alcançadas. [...]

As ações de aprendizagem significativas foram apresentadas nos documentos como sendo, segundo Iavelberg (2014, p. 51): “[...] o fazer artístico e a fruição da arte, assim como sua contextualização [...]”. Entretanto, os conteúdos dos eixos de aprendizagem significativa, deveriam ser selecionados e definidos pelas escolas, mas seguiam o critério de privilegiar a formação cultural dos estudantes. Como em toda renovação de ensino, os PCN's tiveram apoiadores e grupos contrários à sua adoção. Os PCN's (BRASIL, 1998) foram distribuídos para todo o território nacional, com pretensão de promover a reflexão e transformar a prática em cada linguagem da Arte (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), para serem trabalhadas separadamente em suas especificidades, propondo inclusive projetos de formação inicial e continuada aos professores, para que pudessem compreender qual melhor atuação em cada área, ressignificando a arte. Dessa forma, para que se cumprisse o que propunha a lei, era necessário que a formação inicial dos professores de arte fosse realizada em cada linguagem. Entretanto, os concursos

permaneceram contraditórios a essa demanda, visto que exigiam a atuação nas quatro linguagens simultaneamente.

1.3.1 O movimento Arte-Educação

O processo de democratização do país na década de 80, propiciou o aumento da participação dos professores nas reflexões acerca do ensino da Arte nas escolas, possibilitando a participação em associações, programas e cursos de pós-graduação, conforme aponta Brasil (1998, p. 28):

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento de organização de professores de arte, inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de educadores, tanto da educação formal como não-formal. Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares.

Portanto, é a partir do movimento Arte-Educação que surgem novas concepções e metodologias da aprendizagem e ensino da Arte, possibilitando que esta deixe de ser concebida como uma atividade artística, mas abarque conhecimentos que permitem sua amplificação. Ensinar Arte passa a ser, como afirma Barbosa (2015, p. 21): “[...] falar sobre Arte, ver Arte, valorizar a imagem como campo de conhecimento, acolher todas as mídias, considerar as diferenças e os contextos.”

Segundo Barbosa (2008), até o início dos anos 80 a Arte na escola era entendida como propícia ao desenvolvimento da livre expressão pessoal dos estudantes. Rizzi (2008, p. 66), afirma que:

A concepção da Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como o principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como o ideal a ser alcançado. Disso resultou, segundo os críticos dessa concepção, em uma defasagem entre a Arte produzida no período e a Arte ensina nas escola.

Após a inserção dos conceitos de Arte-Educação, percebe-se uma transformação da Arte na escola, acrescentando maior compromisso com a cultura e a história. Entende-se que todos podem usufruir e compreender a Arte. Barbosa

(2008), afirma que a inserção da Arte-Educação proporcionou o desenvolvimento cultural dos estudantes e o compromisso com a diversidade cultural; a inter-relação entre o fazer, a leitura de obra de Arte e a contextualização (histórica, social, antropológica e estética); ampliou o conceito de criatividade, que passa a ser entendido como passível de desenvolvimento através das leituras e interpretações de obras, e não apenas no fazer artístico; trouxe a compreensão da necessidade de uma alfabetização visual, sendo reconhecido a importância fundamental da imagem no desenvolvimento da subjetividade e profissional do estudante (BARBOSA, 2008).

Ivalberg (2017, p.169), ressalta que na Arte-Educação pós-moderna: “[...] o conhecimento sobre a arte é imprescindível ao estudante porque perpassa relações interdisciplinares, além de favorecer a construção do pensamento artístico. [...]”. A Arte-educação pós-moderna promoveu a criação artística autoral, ao mesmo tempo que é alimentada pela arte de outros, apesar de não dar continuidade ao objetivo da Arte-Educação modernista de desenvolver a livre expressão ou a autoexpressão genuína dos estudantes, equilibrando as relações entre o pensar, o sentir e o perceber através da arte.

Para Rizzi (2008), a arte-educação é epistemologia da Arte, pois envolve compreender como se aprende arte na escola, nas reflexões sobre a construção do conhecimento. Barbosa (2010, p.8), vai ao encontro desse pensamento, acrescentando que o termo serviu: “[...] para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos 1970 e 1980.”. Sendo que, para vencermos o preconceito contra a arte, talvez seja necessário sacrificar o termo e passar a utilizar, sem eufemismos, aprendizagem da arte e ensino da arte.

Portanto, utilizaremos ao longo de toda a construção desta pesquisa, a designação aprendizagem e ensino da arte, como uma tentativa de reafirmar a arte como área de conhecimento, valorizando-a em suas múltiplas linguagens e concepções.

1.4 Arte na Escola – Concepções Atuais

Em 23 de fevereiro de 2016, houve a alteração do sexto parágrafo do artigo 26º da LDB 9.334/1996, no qual há a modificação e a definição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativas ao ensino de Arte, que estabelece as Artes

Visuais, a Dança, o Teatro e a Música como linguagens que constituem o componente curricular, possibilitando dessa forma um avanço no que concerne à identificação das linguagens artísticas.

A LDB nº 9.394/96 é a lei que norteia a Educação Básica no Brasil e que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. Sendo que, a Educação Básica de qualidade é garantida pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), considerada indispensável ao exercício da cidadania e o acesso aos direitos sociais, civis, políticos e econômicos. Em Brasil (2013, p. 4), encontramos que: “[...] A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), em concordância com a referida lei, estabelecem uma base comum curricular, na qual é responsável por orientar, articular, desenvolver e avaliar as propostas pedagógicas das redes de ensino brasileiras. A base comum é entendida como, conforme Brasil (2013, p. 31):

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais, definidos no texto dessa Lei, artigos 26 e 33, que assim se traduzem:

I – na Língua Portuguesa;

II – na Matemática;

III – no conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente

do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena,

IV – na Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;

V – na Educação Física;

VI – no Ensino Religioso.

Estabelece, ainda, uma parte diversificada que complementa a base comum, que devem ser trabalhadas em concomitância e não separadamente, prevendo, conforme Brasil (2013, p. 32): “[...] o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar.” Dessa forma, a aprendizagem e o ensino da Arte estão assegurados nos documentos oficiais que

norteiam a Educação Básica brasileira em suas múltiplas formas de expressão, linguagens e características culturais.

A Base Comum Curricular Nacional - BNCC (BRASIL, 2017), sancionada em 2017, é um documento normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua jornada na Educação Básica. Entretanto, no que concerne o ensino da Arte, a base comum escamoteia seu espaço como área de conhecimento, colocando-a como integrante da Área de Linguagens, juntamente com a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física (BORTOLUCCI, VALENZOLA E COLETTI, 2020).

Bessa-Oliveira (2018), reforça que a BNCC (BRASIL, 2017) torna a Arte não somente integrante da Área de Linguagens, mas Componente Curricular e a serviço do desenvolvimento de competências. O autor afirma ainda que, no processo de construção da base comum, muitas sugestões foram enviadas para as definições referentes à aprendizagem e o ensino da Arte na Educação Básica, mas foram deixadas de lado, pois ao ser sancionada retirou seu lugar de saber disciplinar, reforçando a ideia de polivalência do ensino da Arte, questão amplamente criticada. Bessa-Oliveira (2018, p. 8):

[...]a escola determina o conteúdo da Área Linguagens que será contemplado, bem como determinará, se ainda quiser conteúdos de Arte nas aulas, a linguagem artística que será contemplada. Desse jeito posto, poderemos ou não ter o conteúdo Arte ofertado na referida Linguagem. Poderemos não ter professores aptos nas diferentes linguagens artísticas. Não teremos as quatro linguagens básicas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – sendo ofertadas nas escolas. Ou teremos a oferta de uma única linguagem predeterminada pela formação do professor desta na escola. Ou, pior ainda, poderemos ter a retomada da Polivalência através do “Componente Curricular” Arte. Esses, subscritos, dentro de “Unidades Temáticas”, que norteiam suas profundidades e/ou superficialidades: um professor é obrigado a ministrar as várias linguagens artísticas em uma única situação sem ter formação específica nessas. Igualmente, como postula o próprio nome do documento – Base –, onde a ideia é dar a mesma formação para todas as situações culturais e sociais diferentes no país, poderemos ter ou não um ensino equilibrado e não privilegiado de acordo com essas mesmas situações culturais e sociais. Também é importante dizer que podemos ter um ensino de Arte, por exemplo, com perspectivas políticas diferentes de acordo com a situação cultural e social das escolas.

Uma base curricular para o ensino da Arte, segundo Bessa-Oliveira (2018), não seria de todo um problema, visto que possibilita acesso a diferentes conteúdos programados, articulados às demandas culturais nacionais. Entretanto, o ensino da

Arte é apresentado na base comum a ser definido pelas escolas: se haverá tal componente curricular ou não, e se houver, qual linguagem será trabalhada e desenvolvida. Toda a luta realizada ao longo da história da educação brasileira para que a Arte tenha seu lugar reconhecido na formação de um indivíduo pleno, é enfraquecido pelos apontamentos da atual base comum. Se pretendemos uma educação mais humanizadora, a arte é fundamental no desenvolvimento da percepção, da imaginação, da capacidade criadora, da cultura, da autonomia necessária para modificar a realidade. Barbosa (2010, p. 4), afirma ainda:

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Ao longo da história a Arte é tratada de diferentes formas, desde o período Jesuítico até os dias atuais foi considerada como elemento de diferenciação de camadas econômicas, colocada a serviço do reinado ou considerada adorno; como preparatória para o trabalho através da geometrização do ensino do desenho; como autoexpressão ou espontaneísmo; como ensino polivalente da Educação Artística, como arte-educação, como área de conhecimento ou como componente curricular. Há muitas questões que envolvem o ensino da Arte no Brasil e seu histórico não tem como ser esquecido, pois é ele que caracteriza o ensino da Arte nos dias atuais.

A polivalência imposta pela Lei nº 5.692/71 amplamente criticada, é ainda vista em muitas escolas do nosso país. Há formações específicas em cada linguagem da Arte em nossas universidades, mas que não abrange os concursos para professores, visto que, por experiência própria da autora, a atuação exigida e até mesmo a nomenclatura do cargo (Professor de Educação Básica – Educação Artística) é a polivalência. Dessa forma, a aprendizagem e o ensino dos estudantes são enfraquecidos, e o que vemos ainda são os trabalhos atrelados às datas comemorativas que, muitas vezes, abrangem somente o desenho, a cópia ou atividades de colorir.

Nesse sentido, a presente pesquisa articulou concepções de ensino que possibilitem aos estudantes maior participação em seu processo de aprendizagem, trazendo a Arte como conhecimento, possibilitando ser trabalhada em suas múltiplas linguagens e características. No próximo capítulo, trataremos de apresentar os

conceitos que torneiam esta pesquisa, como a aprendizagem e o ensino da Arte articulados à criatividade e à concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), como uma tentativa de proporcionar a formação integral dos estudantes, de forma a estar coerente com o objetivo principal da Educação: desenvolver seres humanos em sua plenitude, capazes de exercer a cidadania e acessar os direitos civis, econômicos e políticos.

CAPÍTULO 2

A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA CONCEPÇÃO DOS PROJETOS DE TRABALHO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Conforme apresentamos no Capítulo 1, a aprendizagem e o ensino da Arte perpassou por diferentes métodos desde o período jesuítico até os dias atuais, o que acarretou em transformações na sua maneira de acontecer em sala de aula, tornando seu ensino por vezes sem significado para o estudante e incorporando a ele preconceitos. Marques e Brasil (2014, p. 27), afirmam que:

Apesar das mudanças na legislação, do real empenho de muitos professores, do avanço considerável nas pesquisas sobre ensino de Arte e da abertura de novos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, a Arte ainda é vista pela maioria da população e, infelizmente, por muitos responsáveis pela gestão de instituições de ensino, como perfumaria, atividade complementar, “relax” entre as disciplinas mais “pesadas”.

Vista como um momento de lazer, uma atividade para diversão, de relaxamento, apoio para outras disciplinas, atividade complementar ou até mesmo a disciplina propícia para realização de decorações para festas comemorativas, a Arte na escola é vista ainda hoje como desnecessária e desvalorizada por muitos estudantes, comunidade escolar, pais e/ou responsáveis, gestores e população geral. Essa visão, muito provavelmente, como apontam Marquês e Brasil (2014), está relacionada diretamente ao ensino de Arte que tiveram ao longo da sua formação. Se aqueles que não valorizam a Arte na escola não tiveram contato com a Arte por meio de um diálogo crítico, não a vivenciaram como conhecimento e linguagem através de propostas problematizadoras e articuladas.

Para Marquês e Brasil (2014, p. 29), arte é: “[...] conhecimento, cujo direito é universal, arte é um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa entender, experimentar e atuar no mundo.” O acesso à arte na escola propicia a construção de conhecimento nas diferentes linguagens artísticas, o que possibilita olhares e formas diferentes de vivenciar o mundo. Marquês e Brasil (2014, p. 42), afirmam ainda que:

A presença da arte na escola diz respeito, primordialmente, ao conhecimento, à percepção e à experimentação das diversas linguagens e suas possibilidades de produzir sentidos e leituras de mundo. A presença da arte na escola como área de conhecimento, se trabalhada com

metodologias próprias, pode, de fato, estabelecer relações diferenciadas entre os alunos e o meio social em que estão inseridos, mas não é somente esse o seu objetivo. Dança, poesia, teatro, artes visuais e música são visões de mundo, formas de pensar, produzir e discutir ideias, sentidos e sensações no/do mundo e é isso que torna a arte área do conhecimento nas escolas.

É com este olhar sobre a Arte que se dá a presente pesquisa, ao reconhecer que a Arte trabalhada e compreendida na escola como área de conhecimento, através das vivências de suas linguagens artísticas, que se vislumbra a possibilidade de formação de seres mais amplos, complexos, conscientes da sua realidade e capazes de transformar seu entorno, capazes de exercer sua função social, política e cultural no mundo; seres comprometidos, capazes de problematizar, buscar soluções e refletir criticamente; seres que reconhecerão a Arte em suas múltiplas manifestações, promovendo o exercício de sua cidadania cultural.

Portanto, articularemos aprendizagem e o ensino da Arte ao desenvolvimento da criatividade, através da concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), abordando, a seguir, o conceito de criatividade que norteia a presente pesquisa, bem como os Projetos de Trabalho como uma concepção que possibilita romper com o ensino transmissivo.

2.1 O que é a criatividade?

Pensamos criatividade ligada diretamente, e de forma indissociável, à Arte. Todavia nem sempre foi assim. Criatividade e arte vinculam-se apenas a partir do século XIX, quando conforme Tibúrcio e Sanmartin (2021, p. 18): “[...] o conceito foi aparecendo paulatinamente na história da arte.” O termo criatividade começa a tomar forma com os medievais, ao relacionar a criação como um atributo exclusivamente proveniente do divino, pois o homem era incapaz de exercê-la. Este conceito não remonta a idade moderna: no início do século XVII, a criatividade passa a ser considerada como um atributo exclusivo do artista.

Nessa concepção, a criatividade significava fabricar algo novo, criar algo a partir do nada. Conceito que inicialmente relacionava-se apenas à poesia, mas que se amplia para toda a Arte no século XIX, conforme aponta Tibúrcio e Sanmartin (2021, p. 23):

[...] a criatividade não só passou a ser reconhecida em toda a arte, mas exclusivamente na arte, criando um único universo entre os conceitos.

O conceito de criatividade inaugura um novo período na história da teoria da arte, o período clássico foi delimitado pela imitação, o período romântico prevaleceu a expressão e a arte concebida como criação inicia com o período moderno, pois foram conscientes de sua criatividade. As palavras criador e artista se converteram em sinônimos e a crença de que somente o artista é criativo predomina por todo século XIX.

Dessa forma, a criatividade passa a ser compreendida como essência da arte, principalmente quando o conceito de beleza se distancia dessa última, fortalecendo o conceito de que não existe Arte sem criatividade (TIBÚRCIO; SANMARTIN, 2021). No final do século XIX e início do século XX, a partir da descoberta do funcionamento da mente, a psicanálise começa a enfraquecer a ideia de que a criatividade vem do divino, da hereditariedade ou de determinações genéticas, e começa a compreendê-la como potencialidade e função psíquica (OLIVEIRA, 2001), tornando-se um conceito amplo, para além das atividades desenvolvidas pelos artistas, mas abrangendo toda atividade e produção humana.

Vigotski (2009, p.15), afirma que a criação não se dá apenas em grandes obras históricas, “[...] mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo”. A criatividade começa, portanto, a ser considerada como universal comum a todos, conforme Pelaes (2010, p. 11): “[...] podendo ser concebida como inerente à condição humana, consistindo numa capacidade que está subjacente a qualquer setor da atividade humana”.

No que concerne ao mundo da Arte, Ostrower (2010) aponta que o ato de criar parte de uma necessidade: criar algo novo é um processo de reelaboração, reordenação e reconfiguração. Traz o indivíduo como um ser “sensível-cultural-consciente”, o qual entende sensível como uma porta de entrada de sensações, como a percepção, que nos permite ter capacidade de sentir e compreender; o cultural como as formas materiais e espirituais em que os indivíduos convivem em um grupo; e o consciente, como é a apresentado como a consciência da existência individual, cultura do ser. Ostrower (2010), afirma que há alguns aspectos para o desenvolvimento dos processos de criação, sendo: a intuição, as ordenações perceptivas, as imagens referenciais, a seletividade, o *insight*, o formar e fazer, a elaboração e a inspiração.

No contexto da infância, a autora aponta que a criatividade se manifesta em todo o seu fazer: no sonhar, no imaginar e no brincar. A produtividade infantil é rica em descobertas, alterando as formas de expressão conforme ocorre seu

desenvolvimento. Dessa forma, Ostrower (2010, p. 130), afirma que a criatividade infantil deve ser estimulada, sendo:

[...] uma semente que contém tudo o que o adulto irá realizar. Interessamos as comparações com o mundo infantil para podemos focar mais claramente o início dos processos criativos e também o desenvolvimento sob determinadas culturas [...].

A criatividade é característica essencial do indivíduo, possibilita a capacidade de adaptar-se às mudanças constantes da sociedade em que vivemos, viabiliza o entendimento, análise e transformação da sua realidade. É aspecto fundamental na resolução de questões da vida cotidiana, na seleção de nossas roupas, percursos a serem realizados em nossos deslocamentos, no acerto dos aspectos financeiros e demais demandas diárias. Entretanto, seu desenvolvimento não se dá de modo espontâneo, mas como processo contínuo ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, o processo educativo deve favorecer, estimular e possibilitar caminhos ao desenvolvimento da criatividade, como professora-pesquisadora atuante em sala de aula, buscou-se compreender como se dá a articulação entre criatividade e a aprendizagem e ensino da Arte, apoiando-nos no conceito de criatividade apresentado pelos autores Munari (2018), Rodari (1982) e Vigotski (2009).

Gianni Rodari (1920-1980) e Bruno Munari (1907-1998), são contemporâneos de nosso tempo. As obras de Bruno Munari, artista e designer italiano, abrangem a criatividade como princípio fundamental do desenvolvimento infantil, entendendo sua contextualização e efetivação nas diversas linhas artísticas, traduzindo-as em métodos e conceitos. Para Munari (2018, p.31), a fantasia, a invenção, a criatividade e a imaginação são faculdades humanas e não devem ser pensadas de forma dissociadas, conforme aponta:

O produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção, nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece [...]. Pode-se pensar num vidro elástico ou numa borracha transparente. Este é um pensamento fantástico, uma vez que não me parece que actualmente exista um vidro elástico como uma borracha. A imaginação entra, por conseguinte, em movimento e parece-me ver esse tal vidro elástico... O que acontecerá se o puxar? Nada? Ficará como uma camada de água límpida? A imaginação começa a imaginá-lo, a vê-lo. A criatividade pode pensar num uso qualquer que lhe seja adequado. A invenção pode pensar na fórmula química para o produzir.

Dessa forma, a fantasia para o autor, é a faculdade mais livre de todas, relaciona o que se conhece e permite pensar em qualquer coisa, sendo esta absurda, incrível ou impossível; a invenção também relaciona-se com o que se conhece previamente, entretanto, com uma característica básica: tem finalidade prática. Por sua vez, a criatividade é a utilização finalizada da fantasia e da invenção, simultaneamente; enquanto a imaginação, é o meio que torna possível visualizar o que pensam a fantasia, a invenção e a criatividade.

A educação e a arte permeiam as obras do psicólogo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Baseando-se nos princípios da Teoria Histórico-cultural, Vigotski buscou compreender o desenvolvimento humano a partir da psicologia (SERRA; EGAS, 2021). Na obra referenciada nesta pesquisa, “Imaginação e criação na infância”, edição de 2009, reflete sobre as condições e as possibilidades da criação humana, individual e sua interferência na construção histórica.

A imaginação para Vigotski (2009), é a base de toda atividade criadora e depende diretamente da diversidade e da riqueza das experiências anteriores. Para que se desenvolva algo novo é necessário a experiência prévia, uma reelaboração e combinação de elementos anteriores e não apenas sua repetição, como afirma Vigotski (2009, p.22): “[...] essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela”.

Ambos os autores, Munari (2018) e Vigotski (2009), afirmam que necessitamos de experiências prévias como suporte para a imaginação. Sendo assim, compreende-se a criatividade como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida do indivíduo, constituindo-se de sua história e de sua cultura.

As obras de Gianni Rodari, que atuou como professor, jornalista e escritor italiano baseia-se essencialmente em fábulas para crianças. Consolida sua contribuição à pedagogia infantil com o livro “Gramática da Fantasia”, de 1982, referência a presente pesquisa, trazendo uma proposta prática e reflexiva sobre a imaginação e defendendo as crianças como criadores ativos capazes de transformar a realidade e seu entorno. Dialogando com o pensamento de Munari (2018) e Vigotski (2009), Rodari (1982, p. 163), descreve:

[...] a criança combina entre si dados da experiência no sentido de construir uma nova realidade, correspondentes às suas curiosidades e necessidades.

Todavia, exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos na realidade [...], é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam horizontes, possam crescer em um ambiente rico de impulsos e estímulos, em todas as direções.

Portanto, para Rodari (1982) a criatividade é sinônimo de pensamento divergente, da capacidade de romper com os esquemas das experiências, ou seja, reelaborando e remanuseando objetos e conceitos. Uma mente criativa é aquela que sempre faz perguntas, que não se acomoda diante das situações, mas sim descobre problemas. Uma mente criativa, para o autor, é capaz de reflexões autônomas e independentes.

Dessa forma, o desenvolvimento da criatividade se dá através das experiências vivenciadas anteriormente, ou seja, do repertório adquirido pelo indivíduo, possibilitando a reelaboração e combinação de novos elementos. Partindo da compreensão do conceito de criatividade abordada pelos autores Vigotski (2009), Munari (2018) e Rodari (1982), no que concerne a aprendizagem e o ensino da Arte, elaborou-se o Quadro 1, que apresenta os possíveis indicativos de criatividade:

Quadro 1 - Indicativos de criatividade

	DEFINIÇÃO DOS AUTORES	INDICATIVOS DE CRIATIVIDADE
MUNARI (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Fantasia: pesar em qualquer coisa, mesmo que impossível sua realização; - Invenção: finalidade prática, ou seja, só se pensa aquilo que é possível executar. - A criatividade é utilização e finalidade da fantasia e da invenção. - A imaginação é o que torna possível visualizar o que pensam a invenção, a fantasia e a criatividade. - Só é possível imaginar aquilo que se conhece. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas. - Formulação de perguntas problematizadoras. - Resolução de problemas. - Reelaboração dos conhecimentos e das experiências.
VIGOTSKI (2009)	<ul style="list-style-type: none"> - Imaginação como base para criatividade. - A capacidade de imaginar relaciona-se diretamente com as experiências prévias do indivíduo. 	
RODARI (1982)	<ul style="list-style-type: none"> - Criatividade como pensamento divergente. - Capacidade de romper com as experiências, reelaborando-as. 	

Fonte - Elaborado pela autora.

Em uma sociedade marcada pelas constantes transformações, faz-se necessário desenvolver a criatividade, pois uma pessoa criativa é capaz de lidar com os problemas que se apresentam a ela, tornando-se um ser autônomo. A criatividade é fundamental na resolução de questões da vida, nas tomadas de decisões e nas resoluções de problemas.

2.2 Os Projetos de Trabalho como concepção de aprendizagem e ensino

Para propiciar o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, é necessária uma educação que possibilite caminhos também criativos, que não sejam formas e estratégias pré-fixadas, pois como afirma Munari (2018, p. 146): “[..] Não se deve ter preconceitos. Ideias preconcebidas, modelos preferidos, estilos a perpetuar. Todas essas coisas travam a livre manifestação da criatividade. [...]”.

O ensino transmissivo não é adequado para o desenvolvimento da criatividade, pois se espera que os estudantes recebam as respostas pré-fixadas através do professor, que é considerado como instrumento que repassa conhecimento (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). A educação que tem o professor como detentor do conhecimento, tornando-se “narrador” dos mesmos aos estudantes, estes vistos como aqueles que não sabem, não pensam, apenas escutam e jamais são ouvidos reforça a heteronomia, que segundo Abbagnano (2007), se dá quando a vontade é determinada pelos objetos, caracterizando-a como o avesso da autonomia.

Freire (1970, p. 39), critica a educação que apenas enxerga os educandos como “vasilhas” prontos para receberem o conhecimento, pois essa: “[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]”. Freire (1970), defende a “Educação Problematicadora”, que se caracteriza pela reflexão e diálogo e possibilita a relação educador-educando e educando-educador.

Dessa forma, buscou-se na presente pesquisa articular um processo de aprendizagem e ensino pautado em abordagens participativas à educação. Para Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019, p. 46), as abordagens participativas:

[...] envolvem uma ruptura com a pedagogia transmissiva tradicional para, dessa maneira, promover uma visão diferente do processo de aprendizagem, bem como das imagens e papéis de crianças e profissionais

da educação. [...] O objetivo das pedagogias participativas é o envolvimento das crianças na construção do conhecimento, em uma experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser ativo e competente; a motivação para a aprendizagem é sustentada pelo interesse intrínseco na tarefa e pela motivação intrínseca da criança.

Uma abordagem participativa na educação, reconhece os estudantes como sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem, e sua colaboração como essencial. O professor não é visto mais como aquele que é detentor de todo conhecimento, mas seu papel consiste em organizar o ambiente educativo, observar, compreender, responder o estudante. Formosinho e Oliveira-Oliveira (2019, p. 46), em relação ao processo de aprendizagem afirmam que este se dá: “[...] O processo de aprendizagem é um desenvolvimento interativo entre criança e adulto; os espaços e tempos pedagógicos são projetados para permitir e facilitar esta educação interativa [...]”.

Na Figura 2, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019) compararam as pedagogias transmissivas e participativas, apontando os principais objetivos da educação e concepções do ensino e aprendizagem, no qual podemos observar que as abordagens transmissivas e participativas possuem objetivos diferentes de aprendizagem e ensino. As pedagogias e/ou abordagens transmissivas têm como objetivo principal fornecimento do conhecimento de forma rigorosa, no qual o estudante mantém um papel passivo, de modo apenas a repetir o conhecimento que lhe é transmitido, e a escola é vista como um espaço neutro, fechado e isolado; enquanto as abordagens e/ou pedagogias participativas têm como objetivo desenvolver pessoas responsáveis e cidadãos cívicos, com autonomia² e capazes de tomadas de iniciativa e decisões, e compreende a escola como um espaço para transformação cultural e social (FORMOSINHO e OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

² Segundo Abbagnano (2007, p. 97), o termo autonomia foi: “[...] introduzido por Kant para designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão. [...]”, ou seja, ser governado por si mesmo.

Figura 2 - Comparativos entre as pedagogias transmissivas e participativas.

	Pedagogias transmissivas	Pedagogias participativas
Principal objetivo da educação	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão do conhecimento à geração seguinte • Fornecimento rigoroso de conhecimento estruturado em formato acadêmico 	<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos estudantes na sua própria educação • Desenvolvimento de pessoas responsáveis e cidadãos cívicos • Reforma social e transformação cultural
Imagem da criança	<ul style="list-style-type: none"> • Papel passivo de repetição do conteúdo transmitido (memorizar e reproduzir) 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo de participação no processo de aprendizagem
Imagem de professor	<ul style="list-style-type: none"> • Papel passivo de mero transmissor, “enchendo” os estudantes com os conteúdos a serem transmitidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ativo de promover experiências de aprendizagem significativas, envolvendo os estudantes
Papel educativo da participação	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo educativo é minimizada ou ignorada 	<ul style="list-style-type: none"> • A participação do estudante no processo de aprendizagem é um componente intrínseco do processo educativo
Concepção de escola	<ul style="list-style-type: none"> • Isolada • Fechada à interação com os pais e com a comunidade local 	<ul style="list-style-type: none"> • Ecológica e contextualizada • Aberta ao envolvimento com os pais e com a comunidade local
Prevalência em escolas de massas	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia convencional que é majoritária na escola de massas 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogias alternativas que são minoritárias na escola de massas

Fonte - Formosinho e Oliveira-Formosinho, 2019 (p.47).

Entretanto, como se dá o processo de aprendizagem e ensino? Segundo Zabala (1998), o aprender vai muito além dos conteúdos de matérias e disciplinas clássicas, sendo que esses estão habitualmente relacionados ao sentido disciplinar e de caráter cognitivo. Zabala (1998, p. 30), afirma que devemos:

[...] nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e inserção social.

Para o autor, a aprendizagem depende das características singulares de cada aprendiz; atrela-se às experiências que cada um vivenciou; a forma e o ritmo de como se aprende está relacionado diretamente com suas motivações, interesses e capacidades; a maneira como se dá a aprendizagem são resultados dos processos pessoais e singulares (ZABALA, 1998). A atenção à diversidade é crucial no processo de aprendizagem: compreender o conhecimento prévio, identificar suas

dificuldades, facilidades e desafios, assim como estabelecer uma avaliação apropriada para cada um, é primordial para que possamos gerar interesses e motivações aos estudantes, auxiliando-os na construção de novos conhecimentos e experiências. Zabala (1998, p. 37), afirma que:

[...] pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimento*. [...] Ao longo da vida, estes esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu *nível de desenvolvimento* e dos *conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

É necessário que diante dos conteúdos para aprender, os estudantes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, comparando e integrando ao que é novo, comprovando que o resultado é coerente. Quando ocorrem esses processos, podemos considerar que ocorrem uma aprendizagem significativa aos estudantes, em outras palavras, quando se estabelece relações não-arbitrárias entre conhecimento prévio e o que está sendo ensinado.

Dessa forma, para Zabala (1998), o ensino deve possibilitar vínculos essenciais e não-arbitrários entres os novos conteúdos e os conhecimentos prévios. O ensino, na concepção construtivista defendida pelo autor, traz o papel ativo e protagonista do aluno, mas não se contrapõe ao papel igualmente ativo dos professores e educadores. São eles que dispõem das condições e fornecem orientação para que os estudantes estabeleçam as relações entre o conhecimento prévio e o que lhe é novo, que estabelecem a intenção educativa, assim concebe Zabala (1998, p. 38): “[...] a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno [...]”.

Os conteúdos a serem aprendidos, segundo Zabala (1998), seguem uma tipologia, sendo: factual; conceitual, procedimental e atitudinal. Estes não devem ser vistos como fragmentados nas estruturas de conhecimento, mas como um todo. Os conteúdos factuais referem-se ao conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos, sendo que aprendizagem acontece a partir da memorização, com atividades de cópia e de sua reprodução literal.

Os conteúdos conceituais abrangem conceitos que se relacionam ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos comuns; e princípios, que se relaciona às mudanças

que ocorrem num fato, objeto ou situação em relação uns aos outros. Sua aprendizagem não se dá apenas na memorização e reprodução, mas segundo Zabala (1998, p. 43), na sua utilização “[...] para interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando é capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui. [...]”

Para que haja a aprendizagem dos conteúdos conceituais, é necessário atividades complexas que possibilitam a elaboração e construção pessoal do conceito; as atividades experimentais que favorecem a relação entre conhecimento novo e prévio; as atividades que promovem intensa atividade mental; e atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para interpretação, construção de ideias e situações.

Em contrapartida, os conteúdos procedimentais caracterizam-se por um conjunto de ações ordenadas e com uma finalidade, como técnicas, regras, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos. Zabala (1998, p. 43), afirma que são conteúdos procedimentais: “[...] ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. [...]” A aprendizagem desses conteúdos ocorrem a partir de modelos especializados e envolve a realização das ações, pois só se aprende a realizar as ações fazendo-as; a exercitação, ou seja, fazê-lo múltipla vezes até ocorrer a apropriação do conteúdo; a reflexão sobre a própria atividade, que é o momento em que se toma consciência de suas ações e atuações, aperfeiçoando-as; e a aplicação desse conteúdo em contextos diferenciados, que baseia no princípio da utilidade do conteúdo a partir de sua aplicação.

Por último, temos os conteúdos atitudinais, que engloba os valores, atitudes e normas. Os valores são princípios ou ideias éticas, permitindo emitir juízos sobre condutas; as normas são padrões ou regras de comportamento que se deve seguir diante de situações coletivas; e as atitudes são tendências ou predisposições das pessoas em atuar de uma maneira específica (ZABALA, 1998). A aprendizagem dos conteúdos atitudinais ocorre de formas distintas: os valores são interiorizados e elaborados para tomadas de decisões frente ao que é positivo e negativo; as normas passam pela aceitação e necessidade de cumpri-la, ou a reflexão dessa normas, ou quando esta é interiorizada e aceita como regra básica; a aprendizagem das atitudes implicam o pensar, sentir e atuar de um indivíduo.

Hernández (1998), apesar de questionar a posição construtivista, aqui apresentada por Zabala (1998), aponta uma reorganização do currículo escolar em experiências substantivas de aprendizagem em um currículo integrado, favorecendo a interpretação dos conhecimentos que se encontram nessas experiências, questionando a aprendizagem dos conteúdos de maneira fragmentada. Dessa forma, Hernández (1998, p. 56) explica que:

[...] diante da ideia da sequencialidade única e de uma ordem estável tão querida por muitos de nossos planejadores curriculares, sustenta-se que há muitas vias para o pensamento complexo, assim como muitos tipos de pensadores complexos, e, portanto, de ordenar e estudar os conteúdos. O que leva a considerar que o melhor caminho para ensinar seja a pesquisa, observando os diferentes contextos sociais de procedência dos estudantes e as vias ou estratégias que possam ser utilizadas para interrogá-los, estabelecer relações e propor novas perguntas.

Partindo dessa afirmação, Hernández (1998) nos propõe a organização do currículo baseado na noção de “rede, que centra-se na exploração de ideias-chaves, que se concretizariam em temas-problemas, seguidas das atividades de busca, seleção, ordenação e interpretação da informação, levando-nos a um currículo na perspectiva transdisciplinar. Tal perspectiva implica na criação de novos objetos de conhecimento, tornando-o em algo efetivo, bem como nos apresenta a concepção dos Projetos de Trabalho³ como facilitadora desse processo que pode permitir, como aponta Hernández (1998, p. 61):

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar-se que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-los no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

³ Segundo Hernández (1998, p. 67), os projetos: “[...] podem ser considerados como uma prática educativa que teve reconhecimento em diferentes períodos [...], desde que Kilpatrick, em 1919, levou à sala de aula algumas das contribuições de Dewey. [...]”. Há diversas nomenclaturas para designar o trabalho com projetos, mas que correspondem a visões distintas, devido a variação de contexto e de conteúdo.

Dessa forma, para a presente pesquisa, optamos pela perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), para organizar a aprendizagem e ensino nas aulas de Arte, ao entendê-la como uma abordagem participativa de aprendizagem e ensino, na medida em que nos convida a repensar a natureza da escola e do trabalho escolar, exigindo maior complexidade da organização das ações educativas; ao entendê-la como uma concepção que possibilita o desenvolvimento dos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais, na medida que favorece as ações em grupo e tem como ponto de partida o interesse e conhecimento prévio dos estudantes, compreendendo a diversidade como crucial no processo; e ao entendê-la como uma perspectiva que possibilita uma aprendizagem significativa, na medida em que estabelece vínculos com o conhecimento prévio e o novo, compreendendo a atuação do professor como guia. Hernández (1998, p. 73), afirma que:

[...] Considerados dessa maneira, os projetos podem contribuir para favorecer, nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com:

- autodireção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa;
- a inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- a formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- a integração, pois favorece a síntese de ideias, experiências e informação de diferentes fontes e disciplinas;
- a tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- a comunicação interpessoal, posto que se deverá contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e torna-se responsável por elas [...].

Dessa forma, os projetos de trabalho, a partir da aquisição das capacidades mencionadas pelo autor, possibilitam o desenvolvimento da criatividade, criticidade e autonomia dos estudantes ao permitir a consciência do seu próprio processo de aprendizagem. Entretanto, é necessário compreender que os projetos de trabalho não são um método, mas uma concepção de educação e da escola.

Método é, segundo Hernández (1998), quando entendido em sua concepção filosófica, como uma maneira concreta de se proceder, uma maneira de aplicar o pensamento. Portanto, os Projetos de Trabalho não podem ser considerados método, visto que, conforme Hernández (1998, p. 78):

- a) não há uma sequência única e geral para todos os projetos. Inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, o percurso pode ser diferente;
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;
- d) não pode ser repetido;
- e) choca-se com a ideia de que se deve ensinar do mais fácil para o mais difícil;
- f) questiona a ideia de que se deve começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, etc.) da mesma maneira que já não se ensinam primeiro as vogais, depois as consoantes, depois a sílabas, as palavras, a frase;
- g) questiona a ideia de que se deva ir “pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos”;
- h) questiona a ideia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, “o aluno estabelecerá relações”.

Mesmo que compartilhem um mesmo “tema-problema”, os projetos de trabalho, não se repetem, pois não ocorrem em um percurso fixo. O percurso de aprendizagem não será igual, pois cada um o vincula à sua história pessoal e social. Hernández (1998), define características do que PODERIA SER ou O QUE NÃO É os projetos de trabalho. A utilização do termo “poderia” se dá pelo autor na intenção de manter preservado as variáveis que cada projeto de trabalho pode apresentar em seu percurso de aprendizagem e ensino, visto que cada percurso é construído em cada contexto. As características apresentadas pelo autor se encontram no Quadro 2.

Quadro 2 - O que poderia ou não ser os projetos de trabalho.

O QUE PODERIA SER ...	O QUE NÃO É ...
1) Um percurso por tema-problema, que propicie a interpretação, análise e crítica; 2) Um percurso com predominância de atitude de cooperação e o professor como um aprendiz; 3) Um percurso que estabelece conexões e leva em consideração a existência de outras realidades; 4) Um percurso singular, com diferentes informações; 5) Um percurso cujo professor ensina a escutar; 6) Um percurso que possibilita a aprendizagem de diferentes formas; 7) Um percurso que possibilita a	1) Um percurso descritivo por um tema; 2) Um percurso cujo professor ensina o que sabe, sendo ele o ator principal; 3) Um percurso expositivo; 4) Uma apresentação de um tema, com uma sequência a ser seguida; 5) O professor fornece as respostas aos estudantes; 6) Um percurso em que se entende que o estudante deve aprender o que lhe é oferecido; 7) Uma apresentação das matérias escolares;

<p>aproximação dos problemas da disciplina e dos saberes;</p> <p>8) Um percurso que entende que todos os estudantes são capazes de aprender;</p> <p>9) Um percurso que propicia o fazer, ou seja, uma atividade manual.</p>	<p>8) Converter em matérias de estudos o que os estudantes gostam.</p>
---	--

Fonte - Adaptado de Hernández (1998, p. 82).

Na concepção dos Projetos de Trabalho, os estudantes participam de um processo de pesquisa que terá sentido para eles; podem ainda, participar de um processo de planejamento da própria aprendizagem; e o percurso pode favorecer o reconhecimento do outro, a cooperação e a compreensão do entorno pessoal e cultural do estudantes (HERNÁNDEZ, 1998).

Partindo de tal, abordaremos a seguir sua articulação com a visão da aprendizagem e ensino da Arte e o conceito de criatividade que norteiam a presente pesquisa, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Projeto Político Pedagógica da unidade escolar.

2.3 Articulação entre conceitos: aprendizagem e ensino da Arte, criatividade e os Projetos de Trabalho

A educação tem papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo ao possibilitar práticas educativas que estimulem a criatividade. A educação possibilita as conexões sociais, afetivas e culturais; estimula a construção do indivíduo imaginativo, consciente e autônomo. É no meio escolar que o aluno poderá fazer uso do seu pensamento criativo, explorando, elaborando e testando (NAKANO, 2009).

O desenvolvimento da criatividade pode ocorrer em vários âmbitos da educação, nas áreas de conhecimento e disciplinas escolares, mas é na Arte que a presente pesquisa se funde. A arte é um meio que favorece a criatividade, conforme afirma Fernandes (2016, p.48)

As práticas artísticas são compreendidas como o caminho para o desenvolvimento e o estímulo da criatividade, além de serem um meio para formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos. A arte contribui, também, para uma escola mais dinâmica, mais crítica e articulada com a realidade social e cultural, por isso mesmo deve ser valorizada, incentivada.

O fazer artístico torna-se instrumento para o estudante se conhecer, aplicando-lhe as experiências vividas até ali, reorganizando-as e elaborando o novo. No fazer artístico as crianças compreendem e expressam seus desejos, medos, sentimentos e realizam suas escolhas. Desde os anos de 1970, autores como Lowenfeld e Brittain, têm contribuído acerca das discussões do desenvolvimento da criatividade no ensino e aprendizagem de Arte, defendendo as práticas artísticas como a área que proporciona sensibilidade criadora (FERNANDES, 2016).

As práticas artísticas favorecem o desenvolvimento da criatividade, mas Barbosa (2008, p.18) afirma que além do fazer artístico, a criatividade é desenvolvida com as leituras e interpretações das obras de Arte: o processo criador se dá através do fazer e ver Arte, possibilitando o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da capacidade crítica: “[...] permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada”.

Ivalberg (2017, p. 173), aponta que na pós-modernidade, as práticas de criação na escola, através das aulas de Arte, se desenvolvem a partir da produção, fruição, contextualização de obras e conexões entre elas, permitindo aos estudantes que desenvolvam sua identidade artística, com: “[...] autonomia no fazer, no fruir e no refletir sobre arte em interação com a produção social e histórica da arte.”.

Dessa forma, para possibilitar o desenvolvimento da criatividade em estudantes do Ensino Fundamental, a partir da compreensão da Arte na escola como área de conhecimento e entendendo que seu processo de aprendizagem e ensino se dá através das linguagens artísticas, apoiamo-nos na concepção de Projetos de Trabalho, que conforme Hernández (1998), é um percurso que favorece a aquisição de capacidades relacionadas com a autodireção, a inventiva, a reformulação e resolução de problemas, a integração, tomada de decisão e a comunicação interpessoal.

Conforme apontado no Capítulo 1, a atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), escamoteia o ensino da Arte colocando-a a serviço das competências. Entretanto, isolando os apontamentos por vezes equivocados, a BNCC (BRASIL, 2017) é o documento atual regulador do ensino no Brasil e entende a Arte como sendo o componente curricular que articula, através de suas linguagens

(Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Artes Integradas), conforme descrição presente na BNCC (2017, p. 193):

[...] saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

A Arte na BNCC (BRASIL, 2017), contribui para interação crítica dos estudantes com o mundo, propiciando a troca entre culturas e provendo o respeito às diferenças e o diálogo intercultural. Assim, nos apresenta dimensões do conhecimento, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, através do componente curricular Arte.

A BNCC (2017, p. 8), compreende as dimensões do conhecimento como sendo linhas que se entrelaçam e possibilitam a especificidade na construção do conhecimento, através das linguagens artísticas; e por competências, compreende a mobilização de conhecimento, habilidades, atitudes e valores: “[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”; e compreende as habilidades como sendo o conhecimento necessário para desenvolver as competências.

As seis dimensões propostas são, de acordo com BNCC (2017, p. 194):

- Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.
- Crítica: refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.
- Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística

com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

- **Fruição:** refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.

- **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

A concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), articula-se às seis dimensões propostas pela BNCC (BRASIL, 2017), ao:

- possibilitar a aprendizagem através de um tema-problema, que entrelaça a crítica, a análise e a interpretação, e um percurso que estabelece conexões e leva em consideração a existência de outras realidade, levando os estudantes a novas direções, por meio de pesquisas e estudos, propiciando o pensamento propositivo, articulando assim à dimensão da crítica;

- possibilitar um percurso com predominância de atitude de cooperação, no qual se ensina a escuta e em que o professor é o aprendiz, articula-se às dimensões da expressão e reflexão, pois propicia a exteriorização de opiniões e sentimentos, mas sem desrespeitar o espaço do outro, favorecendo a percepção, a análise e a interpretação das manifestações, seja como ouvinte ou como propositor;

- possibilitar um percurso no qual se entende que todos os estudantes são capazes de aprender e que se pode aprender de formas diferentes, articula-se à dimensão da estesia, pois favorece o conhecer a si e aos outros, observando suas percepção e sensibilidade diante dos acontecimentos, das experiências e dos materiais;

- possibilitar um percurso no qual há o fazer, articula-se à dimensão da criação, pois levam os estudantes a criar, produzir e construir através de uma atitude investigativa e intencional;

- possibilitar um percurso singular, com diferentes informações, articula-se à dimensão fruição. Sendo cada projeto único, atrelado ao contexto histórico, social e cultural dos estudantes, propicia o deleite e a abertura para sensibilização durante o percurso construído.

- possibilitar um percurso no qual se aproxima aos problemas da disciplina e dos saberes, articula, simultaneamente, as seis dimensões do conhecimento.

Para além das dimensões apresentadas, a BNCC (BRASIL, 2017) define competências e habilidades a serem desenvolvidas, que são apresentadas no Apêndice A e B e se encontram articuladas aos projetos de trabalho desenvolvidos na presente pesquisa. Articulamos ainda os projetos desenvolvidos com o Projeto Político Pedagógico – PPP, da unidade escolar onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar refere-se ao ano de 2010, não havendo versões posteriores, e no que concerne à aprendizagem e ao ensino da Arte no Ensino Fundamental, especialmente ao 5º ano, cita apenas: “EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: Arte, pintura, colagem e desenho.”, o qual entenderemos como referindo-se à linguagem das Arte Visuais.

Partindo do entendimento que a aprendizagem e o ensino da Arte, atrelado à concepção dos Projetos de Trabalho possibilita o desenvolvimento da criatividade e está em consonância a BNCC (BRASIL, 2017) e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, apresentaremos no Capítulo 3 a trajetória metodológica da presente pesquisa.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Abordagem da pesquisa

O estudo fundamenta-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), caracterizando-se em uma pesquisa de campo (GIL, 2008), ao observar um único grupo e ao aprofundarmos na compreensão do desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte através da concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior de São Paulo.

Tendo a concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998, como possibilidade de aprendizagem e ensino da Arte no desenvolvimento da criatividade, e considerando que essa concepção não se dá através de uma metodologia pré-fixada, a bricolagem como orientação metodológica vem ao encontro com a proposta deste projeto. Concebida na pós-modernidade, a bricolagem é definida segundo Neira e Lippi (2012, p. 610), como: “[...] uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares existentes na sociedade atual [...]”

No campo de pesquisa educacional, a bricolagem emprega diversos pontos de vista sobre um mesmo fenômeno (NEIRA; LIPPI, 2012), reconhecendo que o objeto de pesquisa e contexto não se separam, uma vez que a interpretação se dá na dinâmica social e histórica. Rejeita as diretrizes e roteiros pré-existentes, criando processos de investigação a partir das demandas, e desse modo, propicia o estímulo à criatividade. Neira e Lippi (2012, p. 610), afirmam que:

Na bricolagem não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, o que se pretende é entender a sua construção e questionar como os diversos agentes sociais produzem e reproduzem o que é imposto pelos discursos hegemônicos. [...] a bricolagem reconhece a inseparabilidade entre objeto de pesquisa e contexto.

O termo *bricolage* tem origem do francês, e refere-se a um trabalho manual feito a partir de diferentes materiais reaproveitados. Apesar desse caráter, para se fazer uma bricolagem científica é necessário selecionar estratégias, métodos e referências teóricas (NEIRA; LIPPI, 2012). A abordagem multifacetada e criativa da

bricolagem com diversos referenciais, pontos de vistas e flexibilidade de percursos, não significa perder o foco, mas segundo Rodrigues *et al* (2016, p. 977): “[...] É importante o pesquisador eleger as inter-relações mais significativas, sem ficar preso a determinados elementos da sua busca, sem encarcerar sua liberdade, criatividade e rigorosidade fecunda.”

Delzin e Lincoln (2006), ressaltam que há diversos tipos de *bricoleur*: interpretativo, narrativo, teórico, político, entre outras variáveis. Na presente pesquisa, adotamos a abordagem interpretativa, que se caracteriza como um conjunto de representações que se encaixam em especificidades, que segundo Neira e Lippi (2012, p.611):

[...] entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, biografia, gênero, classe social e etnia, dele e daquelas pessoas que fazem parte do cenário investigado. O produto final é um conjunto de imagens mutáveis e interligadas.

O percurso de aprendizagem e ensino da Arte através dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), nos exige flexibilizar as ações, considerando as possibilidades e os múltiplos caminhos que nos são apresentados, que possibilitam percursos distintos e individuais. Assim, o pesquisador se torna um *bricoleur*, para Denzin e Lincoln (2016, p. 18) é visto como: “[...] um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens. [...]”

A bricolagem, como recurso metodológico exige criatividade do professor-pesquisador, permitindo a apropriação dos meios disponíveis para além dos roteiros pré-definidos, de modo que engesse os percursos e não limite os resultados (RODRIGUES *et al*, 2016). É no sentido de tecer esses percursos individuais e múltiplos, promovendo e desvendando os significados e sentidos expressos que a metodologia da bricolagem se caracteriza como válida para a presente pesquisa.

3.2 Técnicas de coletas e registros de dados

O período de coleta de dados ocorreu de fevereiro a agosto de 2022, sendo que as técnicas de coletas e registros de dados se deram através dos Diários de Aula (Apêndice C), apoiando-nos em Zabalza (2004); das Rodas de Conversa, de acordo com a concepção de Moura e Lima (2014); e dos questionários, de acordo

com Gil (2008). Utilizamos também registros das ações através de recursos midiáticos: fotos, áudios e vídeos.

3.2.1 Diários de Aula

A partir da concepção de Zabalza (2004, p.13), que compreende os Diários de Aula como sendo: “[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas.”, utilizamos os diários de aula no período de coleta de dados, como forma de registrar as impressões sobre o desenvolvimento da pesquisa, acontecimentos diversos, conflitos de convivência, contratempos identificados e soluções encontradas.

Os diários possibilitam aos professores revisar elementos do seu mundo pessoal, dos dilemas de sua profissão e todo o conjunto de situações que ocorrem no âmbito profissional. Podemos incorporar aos diários aspectos genéricos, específicos e/ou predeterminados, possibilitando-nos uma visão geral e a percepção da dinâmica em que se deu a aula. Dessa forma, como afirma Zabalza (2004, p. 25):

[...] essa “visão” de nossa aula nos será dada com todas as possibilidades que o diário possui como instrumento de descrição: a perspectiva diacrônica, a possibilidade de reconhecer os dilemas, o registro direto e próximo de eventos e situações que ocorreram em momentos específicos, a contribuição de fatos, mas também de vivências, etc.

Os diários da presente pesquisa não foram realizados a cada aula desenvolvida, mas de acordo com a necessidade apurada pela professora-pesquisadora, conforme afirma Zabalza (2004), mesmo não sendo uma atividade diária, cumprem sua função perfeitamente na medida em que mantêm uma linha de continuidade na coleta e na redação.

Como forma de facilitar os registros dos Diários de Aula, estes foram realizados primeiramente através de áudios que posteriormente foram transcritos. Os áudios eram realizados imediatamente após o encerramento da aula, para que os acontecimentos e impressões pudessem ser registrados com maior veracidade. O processo de registro através de áudio e, posteriormente, a transcrição dos dados, possibilitaram uma dupla avaliação da professora-pesquisadora: a cada transcrição aprofundava as reflexões e avaliações sobre os acontecimentos e fatos.

Zabalza (2004), destaca que os diários podem ser de diversos tipos, variando sua modalidade de narração: jornalística, analítica, avaliativa, etnográfica,

terapêutica, reflexiva, introspectiva ou criativa e poética. Ao longo da pesquisa, os Diários de Aula que realizamos abarcaram as modalidades *reflexivo* e *etnográfica*, na medida que, em consonância com a concepção do autor, os diários de aula nos ajudaram a aclarar as ideias sobre os projetos realizados, levando em consideração os contextos físicos, social e cultural dos estudantes e do espaço escolar. Zabalza (2004, p. 26), afirma que os diários permitem:

- Recolher informação significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem que estamos realizando e as particulares circunstâncias em que o fazemos.
- Acumular informação histórica sobre a aula e o que nela acontece. Essa informação pode se referir igualmente à escola em seu conjunto ou a algum de seus serviços, se quem escreve o diário se refere a eles.
- Descrever fatos ou momentos parciais. Identificar problemas. Fazer acompanhamentos de temas de interesse. – Analisar os dados e refletir sobre os fatos, momentos, problemas ou assuntos.
- Imaginar explícita ou implicitamente (por meio de nossas considerações divulgadas pelo diário) soluções, hipóteses explicativas, causas dos problemas, etc.
- Tratar o próprio texto do diário como um objeto de pesquisa a que são aplicáveis técnicas de análise de conteúdo, identificação e tratamento de indicadores vários (relativos a crenças, concepções, ideias, condutas, etc.), identificação de repetições, identificação de coerências e divergências entre diferentes diários, etc.

Dessa forma, a realização dos diários auxiliaram na análise da pesquisa realizada, possibilitando uma revisão na atuação docente e compreensão dos processos em que se dá a aprendizagem e ensino nas aulas de Arte. Permitiu analisar, refletir e avaliar os fatos, aspectos e acontecimentos em sala de aula; refletir sobre soluções para os contratemplos identificados, seja no percurso didático ou na convivência dos estudantes; e ainda, possibilitou a utilização do próprio texto como objeto de pesquisa.

3.2.2 Roda de Conversa

Para Moura e Lima (2014, p. 100), as Rodas de Conversa se caracterizam como: “[...] uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo [...]”, assim, para além da informalidade das conversas que nasceram ao redor das mesas, no qual os familiares trocavam informações e contavam histórias, as Rodas de Conversas empregada no âmbito

educacional vêm como uma maneira de aproximar os indivíduos através do compartilhamento de experiências.

Portanto, adotamos as Rodas de Conversa na presente pesquisa como forma de produzir saberes através do diálogo entre estudantes e professora-pesquisadora, possibilitando a interação; a reflexão sobre fatos, acontecimentos e conflitos; a expressão de ideias e sentimentos; a busca por resoluções de problemas, assim como o planejamento das ações. Moura e Lima (2014, p. 101) afirmam que:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais.

As Rodas de Conversa pressupõem um momento de exercício de escuta e de fala, possibilitando a aprendizagem a partir da troca de experiências. Nas Rodas de Conversa da presente pesquisa, ocorridas geralmente no início e no encerramento das aulas, os estudantes ficavam livres para compartilhar o que julgassem necessário, trazendo inclusive problemas a serem solucionados, assim os demais estudantes podiam opinar, incentivando a ajuda mútua, solidariedade e a escuta.

Em consonância com Mrech e Rahme (2009), as Rodas de Conversa possibilitaram ainda dar a palavra aos estudantes, para que estes pudessem se expressar, criando condições de manifestação e participação em escolhas individuais e coletivas, assim como possibilitou a interação entre professora-pesquisadora e estudantes. A partir das Rodas de Conversas, métodos eram reavaliados, percursos refeitos e novos procedimentos adotados.

3.2.3 Questionários

Define-se questionário, de acordo com Gil (2008, p.121), a técnica de investigação a partir de um conjunto de questões, que o objetivo de obter informações sobre: “[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Gil (2008), afirma que os questionários podem constituir-se de questões abertas, no qual é solicitado aos participantes que ofereçam suas próprias respostas; de questões fechadas, na qual o participantes irão escolher uma resposta dentre as que lhe são apresentadas em uma lista, conferindo maior uniformidade, mas que acarretam o risco de não ser ofertadas todas as alternativas possíveis; ou de questões dependentes, essas são aquelas que fazem sentido apenas para um determinado público quando pensamos em um questionários de larga escala.

Os questionários aqui utilizados foram auto-aplicados, ou seja, realizados de forma escrita (GIL, 2008) e constituíram-se de perguntas abertas e fechadas, na medida em que possuíam perguntas com alternativas e perguntas em que o participante poderia expressar sua opinião sobre determinado aspecto.

Foram aplicados dois questionários, sendo: 1º) “Questionário Avaliativo – Ficha de Planejamento “Crie-se: vamos fazer um projeto em Arte?” (Apêndice D), que objetivou avaliar se a ficha foi útil aos estudantes no processo de planejamento dos projetos, bem como elencar possíveis modificações necessárias nos itens que compõem as fichas; 2º) “Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho” (Apêndice E), que objetivou avaliar o processo de desenvolvimento dos projetos desde seu planejamento até sua construção. Para tal, as perguntas foram subdivididas em temáticas, sendo relacionadas: ao desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, ao desenvolvimento da criatividade, ao convívio social e a mediação da professora-pesquisadora.

Para além desses dois questionários, foi solicitado aos estudantes um relato sobre como foi o desenvolver os Projetos de Trabalho nas aulas de Arte, sendo orientados a relatar tudo o que fosse pertinente aos estudantes. Dessa forma, o que não fosse abrangido pelos questionários poderia ser mencionado no relato livre dos estudantes.

Gil (2008), afirma que há desvantagens no uso de questionários como instrumentos avaliativos, pois o mesmo pode acarretar na exclusão de participantes que não são alfabetizados ou que possuem dificuldade na leitura e escrita. Entretanto, sanamos essa desvantagem ao realizar a leitura dos questionários de forma geral, assim como, quando observado a necessidade, de forma individualizada. No que concerne à redação livre dos estudantes, quando o mesmo

não conseguia realizar a escrita, a mesma foi realizada através da oralidade e registrada pela professora-pesquisadora.

3.3 Característica da instituição escolar e dos participantes

A instituição escolar envolvida nesta pesquisa é uma escola municipalizada que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, situa-se no interior do Estado de São Paulo.

O público atendido é diversificado com estudantes da própria comunidade e de bairros próximos. Em 2022, ano em que a pesquisa foi realizada, contabilizou-se 40 estudantes matriculados na Educação Infantil, totalizando duas turmas; e 259 estudantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais, totalizando doze turmas. Sendo o atendimento distribuído entre o período da manhã e da tarde.

Externamente, a estrutura da instituição escolar possui ampla área de recreação, com gramado e *playground*; área coberta que se divide entre pátio e quadra esportiva; refeitório coberto e estacionamento. Internamente, possui uma sala destinada a Educação Infantil, que atende no período da manhã o Jardim II e no período da tarde o Jardim I; seis salas destinadas ao Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, divididas entre o período da manhã e da tarde; laboratório de informática, almoxarifado, sala dos professores, sala de recursos, banheiros e secretaria escolar. A escola recebe rede de abastecimento de água e energia, rede de esgoto e coleta periódica de lixo.

De modo geral, a escola possui boa estrutura predial, mas apresenta espaços reduzidos, que influenciam no armazenamento de materiais, livros e trabalhos realizados pelos estudantes. Por esse motivo, a biblioteca não possui um espaço próprio e se encontra instalada em prateleiras na sala dos professores.

Em 2022, a equipe escolar era composta por 22 professores, sendo 12 professores pedagogos que atuam em sala regular, 04 professores especialistas (Arte, Educação Física, Informática e Inglês), 01 professora atuante na Educação Infantil (Jardim I e II), 01 professora da Sala de Recursos, 02 professoras do Laboratório de Aprendizagem (suporte pedagógico para retomada da aprendizagem pós-pandemia), e 02 professoras de Educação Inclusiva. A escola conta com 10 funcionárias, sendo uma diretora e uma coordenadora pedagógica, uma secretária, duas inspetoras, duas serventes, duas merendeiras e uma cuidadora.

Dispõe de grande variedade de materiais e recursos disponíveis para as aulas, como aparelhos de multimídias (projektor fixo, *Datashow* móvel, caixas de som, notebook, computadores de uso do estudantes, *smart TV* móvel, rádios, *pen drives*), papelaria em geral (papel sulfite A4, giz de cera, canetas hidrográficas, giz de cera, lápis de cor, fitas adesivas, tintas, pincéis, cartolinas, papel Color Plus, barbante, cola quente, tesoura, cola, régua, papel cartão, isopor, entre outros), materiais para aulas de Educação Física, livros didáticos, livros paradidáticos, impressões e xerox, internet disponível para todos os computadores, Wi-fi de uso dos professores e funcionários.

De maneira geral, os materiais utilizados no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho nas aulas de Arte são comuns de papelaria escolar e foram fornecidos pela instituição, como isopor, tintas, pincéis, canetas hidrográficas, fita adesiva, cola quente, lápis de cor, papel Color Plus, palitos de sorvete, entre outros. Houve necessidade da utilização de materiais específicos, que foram fornecidos pela instituição, pela professora-pesquisadora, ou pelos próprios estudantes, conforme indica o Quadro 3:

Quadro 3 - Materiais específicos na elaboração dos Projetos de Trabalho.

PROJETO DE TRABALHO	MATERIAL ESPECÍFICO	AQUISIÇÃO
Grupo I - Garotas da Argilas	- Argila. - Caixas de papelão.	- A argila fornecido pela instituição escolar. - As caixas de papelão foram providenciadas pelas estudantes.
Grupo II – Maquetes Extraordinárias	- Materiais não-estruturais (papelão, caixinhas de remédio, pedras e areia). - Brinquedos em miniaturas.	- Por terem fácil acesso, os estudantes providenciaram os papelões, as caixinhas, areia e pedras. - Providenciaram também os brinquedos em miniatura, que ao final foram devolvidos para eles.
Grupo IV – Desenho Realista Simples	- Lápis 6B.	- Fornecido pela professora pesquisadora.
Grupo VI – Maquete de	- Argila.	

Carros		- Fornecido pela instituição escolar.
Grupo VII – Stop Motion	- Massa de modelar à base de cera.	- Fornecido pela professora pesquisadora.

Fonte - Elaborado pela autora.

A coleta de dados se deu no 1º semestre de 2022, com 26 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da referida escola. A escolha da turma foi realizada a partir de um critério primordial: para desenvolvimento dos projetos é necessário disponibilizar recursos de pesquisa aos estudantes, dentre eles, acesso ao Laboratório de Informática (com computadores e rede wi-fi). Nos dias de aula da turma escolhida para a realização da coleta de dados o laboratório estaria disponível para utilização, ou seja, sem realização de aulas do componente curricular Informática, desse modo, a escolha da turma se deu a partir desse critério.

O currículo municipal dispõe de uma aula de Arte semanal para os 1º e 2º anos e duas aulas semanais para os 3º, 4º e 5º anos, que em geral são distribuídas em dias distintos. No início da coleta de dados as aulas ocorriam às terças e sextas-feiras, com duração de 55 minutos cada aula. Entretanto, ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, compreendemos que havia necessidade de ampliar o tempo de aula, pois a cada término não era possível dar continuidade na reflexão dos estudantes, havia interrupção do pensamento que não era retomado na aula seguinte. Em consonância com a professora pedagoga da sala e com a coordenação pedagógica, verificamos a possibilidade de transferir a aula de sexta-feira para terça-feira, dessa forma as aulas de Arte passaram a ser consecutivas às terças-feiras (aula dupla).

A coleta de dados ocorreu em um contexto pós-pandêmico (1º semestre de 2022). Em 2021, o retorno das aulas deu-se de forma gradual, passando do ensino remoto para o semipresencial, com horário reduzido e revezamento de disciplinas, e posteriormente, no final do ano letivo, para ensino presencial regular. Dessa forma, o ano de 2022 foi marcado pelo retorno à normalidade, com aulas presenciais e horários regulares desde o início no ano letivo. Nesse contexto, a turma apresentou dificuldade em socialização, surgindo ao longo do desenvolvimento dos projetos, diversos conflitos. Entretanto, por ter ministrado aula para a turma participante em

2019 e 2021, conhecia os estudantes e o perfil geral da turma, que apresenta diversidade em contextos sociais e de aprendizagem, mas de modo geral é uma turma participativa e comunicativa.

Dos 26 estudantes participantes, cinco apresentaram dificuldades de leitura, escrita e interpretação, que interferiram na autoconfiança. Conhecê-los previamente, possibilitou uma mediação mais assertiva dos conflitos e das dificuldades que surgiram ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

3.4 Ações realizadas para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho

Para iniciarmos a presente pesquisa, a gestão escolar foi previamente consultada para ciência e autorização das ações. Houve, portanto, a exposição das ações a serem realizadas para a diretora da instituição, que autorizou e assinou o Termo de Aceite, bem como para a coordenadora pedagógica, que autorizou e solicitou cópia do Projeto de Pesquisa para arquivo na instituição escolar. É importante ressaltar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (Apêndice F), em 09/06/2021 e recebeu aprovação em 07/10/2021 após envio das adequações solicitadas no parecer ético.

No cronograma inicial referente às ações para realização da coleta de dados, pretendíamos realizar 32 aulas, acrescidas da aplicação do questionário e exposição dos Projetos de Trabalho, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Cronograma inicial da coleta de dados.

<p>1º Ação - Exposição</p>	<p>Exposição da pesquisa aos estudantes e conversa inicial sobre criatividade - Roda de conversa.</p> <p>Exposição da pesquisa aos pais – Reunião de pais (07/02); caso necessário, utilização do Whatsapp e envio dos termos de consentimento através dos estudantes</p> <p>Recolhimento dos Termos de Assentimento e Consentimento.</p>	<p>7 a 11/02</p> <p>(02 aulas + Reunião de Pais)</p>
<p>2º Ação - Desenvolvimento</p>	<p>Definição dos temas a serem trabalhados nos Projetos de Trabalho (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).</p> <p>Em grupos, os estudantes definirão os temas dos Projetos de Trabalho e preencherão a Ficha de Planejamento (instrumento com tópicos motivadores).</p>	<p>14/02 a 18/02</p> <p>(2 aulas)</p>

	Planejamento dos Projetos de Trabalho. Fase que ocorre o aprofundamento das temáticas. Envolve planejamento, pesquisa, análise e aprovação dos Projetos de Trabalho.	22/02 a 15/03 (06 aulas)
	Desenvolvimento e discussão crítica dos Projetos de Trabalho. Desenvolvimento das práticas artísticas.	18/03 a 21/06 (22 aulas)
3º Ação - Avaliação	Aplicação do questionário.	24/06
	Exposição dos Projetos desenvolvidos para comunidade escolar.	27/06 a 01/07

Fonte - Elaborada pela autora.

Ao concentrar as aulas às terças-feiras, ampliou-se o seu tempo de duração e diminuiu a interferência de feriados e pontos facultativos. Ao todo realizamos 42 aulas de Arte dedicadas ao desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, sendo que as 06 aulas iniciais foram divididas entre às terças e sextas-feiras; e 36 aulas ocorreram às terças-feiras, como aulas duplas.

As ações realizadas na coleta de dados encontram-se destacadas no Quadro 5, sendo que das 42 aulas, duas foram destinadas para apresentação da pesquisa aos pais e/ou responsáveis e aos estudantes, as demais dedicadas ao desenvolvimento da pesquisa junto aos estudantes, sendo:

- 02 aulas para a definição inicial das temáticas dos Projetos de Trabalho;
- 12 aulas para o aprofundamento das temáticas através de pesquisa e planejamento;
- 26 aulas para o desenvolvimento prático, que envolveu o fazer artístico;
- 02 aulas para aplicação dos questionários avaliativos e um evento destinado para exposição dos Projetos de Trabalho.

Quadro 5 - Ações realizadas na coleta de dados.

1º Ação - Exposição	Exposição da pesquisa aos pais – Reunião de pais (07/02); caso necessário, utilização do Whatsapp e envio dos termos de consentimento através dos estudantes	7 a 11/02 (02 aulas + Reunião de Pais)
	Exposição da pesquisa aos estudantes e conversa	

	inicial sobre criatividade - Roda de conversa. Recolhimento dos Termos de Assentimento e Consentimento.	
2º Ação - Desenvolvimento	Definição dos temas a serem trabalhados nos Projetos de Trabalho (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). Em grupos, os estudantes definiram os temas iniciais dos Projetos de Trabalho (com uma visão macro).	14/02 a 18/02 (2 aulas)
	Planejamento dos Projetos de Trabalho. Fase que ocorreu o aprofundamento das temáticas. Envolveu planejamento, pesquisa, preenchimento da “Ficha de Planejamento”, análise, separação de materiais, e até mesmo, mudanças nas temáticas escolhidas.	22/02 a 05/04 (12 aulas)
	Desenvolvimento e discussão crítica dos Projetos de Trabalho. Desenvolvimento práticos dos Projetos de Trabalho. Fase que envolveu o fazer artísticos, assim como mediação de conflitos e resoluções de problemas.	12/04 a 05/07 (26 aulas)
3º Ação - Avaliação	Aplicação dos questionários.	02 e 09/08
	Exposição dos Projetos desenvolvidos para comunidade escolar.	26/11 FLEMP

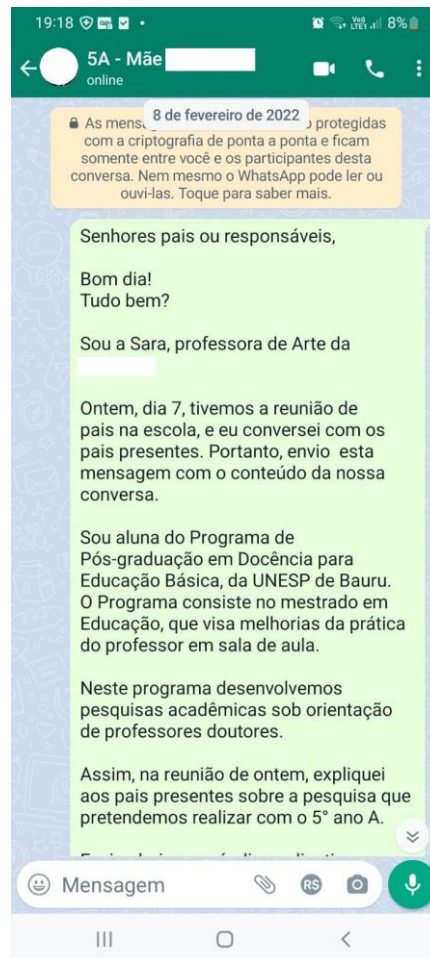
Fonte - Elaborado pela autora.

Após autorização da gestão escolar iniciamos a primeira ação definida para a coleta de dados: a exposição. Apresentamos o projeto aos pais e responsáveis da turma na primeira Reunião de Pais do ano letivo, antes de começarmos qualquer contato com os estudantes. Os pais presentes na reunião mostraram-se de acordo com a pesquisa e optaram por assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice G); os pais e responsáveis que não estavam presentes na reunião foram contatados pelo aplicativo de conversa WhatsApp através de mensagem de áudio e texto explicativo referente às ações a serem realizadas, como exemplifica a Imagem 1.

Durante o ensino remoto, que ocorreu ao longo de 2020 e parte de 2021, a instituição escolar optou por realizar as aulas através de grupos de Whatsapp.

Dessa forma, tínhamos o telefone de contato dos pais e responsáveis da turma escolhida, o que facilitou a comunicação. Ao total obtivemos autorização para que todos os estudantes participassem da pesquisa, que trouxeram os Termos de Consentimento Livre Esclarecido devidamente assinados pelos pais e responsáveis.

Imagem 1 – Exemplo de mensagem enviada no WhatsApp.



Fonte - Arquivo da autora.

O primeiro contato com os estudantes deu-se na aula subsequente à Reunião de Pais. Acomodados em roda na sombra de uma árvore Sete Copas da escola, expus aos estudantes as ações que pretendíamos realizar ao longo do semestre, explicando o que é o mestrado, qual objetivo da pesquisa, como seriam as ações e realizando a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice H). Os estudantes mostraram-se animados e concordaram em participar da pesquisa,

alguns assinaram o termo imediatamente, outros optaram por conversar com os pais e/ou responsáveis primeiro.

Na aula seguinte iniciamos a segunda ação definida para a coleta de dados: o desenvolvimento. Os estudantes organizaram-se em grupos ou individualmente, definindo posteriormente as temáticas a serem estudadas e trabalhadas em cada Projeto de Trabalho, relacionando-os com as quatro linguagens da Arte (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais).

Realizada de modo amplo, a definição foi um ponto de partida para o aprofundamento das temáticas, que ocorreram ao longo das aulas seguintes com a fase de planejamento dos projetos, que envolveu pesquisas, preenchimento da “Ficha de Planejamento” (Apêndice I), análise das temáticas, separação de materiais e até mesmo mudanças nos interesses de estudos dos estudantes.

Para tal, desenvolvemos pesquisa no Laboratório de Informática, assim como em livros disponibilizados para consulta. Conforme os estudantes realizavam as pesquisas, ocorreu o afinamento das temáticas; temas amplos tornaram-se mais específicos. Ocorreram durante esse período alterações dos temas iniciais, sendo possível observar que as pesquisas auxiliaram neste processo: conforme os estudantes pesquisavam, interessavam-se por outras possibilidades de temática. Dessa forma, utilizamos uma quantidade maior de aulas que a esperada para essa fase, mas que não prejudicou o andamento das demais ações. Ao final, obtivemos os temas relacionados no Quadro 6:

Quadro 6 - Temáticas escolhidas pelos estudante.

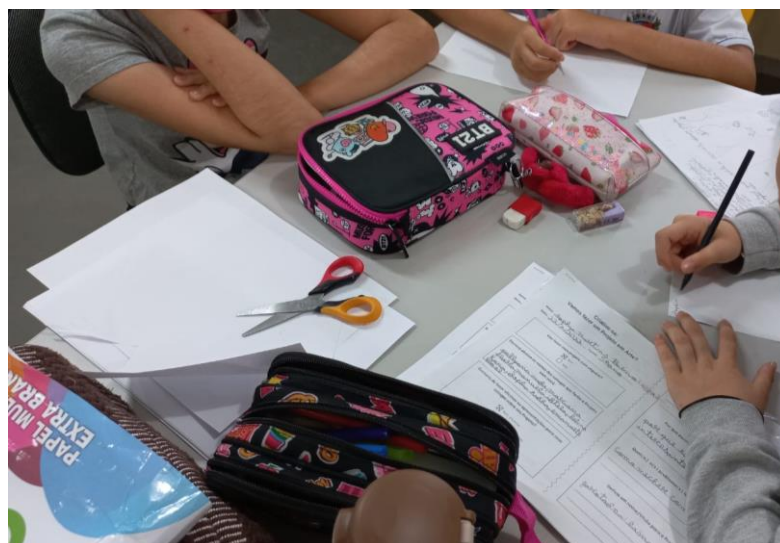
GRUPO	TEMA-PROBLEMA	PROJETO FINAL
Grupo I – Garotas da Argila	Como mexer com argila?	Modelagem em argila de miniatura de animais, e construção final de maquete de uma fazenda.
Grupo II – Maquete Extraordinária	Como fazer uma maquete?	Maquete de cidade com a temática da poluição, utilizando materiais não-estruturais passíveis de reaproveitamento.
Grupo III - ZENIROKI	Como desenhar personagens em anime?	Livro ilustrado composto por desenhos de personagens de animes
Grupos IV – Desenho Realista Simples	O que é e como se faz desenho realista?	Composição de um tutorial impresso de como fazer desenho realista.
Grupo V – JOJO JOTARO	O que é Pixel Art? Como fazer anime em Pixel Art?	Composição de acessórios de animes em Pixel Art, com auxílio de aplicativo e realização

		de uma oficina com a turma.
Grupo VI – Maquete de Carros	Como fazer uma maquete?	Composição de maquete com materiais não-estruturais e modelagem de carros em argila.
Grupo VII – Stop Motion	O que é STOP MOTION?	Estudo do STOP MOTION, criação de personagens em massa de modelar, e produção de um vídeo em STOP MOTION.
Grupo VIII – Desenhos Kawaii	Como fazer desenhos Kawaii?	Estudos sobre como desenhar desenhos Kawaii e construção de um canal no Youtube para tutoriais.

Fonte - Elaborado pela autora.

Durante a fase de planejamento, os estudantes realizaram o preenchimento da “Ficha de Planejamento” (Imagem 2) elaborada para auxiliar na estruturação do projeto. A ficha contém itens pensados para auxiliar na definição do tema e de seus problemas norteadores; na decisão em como compartilhar o projeto com a turma (apresentação ou oficina); elencar e selecionar os materiais necessários; e realizar um desenho de planejamento do projeto final. A ideia inicial era que realizassem seu preenchimento anterior à fase de pesquisa, mas a necessidade observada foi outra. Como a pesquisa auxiliou no afunilamento das especificidades de cada tema, observamos que os estudantes necessitaram preencher a ficha durante todo o processo de pesquisa, sendo para eles, um documento estruturador do projeto.

Imagem 2 - Momento de preenchimento da Ficha de Planejamento.



Fonte - Arquivo da autora.

Foi explicado aos estudantes que ao participar da pesquisa, seus nomes, contatos e imagens, seriam mantidos em privacidade. Sendo assim, os estudantes foram orientados a definir nomes fictícios para serem mencionados na presente pesquisa. A definição dos nomes fictícios ocorreu durante a etapa de planejamento dos Projetos de Trabalho.

A fase seguinte compreendeu a confecção dos projetos, portanto, o fazer artístico. Realizamos essa fase na sala de aula da turma e até mesmo no pátio da escola, para tanto fizemos a utilização de 26 aulas.

Ao longo da confecção dos projetos, os estudantes lidaram com resoluções de problemas, tais como a adaptação e experimentação de materiais, fazer e refazer elementos do projeto buscando a maneira adequada de confecção, percepção da necessidade de planejamento detalhado, a busca por soluções para as tomadas de decisões e resolução de conflitos de convivência.

Imagem 3 - Percurso de confecção/fazer artístico - Grupo "Garotas da Lama".



Fonte - Arquivo da autora.

Ao final da confecção, os estudantes colocaram em execução a forma de compartilhar o projeto desenvolvido com a turma. Dos oito grupos, dois optaram por realizar oficinas, são eles o Grupo V - JOJO JOTARO e Grupo VIII – Desenhos Kawaii; quatro grupos realizaram apresentações, sendo Grupo I – Garotas da Argila, Grupo II – Maquete Extraordinária, Grupos IV – Desenho Realista Simples e Grupo VII – Stop Motion; e dois grupos não realizaram apresentações: o Grupo III – ZENIROKI, devido à solicitação da responsável por um dos integrantes, diante do

conflito exposto; e o Grupo VI – Maquete de Carros, que apresentaram dificuldade em todas as fases do projeto, optaram por não apresentar.

Imagem 4 - Percurso de confecção/fazer artístico - Grupo "Stop Motion".



Fonte - Arquivo da autora.

As apresentações e oficinas encerraram em julho de 2022, antes do recesso escolar do meio do ano. Por isso, os questionários foram aplicados após o retorno do recesso, em agosto do mesmo ano. Apesar dos estudantes ficarem distantes do ambiente escolar devido recesso, o mesmo não interferiu na aplicação dos questionários avaliativos, pelo contrário, os estudantes mostraram-se animados em realizar novos projetos

Imagem 5 - Exposição dos Projetos de Trabalho - Maquetes



Fonte - Arquivo da autora.

Imagem 6 - Exposição dos Projetos de Trabalho – Varal.



Fonte - Arquivo da autora.

A exposição dos projetos ocorreu em novembro, na Feira Literária das Escolas Municipais - FLEMP, conforme exemplifica as Imagens 5 e 6.

3.5 Produto Educacional

Em atendimento ao Programa de Pós-Graduação Docência para Educação Básica, no qual o enfoque está, de acordo com Programa (2023): “[...] na articulação entre os conhecimentos escolares das diferentes disciplinas ou áreas que compõem a grade da Educação Básica e os processos de ensino e aprendizagem desses referidos conhecimentos. [...]”. No qual é requisito essencial o desenvolvimento de dissertação e produto educacional, que consiste este último, em um e-book ilustrado, intitulado “Crie-se: vamos fazer um projeto em Arte?”, livre para todos os públicos, podendo ser utilizado por estudantes e professores como possibilidade de auxiliar na compreensão e desenvolvimento da criatividade nas aulas de Arte, aproximando o leitor das vivências.

O e-book apresenta um percurso de desenvolvimento das ações nas aulas de Artes através da perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), sem a intenção de propor um passo a passo, um método estabelecido, um guia, um tutorial, mas sim uma possibilidade de aprendizagem e ensino da Arte. Para que se cumpra tal intencionalidade, o e-book apresenta o percurso realizado na presente pesquisa com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Iniciamos esta pesquisa partindo dos seguintes questionamentos: como orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a criatividade? Como desenvolver a criatividade no Ensino Fundamental através da Arte? Qual ou quais práticas educativas podem possibilitar, de forma mais efetiva, esse desenvolvimento? Os Projetos de Trabalho podem possibilitar o desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte?

Para atender aos questionamentos apresentados, tivemos como objetivo: planejar, aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre os processos criativos, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho. No presente capítulo, iremos descrever a análise de dados a partir dos questionários avaliativos aplicados aos estudantes participantes da pesquisa, dos diários de aula e das rodas de conversa.

Para Gil (2008), a análise e interpretação dos dados estão relacionados, mas possuem conceitos distintos. Analisar tem como objetivo, segundo o autor, organizar os dados de forma que possibilite fornecer resposta ao problema proposto; enquanto a interpretação, busca um sentido mais amplo das respostas, dialogando com conhecimentos que foram referência para essa etapa da pesquisa. Analisaremos, desta forma: 1) a compreensão dos estudantes em relação aos Projetos de Trabalho, bem como se foi um percurso viável para a aprendizagem e ensino da Arte; 2) o desenvolvimento da criatividade a partir dos Projetos de Trabalho; 3) as ações de mediação da professora-pesquisadora; e 4) a aplicação da Ficha de Planejamento no percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

4.1 Os Projetos de Trabalho através da percepção dos estudantes

Compreendendo que em uma abordagem participativa o estudante tem papel ativo no processo de aprendizagem e ensino, verificou-se como foi para os estudantes realizar e participar das aulas de Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho.

Dessa forma, no “Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho”, na seção “Em relação ao desenvolvimento dos Projetos de Trabalho”, abordou-se questões

que nos proporcionou compreender se foi uma experiência significativa, aqui apoiamos-nos em Zabala (1998), ao compreender a aprendizagem significativa como os processos que atualiza os esquemas de conhecimento, integrando e comparando-os com o que é novo; qual o percurso necessário para realizar um Projeto de Trabalho na percepção dos estudantes e as dificuldades que enfrentaram. Dos vinte e três estudantes⁴ que responderam essa seção, vinte e dois (96%) afirmaram que gostaram de realizar os Projetos de Trabalho, sendo que apenas um estudante respondeu de forma negativa. Os apontamentos positivos em relação aos Projetos de Trabalho foram observados pela professora-pesquisadora e, por vezes, expressados pelos estudantes nas rodas de conversa.

A construção do percurso para desenvolvimento dos projetos foi embasado na definição de Fernandez Hernández (1998) sobre o que poderia ser ou não um projeto (vide página 35). Entretanto, os Projetos de Trabalho não possuem um percurso fixo, permitem flexibilizar caminhos e ações, sendo assim, o percurso também foi se delineando aos poucos, conforme os projetos adquiriam forma. Portanto, buscou-se compreender junto aos estudantes o que seria necessário para a realização de um Projeto de Trabalho e se o percurso realizado ajudou ou não em seu desenvolvimento, no qual obtivemos as respostas relacionadas nos Quadros 7 e 8.

Quadro 7 - O que é necessário para realizar um projeto de trabalho?

O QUE VOCÊ ACREDITA SER NECESSÁRIO PARA REALIZAR UM PROJETO DE TRABALHO?	QUANT. DE ESTUDANTES	PORCENTAGEM
Escolher um tema.	20	87%
Planejar como será feito.	22	96%
Pesquisar sobre o tema escolhido.	21	91%
Definir/escolher os materiais que será utilizado.	19	83%
Definir como será o passo a passo da confecção (fazer artístico).	20	87%

⁴Os questionários avaliativos (“Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho” e “Questionário Avaliativo – Ficha de Planejamento”), foram aplicados em dias distintos, por isso há variações em relação a quantidade de estudantes que responderam.

Confeccionar/prática artística.	15	65%
---------------------------------	----	-----

Fonte - Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DE TRABALHO.		AJUDOU NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS Quant. de estudantes/porcentagem	NÃO AJUDOU NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS Quant. de estudantes/porcentagem
I	Escolha do Tema	21 (95%)	1 (5%)
II	Planejamento (uso da Ficha de Planejamento)	21 (95%)	1 (5%)
III	Pesquisa (uso do Laboratório de mídias e livros)	20 (91%)	2 (9%)
IV	Fazer Artístico (confeção do projeto)	22 (96%)	1 (4%)
V	Finalização (apresentação ou oficina)	14 (64%)	8 (36%)
Obs.: O percurso I, II, III não foi desenvolvido por um estudante, pois o mesmo se matriculou na unidade escolar posteriormente, sendo contabilizadas vinte e duas respostas; nos item IV e V, foram contabilizados vinte e três respostas.			

Fonte – Elaborado pela autora.

No quadro 7, podemos observar que o percurso sugerido foi considerado como sendo necessário para o desenvolvimento dos projetos. Destacamos que o fazer artístico foi a etapa em que os estudantes apresentaram maior propriedade de execução, no qual ressignificaram técnicas e modos de fazer previamente adquiridos, aplicando-as na temática escolhida para os projetos.

No que concerne à apresentação dos projetos ou a realização de oficinas, essas foram propostas a fim de proporcionar aos estudantes a aprendizagem colaborativa, ao envolvê-los em seu próprio processo de aprendizagem (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Ainda que, oito estudantes apontam que esse elemento não ajudou no desenvolvimento dos projetos, o mesmo obteve resposta afirmativa, com porcentagem superior a 50%.

Para além do questionário direcionado, com perguntas pré-definidas, foi solicitado aos estudantes que relatassem, de forma discursiva, como havia sido a experiência de desenvolver os Projetos de Trabalho ao longo das aulas de Arte. No relato discursivo as expressões “uma experiência legal”, “foi legal”, “eu gostei muito”, “foi bem legal e divertido”, “um processo muito legal”, “bem diferente”, “foi ótimo”, “ficou muito bom”, “uma experiência incrível” e “meu grupo adorou fazer”, reforçam a compreensão que os Projetos de Trabalho foram uma experiência significativa aos estudantes. Para além dos fragmentos mencionados, destacam-se:

Quadro 9 - Fragmentos dos relatos discursivos.

CODINOME	GRUPO	FRAGMENTO DO RELATO DISCURSIVO
Flora	Garotas da Lama	“[...] foi muito divertido, a gente aprendeu tantas coisas, nunca vou esquecer desse ano [...]”
Mulher Maravilha	Maquete Extraordinária	“[...] a melhor parte foi quando os projetos começaram a tomar forma, olhava para a sala e tudo estava bem bonito, e sujo.”
Zenitsu	ZENIROKI	“[...] desenvolvi muito minhas habilidades com desenho e pintura.”
Todoroki		“[...] espero que tenha mais [...]”
Narutu	Desenho Realista Simples	“Bom, esse projeto que a gente fez esse ano eu achei bem diferente, porque eu nunca tinha feito algo do tipo [...]”
Saitana	JOJO JOTARO	“Essa experiência foi muito legal demais, aprendi mais coisas do que no livro [...]”.
Star Platinum		“[...] Foi muito legal porque nós ficamos em grupo, desenvolvemos um trabalho e nós fizemos uma apresentação [...]”.
Coringa	Stop Motion	“[...] eu gostei bem da parte da edição, porque tinha que colocar música, efeitos sonoros e etc... Eu gostei de colocar efeitos nas vozes.”

Tiana	Desenhos Kawaii	“[...] foi muito legal, pena que acabou.”
Musa		“[...] ficamos com esse projeto divertido e fofo.”

Fonte – Elaborado pela autora.

Os fragmentos presentes no Quadro 9, apresentam a satisfação dos estudantes em realizar as ações de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho ao longo das aulas de Arte, destaca-se o desejo em continuar realizando os projetos, bem como os momentos em que apreciaram sua realização. Entretanto, apesar das palavras de afirmação, os mesmos não deixaram de relatar as intercorrências ao longo do percurso, principalmente apontando os conflitos de convivência.

A estudante com codinome Bloom, relatou que a experiência “foi ruim”, justificando que escolheu um tema que não gostava. Dos vinte e três estudantes que realizaram o relato discursivo, apenas a estudante Bloom realizou tal apontamento. A estudante apresentou ao longo da aplicação da pesquisa dificuldade em interagir com a turma no geral, principalmente com os grupos nos quais tentou aproximação para realização dos projetos. Precisou ser remanejada do primeiro grupo no qual pertencia, integrando o grupo Garotas da Lama. Observa-se que a dificuldade da estudante em aceitar opiniões de terceiros e, conseqüentemente, não conseguir obter um resultado que lhe fosse agradável, fez com que a estudante relatasse de forma negativa a experiência com os projetos.

Ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, observou-se que os estudantes participantes apresentaram dificuldade em aceitar opiniões e escolhas que não fossem as suas, resultando nos conflitos de convivência. Considerando o contexto pós-pandêmico, no qual os estudantes ficaram aproximadamente dois anos afastados do ambiente escolar, os conflitos de convivência são esperados e foram evidenciados na presente pesquisa, devido o desenvolvimento dos projetos serem em grupos. Tais conflitos de convivência foram mediados através de conversas individuais e coletivas, e serão apresentados no item “4.2.3 – Resolução de problemas”.

A partir dos relatos dos estudantes e ao observar os quadros 7, 8 e 9, consideramos que o percurso realizado para desenvolvimento dos Projetos de

Trabalho, desde o planejamento até a apresentação/oficina, foi pertinente e fez sentido aos estudantes. Consideramos que a concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), proporcionou aos estudantes uma participação ativa no processo de aprendizagem e a tomada de decisões no processo de ensino, transformando o percurso desenvolvido em experiências significativas, pois ao realizar os projetos, partindo de temas-problemas definidos por eles, puderam atualizar esquemas de conhecimentos: escolher um tema para estudar e partindo dele realizar pesquisas de aprofundamento, assim como planejar o fazer artístico apresentando-os ao final, exige dos estudantes estabelecer relações não-arbitrárias entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento que lhes eram apresentado (ZABALA, 1998).

4.2 O desenvolvimento da criatividade a partir dos Projetos de Trabalho

A análise dos dados do desenvolvimento da criatividade a partir dos Projetos de Trabalho, está articulada com a literatura estudada e da construção de quatro indicativos de criatividade, sendo: 1) utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas; 2) formulação de perguntas problematizadoras; 3) resolução de problemas; e, 4) reelaboração dos conhecimentos e das experiências.

4.2.1 Utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas

A utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas podem ser observadas nas temáticas e no processo de desenvolvimento dos projetos. Iniciamos os Projetos de Trabalho definindo as temáticas a serem trabalhadas que partiram do interesse dos estudantes, que deveriam estar vinculadas às linguagens da Arte. Consideramos que ao definir o tema vinculando-o à Arte, os estudantes revisitaram conhecimentos adquiridos anteriormente através de experiências escolares e/ou cotidianas que tiveram ao longo de sua jornada de vida, ressignificando-os para uma nova temática a fim de adquirir novos conhecimentos.

Para Vigotski (2009) e Munari (2018), as experiências são o material que dá suporte ao desenvolvimento da criatividade, sendo que o repertório adquirido previamente possibilita a reelaboração e a combinação de novos elementos. Esse aspecto ficou evidente não apenas na definição do tema, mas também ao longo de

todo o desenvolvimento dos projetos. No quadro 10, sintetiza-se a utilização de conhecimento e experiências previamente adquiridas pelos estudantes no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho:

Quadro 10 - Síntese do conhecimento prévio e experiências previamente adquiridas.

	UTILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS E EXPERIÊNCIAS PREVIAMENTE ADQUIRIDAS
Escolha do tema	- Reconhecer as linguagens da Arte, suas técnicas e propriedades.
Planejamento e pesquisa (ocorreram concomitantemente)	- Associar o conhecimento de leitura, escrita e interpretação no preenchimento da Ficha de Planejamento; - Associar o conhecimento de leitura e interpretação na escolha das informações encontradas na pesquisa; - Associar o conhecimento de manuseio de recurso tecnológicos e midiáticos como ferramenta de pesquisa.
Fazer artístico (confecção dos projetos)	- Associar o conhecimento dos materiais (estruturais e não-estruturais) utilizados em Arte e escolher os que eram pertinentes para o desenvolvimento do projeto; - Revisitar e reelaborar os modos de fazer, as técnicas e práticas artísticas.
Apresentação e oficina	- Revisitar as experiências de apresentação que realizaram ao longo da vida escolar; - Rememorar as apresentações e as oficinas que assistiram e participaram. - Refletir sobre os novos conhecimento adquiridos ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Fonte - Elaborado pela autora.

4.2.2 Formulação de Perguntas Problematizadoras

A formulação de perguntas problematizadoras podem ser observadas nos temas dos Projetos de trabalho e na resolução de problemas. No percurso de pesquisa e planejamento que ocorreram concomitantemente, os estudantes combinaram o conhecimento prévio com a formulação de perguntas problematizadoras, que resultaram na reelaboração e na combinação dos aspectos da temática escolhida para desenvolver os projetos.

O “tema-problema”, que consistia na formulação de uma pergunta sobre a temática escolhida para compor os Projetos de Trabalho, foi o ponto de partida para

a realização da pesquisa e orientou o planejamento. No Quadro 11, apresentamos as perguntas problematizadoras definidas pelos estudantes:

Quadro 11 - Perguntas problematizadoras dos Projetos de Trabalho.

GRUPO	PERGUNTA PROBLEMATIZADORA QUE DEU ORIGEM AO TEMA-PROBLEMA
Grupo I – Garotas da Argila	Como mexer com argila?
Grupo II – Maquete Extraordinária	Como fazer uma maquete?
Grupo III – ZENIROKI	Como desenhar personagens em anime?
Grupos IV – Desenho Realista Simples	O que é e como se faz desenho realista?
Grupo V – JOJO JOTARO	O que é Pixel Art? Como fazer anime em Pixel Art?
Grupo VI – Maquete de Carros	Como fazer uma maquete?
Grupo VII – Stop Motion	O que é STOP MOTION?
Grupo VIII – Desenhos Kawaii	Como fazer desenhos Kawaii?

Fonte - Elaborado pela autora.

Como podemos observar, são perguntas simples e objetivas, mas que foram o ponto de partida para desenvolvimento dos projetos. Os estudantes apresentaram dificuldade em compreender o que era um problema de pesquisa, ou seja, em como definir esse “tema-problema”, por isso como estratégia de mediação, utilizou-se exemplos práticos e até mesmo orientações individualizadas com os grupos. A partir do momento em que os estudantes conseguiram formular as perguntas, conseguiram compreender o que desejavam pesquisar e realizar nos Projetos de Trabalho e puderam dar andamento no desenvolvimento.

Dessa forma, consideramos que a formulação de perguntas problematizadoras na definição do tema-problema, foi pertinente no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, bem como no desenvolvimento da criatividade, pois segundo Rodari (1982), uma mente criativa é aquela que sempre faz perguntas, que descobre problemas e busca soluções.

4.2.3 Resolução de Problemas

Os dados referentes à resolução de problemas foram coletados nos Diários de Aulas, nas Rodas de Conversa, no “Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho” e no relato discursivo realizado pelos estudantes. Ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, às resoluções de problemas se apresentam em três tipos, sendo: de natureza geral, que compreende os problemas e tomadas de decisões referente ao ambiente escolar e ao percurso de desenvolvimento dos projetos; de natureza prática, ou seja, que envolve tomadas de decisões em relação a como pesquisar, como planejar e como fazer/confeccionar o projeto; e do convívio social, com as tomadas de decisões consensuais e conflitos de convivência.

I – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE NATUREZA GERAL

No que concerne às resoluções de problemas de natureza geral, os dados foram sintetizados no Quadro 12, conforme segue:

Quadro 12 – Resolução de problemas de natureza geral.

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE NATUREZA GERAL		
PROBLEMA IDENTIFICADO	CONTEXTO	SOLUÇÃO
Tempo de aula	ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR	- Verificar com os estudantes se estavam com dificuldades de desenvolver os projetos no tempo estabelecido para cada aula (55 minutos). - Solicitar a gestão escolar o agrupamento das aulas em um único dia.
Disponibilidade do espaço de mídias para a realização das pesquisas		- Adequar a utilização do espaço aos dias que estivesse disponível; - As aulas foram agrupadas para o dia da semana em que a sala de mídias estava disponibilizada.
Apropriação das maquetes por estudantes não pertencentes a pesquisa.		- Armazenar as maquetes e os materiais em outro espaço (sala dos professores); - Comunicar a gestão escolar sobre o ocorrido. - Reiniciar a confecção e construção das maquetes.
Acesso à conteúdos impróprios para a faixa etária.	PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO	- Conversar com os estudantes a viabilidade do uso da internet; - Tranquilizar os estudantes, ao orientar que conteúdos não apropriados podem aparecer,

		<p>mesmo que não seja este o objetivo das pesquisas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fechar o conteúdo e avisar a professora pesquisadora.
<p>Dificuldade em aprofundar o tema, muitas vezes não conseguindo definir o que pesquisar, como e o que fazer.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de uma ficha de planejamento que pudessem guiar os estudantes no aprofundamento da temática. - Mediar e orientar grupo por grupo. - Elaborar roteiros de pesquisa e estudo; incluir estudantes com maior dificuldade em grupos que já estavam com um bom desenvolvimento, para proporcionar o auxílio.
<p>Realização da etapa de pesquisa e o fazer artístico concomitantemente.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Deixar os estudantes experimentarem a viabilidade da sugestão; - Realizar uma análise com os estudantes se o caminho escolhido estava sendo viável; - O caminhar dos projetos exigiu que primeiro acontecesse as pesquisas, para depois concentrarmos na confecção/fazer artísticos dos produtos escolhidos.
<p>Constante remanejamento de integrantes do grupo, devido aos conflitos de convivência.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conversas individuais, em grupo e em roda de conversa; - Colocar prazo para que isso não ocorra constantemente.
<p>Dificuldade na leitura e interpretação das pesquisas</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Roteiros de pesquisas; - Leitura e explicação das pesquisas realizadas; - Apresentação de fontes visuais e audiovisuais; - Mediações e acompanhamento constantes.

Fonte - Elaborado pela autora.

Dos vinte e três estudantes que responderam à pergunta nº 5 do “Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho”, que objetivou verificar a solução encontrada para o tempo de aula, auxiliou ou não no planejamento e desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, afirmaram que o agrupamento das aulas em um único dia da semana auxiliou e favoreceu as ações, visto que, conforme justificaram os estudantes, tiveram “mais tempo para planejar, pesquisar, fazer e finalizar” o projeto. A necessidade de reorganização do tempo de aula é um aspecto

apontado por Hernández (1998), em relação à reorganização do currículo, no qual o autor questiona o ensino das disciplinas fragmentadas e defende um currículo partindo da transdisciplinaridade.

Nas resoluções de problemas de natureza geral que envolveu as tomadas de decisões no contexto da organização do ambiente escolar, buscou-se sempre verificar com os estudantes suas opiniões e sugestões, para alinhá-las com a gestão e equipe escolar, trazendo-os como sujeitos ativos e proporcionando o sentimento de pertencimento ao processo, alinhando a prática da professora-pesquisadora a uma abordagem participativa de aprendizagem e ensino (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019). Enquanto as resoluções dos problemas de natureza geral que envolveram o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, por vezes, foi necessário adotar estratégias que partissem da professora-pesquisadora, com o objetivo de promover o interesse, a motivação e o auxílio aos estudantes, para que pudessem refletir sobre o percurso de desenvolvimento de seu projeto, trazendo o professor como aprendiz e a colaboração entre professor-estudante e estudante-professor.

II – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE NATUREZA PRÁTICA

As Resoluções de Problemas de natureza prática abrangeram o desenvolvimento prático dos Projetos de Trabalho, como pesquisar, como planejar, como fazer/confeccionar, e como finalizar, através de apresentação ou da oficina. Destaca-se que as tomadas de decisões partiram dos estudantes, através da mediação da professora-pesquisadora que auxiliou na reflexão sobre possíveis soluções. Os dados referente às Resoluções de Problemas de natureza prática, foram sintetizados no Quadro 13:

Quadro 13 - Resolução de Problemas de natureza prática

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE NATUREZA PRÁTICA			
GRUPO	CONTEXTO	PROBLEMA IDENTIFICADO	SOLUÇÃO
I – Garotas da Argila	Pesquisa	Quantidade de conteúdo para pesquisar.	- Estabelecer o que era importante para o desenvolvimento do projeto.

	Fazer artístico/Confecção	Como modelar os animais em argila? Como solucionar as rachaduras e quebras dos peças em argila.	- Pesquisar técnicas de modelagem. - Realizar a “cola de argila” e aplicar nas peças para colar as partes que quebraram ou racharam.
	Finalização	Como apresentar o trabalho sem o roteiro?	- Apresentar o que haviam memorizado e contar sobre o projeto.
II – Maquete Extraordinária	Pesquisa	Qual artista se inspirar?	- Como o grupo não encontrou, acabaram não se inspirando em um artista.
	Fazer artístico/Confecção	Como fazer a praia da maquete? Como imitar as ondas do mar e a textura da areia? Como fazer para deixar as árvore em pé na maquete? Como fazer o telhado das casinha? Pintar ou encapar as casinhas?	- Os estudantes pediram massinha para modelar as ondas; trouxeram pedras e areia para compor a praia. - Para as árvores, colocaram massinha na base da árvore para dar sustentação e fixaram em uma tampinha de garrafa pet. - Inicialmente tentaram fazer com palitos de sorvete, mas ao ver que demorariam muito, optaram por fazer com papel cartão. - Optaram por encapar com papeis coloridos, pois ao pintar, perceberam que a tinta não cobria a superfície das caixinhas.
III – ZENIROKI	Fazer artístico/Confecção	Como apresentar os personagens de anime do livro ilustrado? Como fazer os desenhos e pinturas? Como montar o livro?	- O grupo organizou o livro em seções, agrupando os personagens dos animes. - O grupo dividiu as funções: um estudante desenhou, enquanto os outros dois pintaram. - Na montagem do livro, os estudantes buscaram auxílio da professora-pesquisadora e seguiram as orientações.
IV – Desenho Realista Simples	Pesquisa	O que colocar no tutorial?	- Ao pesquisarem, os estudantes perceberam que o desenho realista, aqui entendido como aquele que representa o real, é complexo. Por isso, optaram por colocar no tutorial desenhos simples, enfatizando essa escolha através do nome do grupo.
	Fazer artístico/Confecção	Como fotografar os desenhos realizados? Como montar o tutorial?	- Para fotografar, solicitaram à professora-pesquisadora autorização para trazerem os aparelhos celulares. - Pesquisaram aplicativos para montar um livro, e chegaram à conclusão de utilizar o Canva (que havia sido uma sugestão da professora-pesquisadora).
	Finalização	Como apresentar o tutorial para a turma?	- Para apresentarem, pediram para a professora-pesquisadora realizar a impressão dos tutorias para serem entregues ao colegas de turma; e utilizaram a TV para apresentarem ao colegas.

V – JOJO JOTARO	Fazer artístico/Confecção	Fazer os desenhos em Art Pixel direto no computador?	- Os estudantes optaram por realizar primeiramente em um papel quadriculado, para posteriormente passar para o computador.
	Finalização	Como avisar os colegas sobre a oficina?	- Construção de um cartaz para expor na sala e entrega de convites aos colegas de turma.
VI – Maquete de Carros	Fazer artístico/Confecção	Como fazer as casinhas para compor a maquete? Como conseguir as caixinhas de leite para fazer as casas da maquete? Como fazer carrinhos com argila?	- Os estudantes tentaram fazer com papel cartão, mas como não obtiveram sucesso, optaram por utilizar caixinhas de leite. - Pedir aos colegas de sala se poderiam trazer para ajudá-los. - Como o grupo mudou de tema diversas vezes, no momento da pesquisa não pesquisam como manusear a argila, por isso, sugeriram ao grupo Garotas da Argila se poderiam ensiná-los.
VII – Stop Motion	Fazer artístico/Confecção	Qual massinha é utilizada para o Stop Motion? Como fazer os bonecos ficarem em pé na maquete? Como grudar uma massinha na outra e deixar o corpo retinho? Galeria do celular cheia devido a quantidade de fotos. Dificuldade em tirar as fotos, pois precisavam imaginar a história.	- Pesquisar o tipo de massinha comumente utilizado para o Stop Motion. - Utilizar palitos de sorvete para dar sustentação aos bonecos. - O boneco precisa ter uma boa base e não ser tão fino; o palito de sorvete também ajudou nesse processo. - Reduziram a quantidade de fotos, deixando apenas aquelas que realmente fossem necessárias. - Os estudantes não realizaram a construção da história antes de fotografar, mesmo sendo uma orientação da professora-mediadora. Dessa forma, a solução encontrada foi construir a história ao tirar as fotos para montar o Stop Motion.
VIII – Desenhos Kawaii	Fazer artístico/Confecção	Como gravar os vídeos?	- Providenciar um tripé, celulares e um espaço silencioso.
	Apresentação	Como apresentar o trabalho?	- Disponibilizar os vídeos em um canal do Youtube; apresentar o conteúdo através de uma oficina.

Fonte - Elaborado pela autora.

Ressalta-se que no quadro 13, apresentamos as resoluções de problemas que ficaram enfatizados na observação da professora-pesquisadora e que foram relatados pelos estudantes.

Ao encontrar soluções para os problemas identificados, os estudantes verificaram sua viabilidade a partir de sua aplicação e, se necessário, buscavam

novas resoluções. Assim, podemos observar que o percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho também possibilitaram a formulação de perguntas problematizadoras, com a finalidade encontrar soluções, reelaborando conhecimentos e experiências previamente adquiridas.

No processo de busca por resoluções de problemas, coloca-se em ação as faculdades mencionadas por Munari (2019), sendo: a fantasia, ao pensar em qualquer solução para o problema, mesmo que seja improvável; a invenção, ao buscar maneiras de confeccionar/fazer o projeto; a criatividade, ao refletir sobre as soluções viáveis; e a imaginação, ao tornar possível tudo aquilo que foi pensado nas faculdades anteriores.

Consideramos que o fazer artístico/confeção dos Projetos de Trabalho, conforme aponta o quadro 13, foi o percurso em que envolveu de maneira mais efetiva o desenvolvimento da criatividade. De acordo com Fernandes (2016), a criatividade pode se desenvolver em diversos âmbitos da educação, mas são nas práticas artísticas que encontramos o caminho para seu desenvolvimento e estímulo, assim como contribui para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos (FERNANDES, 2016).

Tal apontamento também foi evidenciado pelos participantes da pesquisa, que ao serem questionados em qual momento do percurso sentiram o desenvolvimento da criatividade, quatorze estudantes (61%) apontaram ser o fazer artístico/confeção. No questionamento em questão, os estudantes poderiam apontar um ou mais itens do percurso, dessa forma a escolha do tema e o planejamento foram apontados por onze estudantes (48%), a pesquisa por seis (26%) e finalização (apresentação/oficina) por sete (30%).

Consideramos que o percurso do fazer artístico/confeção evidenciou a aprendizagem dos conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais apontados por Zabala (1998). Nos conteúdos procedimentais, aplicaram estratégias e métodos para definir técnicas, procedimentos e habilidades artísticas, que foram utilizadas no processo de desenvolvimento do percurso do fazer artístico/confeção, como por exemplo, o Grupo “Maquete de Carros”, que optaram por utilizar caixas de leite para construção das “casas” da maquete, ao perceberem que o papel cartão era inadequado.

Os conteúdos conceituais podem ser observados, por exemplo, nas experimentações dos grupos “Maquete Extraordinária” e “Stop Motion”, que ao refletirem sobre como proporcionar sustentação às árvores e bonecos, realizaram experimentações relacionadas a Física: o primeiro grupo, percebeu que apenas a cola quente não sustentaria as árvores, sendo necessário um “peso” em sua base, assim, optaram por massa de modelar dentro de uma tampinha de garrafa pet; o segundo grupo, observou que os bonecos foram confeccionados com pouca profundidade, sendo assim, não conseguiriam mantê-los em pé, assim, optaram pelo palito de sorvete para conectar os bonecos ao cenário.

Os conteúdos atitudinais podem ser observados nas tomadas de decisões frente ao que é positivo e negativo à confecção/fazer artístico dos projetos. O grupo “Desenho Realista”, por exemplo, ao pesquisar aplicativos para desenvolver o tutorial, optou pelo *Canva*, ou seja, passaram por um processo de exclusão de outros aplicativos até chegar ao que julgaram ser mais apropriado. Os conteúdos atitudinais podem ser observados no desenvolvimento prático dos projetos, entretanto, ficaram mais evidentes na Resolução de Problemas de natureza do convívio social.

III – RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE NATUREZA DO CONVÍVIO SOCIAL

As Resoluções de Problemas de natureza do convívio social abrangeram as tomadas de decisões consensuais e os conflitos de convivência. No Questionário Avaliativo, na seção “Em relação ao convívio social”, foi perguntado aos estudantes se houve conflitos e se estes foram relacionados ao grupo de trabalho ou à turma. Os vinte e dois estudantes que responderam ao questionário afirmaram terem enfrentado conflitos de convivência, sendo que desses, nove estudantes (41%) afirmaram ser apenas com o grupo em que estavam desenvolvendo o projeto; cinco (23%) apenas com a turma; e oito (36%) com ambos (turma e grupo).

Os relatos discursivos e a pergunta de nº 11 do questionário avaliativo, possibilitou relacionarmos os conflitos enfrentados e suas soluções, conforme apresentamos no Quadro 14:

Quadro 14 - Resolução dos problemas de natureza do convívio social.

RELAÇÃO DOS CONFLITOS DE CONVIVÊNCIA E SOLUÇÕES
--

GRUPO	CONFLITOS	SOLUÇÕES
Garotas da Lama	A turma apresentou conversas excessiva e gritos ao longo da aula.	O grupo comunicou a professora-pesquisadora.
	Brigas e discordâncias entre os integrantes do grupo, como por exemplo, a falta de atenção e a dificuldade na tomada de decisões consensuais.	1º) O grupo tentou conversar e chegar em um consenso. 2º) Como não chegaram em consenso, duas integrantes foram remanejada de grupo.
Maquete Extraordinária	Apontaram conflito na organizar no espaço escolar, destacando a “bagunça”.	Atentaram-se para a organização do ambiente ao final das aulas.
	Discordâncias na tomadas de decisões consensuais.	1º) Solucionar as discordâncias através de diálogos. 2º) Distribuir funções para todos os integrantes contribuïrem no desenvolvimento do projeto.
	Um integrante do grupo não participava e transitava por outros grupos.	A solução encontrada foi não se preocuparem com a participação desse integrante.
	Dois integrantes do grupo são primos, sendo que o convívio entre ambos gera dissentimentos e “brigas”.	Conservaram com a professora-pesquisadora.
ZENIROKI	Conflitos com a turma, devido as conversar excessivas e os gritos	Conservaram com a professora-pesquisadora.
	O excesso de faltas ocasionou a separação do grupo.	O grupo conversou e retomaram suas ações.
	Houve conflito externo, que envolveu pais e responsáveis dos estudantes.	1º) Realizamos mediações pontuais na confecção, que ocorreu junto com a professora-pesquisadora. 2º) Remanejamento de integrantes para outra temática.
Desenho Realista Simples	Conflitos com a turma, devido as conversar excessivas e os gritos	Conservaram com a professora-pesquisadora.
	Integrante do grupo mostrava-se “preguiçoso”, não dedicando-se no momento da pesquisa e de planejar a apresentação	Outro integrante do grupo encarregou-se dessa função.

JOJO JOTARO	Conflitos com a turma, devido as conversar excessivas e os gritos.	Comunicaram a professora-pesquisadora e solicitaram uma conversa com a turma.
Maquete de Carros	O grupo relatou dificuldade na organizar do projeto, dos materiais e do espaço.	Solicitaram auxílio da professora-mediadora e dos colegas de turma.
	Desentendimento e discordâncias nas tomadas de decisões, bem como o uso de palavras inapropriadas.	1º) Comunicar a professora-mediadora. 2º) Diálogos constantes entre os integrantes do grupo.
Stop Motion	Brincadeiras inapropriada e agressivas: jogar material (argila) nos colegas de turma.	1º) Comunicaram a professora-pesquisadora, que encaminhou o ocorrido à gestão escolar. 2º) Os participantes da brincadeira conversaram e “fizeram amizade” um com o outro.
Desenhos Kawaii	As estudantes eram integrantes, inicialmente do grupo I, e tiveram conflitos nas tomadas de decisões. O grupo apresentou dificuldade em realizar tomadas de decisões consensuais.	Optaram por sair do grupo e iniciar um projeto com um temática nova: desenhos Kawaii.

Fonte - Elaborado pela autora.

Observando os relatos dos estudantes e os relacionando com a observação da professora-pesquisadora, foi possível elencar os conflitos de convivência enfrentados, que sintetizadas agrupam-se em: dificuldade em aceitar opiniões de terceiros, acreditando ser válida apenas a própria opinião; dificuldade em alcançar um consenso nas tomadas de decisões; dificuldade em compreender e respeitar o tempo do outro; desorganização do ambiente e dos materiais; realização de brincadeiras inadequadas e provocativas; dificuldade em compreender que o espaço era utilizado coletivamente, mantendo conversas paralelas em tom de voz elevado.

O desenvolvimento das ações dos Projetos de Trabalho, que resultaram na coleta de dados da presente pesquisa, ocorreu no cenário pós-pandêmico. A unidade escolar no qual a pesquisa foi aplicada, diante da pandemia do Covid-19, ofertou o ensino remoto nos anos de 2020 e 2021 (remoto e híbrido), que acarretou no afastamento dos estudantes do ambiente escolar e conseqüentemente do convívio social. Observa-se que ao retornarem em 2022 na modalidade de ensino presencial, os estudantes apresentaram dificuldade na convivência, mostrando-se impacientes um com o outro e com ações que diferiam dos seus desejos e opiniões.

Consideramos, dessa forma, que os Projetos de Trabalho ao propiciar a relação interpessoal através dos grupos de trabalho, evidenciou as consequências da ausência de convivência entre os estudantes, exigindo flexibilidade nas mediações de conflito e diálogos constantes. Portanto, a mediação da professora-pesquisadora consistiu em conversas individualizadas entre os estudantes que apresentaram os conflitos e, quando necessário, a abordagem do ocorrido em Roda de Conversa para que todos os estudantes sugerissem soluções e, se pertinente, a comunicação à gestão escolar e os pais e/ou responsáveis dos estudantes.

Os conflitos de convivência dificultaram o desenvolvimento dos projetos, sendo necessário em muitos momentos pausar as aulas para solucioná-los. Os estudantes também sentiram essa dificuldade, descrevendo-a através dos relatos discursivos. Entretanto, consideramos que os conflitos de convivência possibilitaram aos estudantes refletir e elaborar resoluções de problemas, assim como os de natureza geral e prática, pois ao encontrar nos conflitos barreiras para desenvolver os projetos, necessitaram refletir no “como” solucionar e buscaram refletir sobre suas ações, resignificando experiências. Assim, a partir das resoluções de problemas dos conflitos de natureza do convívio social, a aprendizagem de conteúdos atitudinais, ao proporcionar a utilização de normas e regras de comportamento que deveriam seguir em situações coletivas, foi oportunizada; bem como a construção e interiorização de valores a partir das tomadas de decisões.

4.2.4 Reelaboração dos conhecimentos e das experiências

A reelaboração dos conhecimentos e das experiências podem ser observadas ao longo do percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, delineados através da escolha do tema, do planejamento, da pesquisa, do fazer artístico/confecção e da finalização (apresentação ou oficina).

Rodari (1982), afirma que a criança combina dados da experiência para construir uma nova realidade, rompendo com os esquemas das experiências, reelaborando e remanuseando objetos e conceitos. Dessa forma, o percurso delineado para a aprendizagem e ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho, ao ter como ponto de partida os interesses dos estudantes, atrelando-os ao repertório adquirido anteriormente sobre as linguagens da Arte e práticas artísticas, e buscando soluções para os problemas relacionados ao “o que” e ao

“como fazer”, puderam reelaborar conhecimentos e experiências, ressignificando e transformando em um novo conhecimento, tendo como resultado uma nova experiência, que aqui sintetizam-se nos projetos.

O repertório dos estudantes é parte essencial dessa trajetória, pois é a partir dele que os participantes da pesquisa escolheram os temas-problemas, planejaram e desenvolveram os projetos. Relacionaram conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos adquiridos através da pesquisa para realizar o planejamento dos projetos; enquanto que no fazer artístico/confecção os estudantes se utilizaram da formulação de perguntas para os problemas encontrados, sendo necessário acessar experiências anteriores, analisar sua viabilidade e aplicá-los na resolução dos problemas. Para confecção dos projetos os estudantes precisaram ainda remanusear e reelaborar o uso de materiais estruturais e não-estruturais para confecção dos projetos, verificando a viabilidade e quais materiais melhor atendiam a sua necessidade. No momento de finalização dos projetos, ou seja, na apresentação ou na realização das oficinas, viabilizou-se a estruturação dos conhecimentos construídos, analisando o percurso e compartilhando com os colegas da turma.

Dessa forma, consideramos que ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho houve a reelaboração de conhecimentos e de experiências, possibilitando caminhos para o desenvolvimento da criatividade aos estudantes participantes da presente pesquisa.

4.3 As ações de mediação da professora-pesquisadora

No que concerne aos problemas de natureza geral, prática e de convívio social, adotou-se estratégias de mediação, tais como:

I) Conversas com o grupo que apresentava o conflito, quando necessário, conversas individuais, apenas com os estudantes participantes do conflito. Quando não solucionado, levávamos os conflitos para serem discutidos nas rodas de conversa com todos os estudantes.

II) Realocação de participantes em outros grupos, por vezes sendo necessário a finalização de grupos inteiros.

III) Agrupar no momento das realocações estudantes com dificuldades em relação àqueles que estavam apresentando facilidade no processo, para que pudessem desenvolver o auxílio mútuo.

IV) Orientação com grupos de forma individualizada, principalmente com grupos que apresentavam maior dificuldade de compreender os processo de desenvolvimento dos projetos; e orientação coletiva nas rodas de conversa a fim de que todos os estudantes pudessem interagir e opinar. Dessa forma, os grupos que apresentavam maior autonomia nas tomadas de decisões puderam auxiliar nas dificuldades relatadas.

V) Aos grupos com maior dificuldade em planejar os Projetos de trabalho, realizei roteiros de pesquisa em conjunto com os estudantes a partir dos temas de interesse, para que pudessem avaliar se era viável ou não aquela temática e o caminho sugerido.

No “Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho”, na seção “Em relação à mediação da professora”, foram realizadas perguntas referente à atuação da professora-pesquisadora diante a concepção de aprendizagem e ensino dos Projetos de Trabalho. Vinte e dois estudantes responderam ao questionário e os dados foram tabulados nos Quadro 15:

Quadro 15- Avaliação das orientações da professora-pesquisadora.

AS ORIENTAÇÕES/MEDIAÇÕES DA PROFESSORA:			
	SIM	ÁS VEZES	NÃO
RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO, FORAM ÚTEIS? (Referente à pergunta 12)	20 (91%)	2 (9%)	0 (0%)
RELACIONADAS AOS CONFLITOS, FORAM ÚTEIS? (Referente à pergunta 13)	19 (86%)	3 (14%)	0 (0%)
	SIM		NÃO
ALGUMA FOI DESAGRADÁVEL? (Referente à pergunta 14)	1 (5%)		21 (95%)

Fonte - Elaboradora pela autora.

Um estudante relatou que as orientações/mediações foram desagradáveis, justificando sua resposta da seguinte forma: “Por que tem escolhas que eu e meu grupo resolvemos modificar”. O estudante é integrante do grupo ZENIROKI, e foi protagonista de um conflito que ocorreu fora do ambiente escolar e que envolveu pais e/ou responsáveis, que solicitaram a finalização imediata do projeto e o afastamento dos estudantes envolvidos, ou seja, uma maneira heteronômica de resolver o conflito. Dessa forma, a mediação com o grupo precisou ser pontual, tanto relacionado ao desenvolvimento do projeto como ao convívio em sala de aula, mas que, apesar de tal mediação, buscamos o bem-estar dos estudantes, sem privá-los da experiência significativa. Como consequência, temos a percepção relatada pelo estudante Zenitsu, mas que não foi a mesma dos outros dois integrantes do projeto, Todoroki e Hiro, que responderam que não houve orientação/mediação desagradável, relatando que as mesmas foram “boas para a concentração”.

Como podemos observar, as estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora foram úteis e importantes para os estudantes no processo de planejamento e desenvolvimento dos projetos, bem como na resolução dos conflitos que surgiram. As estratégias adotadas, descritas posteriormente, tiveram como princípios a abordagem participativa apresentada por Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), pois priorizou a colaboração dos estudantes ao longo de todo o processo, envolvendo-os na construção do conhecimento e na busca pela resolução de problemas e conflitos, através de uma interação entre estudantes e professora-pesquisadora.

Considera-se, de acordo com Hernández (1998), que na perspectiva dos Projetos de Trabalho, o professor também pesquisa e aprende, pois ao propor roteiros de estudos aos estudantes com maior dificuldade, foi necessário pesquisar sobre as temáticas, que relacionavam, por vezes, a assuntos que fogem da apropriação da professora-pesquisadora, como por exemplo, os desenhos de animes e os desenhos Kawaii; ao levar em consideração que nenhum projeto é linear, que os percursos são indistintos, e que cada grupo necessitou de mediações e orientações específicas; ao proporcionar a interação e colaboração entre grupos, tanto no planejamento e confecção, como na mediação de conflitos. Assim, as

estratégias adotadas possibilitaram repensar o processo de aprendizagem e de ensino, exigindo maior complexidade da organização das ações, compreendendo o professor como um guia (HERNÁNDEZ, 1998), um mediador entre meios: entre o estudante e o conhecimento.

4.4 A aplicação da Ficha de Planejamento no percurso de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho.

A aplicação da Ficha de Planejamento objetivou auxiliar e orientar os estudantes no planejamento do projeto a ser desenvolvido, para isso, continha perguntas que objetivavam os estudantes refletirem sobre sua temática, ajudando-os a aprofundar o conhecimento e definir o percurso para desenvolver o projeto. Em um primeiro momento, a Ficha de Planejamento foi desenvolvida pela professora-pesquisadora, e posteriormente, através do questionário avaliativo, foi analisada pelos estudantes, com o objetivo de apontar se o percurso proposto na ficha era viável ou não ao desenvolvimento dos projetos.

O Questionário Avaliativo conteve sete perguntas, sendo duas perguntas discursivas e cinco perguntas de múltipla escolha. Houve estudantes que optaram por não responder as questões discursivas, o que não interferiu na avaliação, pois as perguntas de múltipla escolha foram direcionadas para verificar se a ficha cumpriu o objetivo. As questões presentes no questionário visavam compreender se a ficha de planejamento havia sido ou não útil aos estudantes no percurso de construção do projeto, quais as dificuldades encontradas no momento do planejamento, se a linguagem presente na ficha era de fácil entendimento, se havia alguma modificação pertinente que os estudantes achassem necessário realizar.

Dos 24 estudantes que responderam ao questionário, quinze (63%) afirmaram que a ficha ajudou no desenvolvimento do projeto; seis (25%) responderam que ajudou “um pouco”; e três (13%) responderam que “não ajudou” no desenvolvimento dos projetos.

Quinze estudantes (63%), responderam que a linguagem utilizada na ficha era de fácil entendimento; sete (29%) responderam que às vezes, e apenas dois (8%) responderam que a linguagem não estava de fácil entendimento. Ao relacionar o motivo pelo qual a linguagem utilizada na ficha “às vezes” ou “não” estava de fácil entendimento, relataram que sentiram dificuldades em compreender alguns itens

motivadores. Dessa forma, verificou-se quais itens motivadores apresentados na ficha haviam facilitado o trabalho com projetos, e se os estudantes tiveram facilidade ou dificuldade em realizá-los, conforme apresentado no Quadro 16:

Quadro 16 - Avaliação dos itens motivadores da Ficha de Planejamento.

ITENS MOTIVADORES DA FICHA		ITENS MOTIVADORES ÚTEIS AO PLANEJAR OS PROJETOS (Referente à pergunta 3 do Questionário Avaliativo)	FACILIDADE E/OU DIFICULDADE EM PLANEJAR OS ITENS (Referente à pergunta 5 do Questionário Avaliativo)	
			QUANT. DE ESTUDANTES (%) COM FACILIDADE	QUANT. DE ESTUDANTES (%) COM DIFICULDADE
		QUANT. DE ESTUDANTES (%)		
I	“Tema do Projeto de Trabalho”	19 (79%)	13 (54%)	10 (58%)
II	“Por que escolhi/escolhemos este tema”	13 (54%)	14 (58%)	7 (29%)
III	“Qual(is) o(s) problema(s) identificado(s)?”	11 (46%)	10 (42%)	12 (50%)
IV	“Defina um nome/título para seu projeto”	9 (38%)	10 (42%)	12 (50%)
V	“Como fazer/desenvolver este projeto?”	18 (75%)	7 (29%)	14 (58%)

Fonte - Elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, os itens I, II e V obtiveram respostas afirmativas acima de 50% em relação a serem úteis para o planejamento dos projetos. Entretanto, mesmo com porcentagens inferiores, nenhum item obteve resposta negativa quanto a sua utilidade.

Em relação à dificuldade em planejar os itens, os estudantes relataram ter maior dificuldade no item V (Como fazer/desenvolver este projeto?). Esse item

presente na ficha, solicitava aos estudantes que pensassem nas etapas de desenvolvimento, que desenhassem ou descrevessem essas etapas, e que relacionassem os materiais necessários para confecção dos projetos. Ao analisar se a relação de materiais deveria ter um espaço próprio na ficha de planejamento, quinze estudantes (63%) afirmaram que seria melhor, e 9 (38%) optaram por permanecer junto com a descrição/desenho do desenvolvimento do projeto.

A dificuldade relatada é a mesma observada pela professora-pesquisadora, descrita nos diários de aula: os estudantes possuem dificuldade em compreender o que é um planejamento, em visualizar e formular etapas para desenvolvimento de um projeto. Foi a primeira vez que os estudantes trabalharam com tal concepção de aprendizagem e ensino, e por isso ainda esperavam as respostas partissem da professora-pesquisadora, aspecto primordial da abordagem transmissiva, que conforme Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), caracteriza-se pela transmissão do conhecimento, no qual o estudante é um receptor, sendo que sua participação como sujeito ativo é ignorada ou minimizada.

Dessa forma, a função da mesma foi gerar interesses e motivações aos estudantes, buscando aproximar o processo de aprendizagem e ensino de uma abordagem participativa, envolvendo o estudante em seu próprio processo, trazendo-os como sujeitos ativos e promovendo experiências significativas (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Os estudantes tiveram menor dificuldade no item II (Porque escolhi/escolhemos este tema), visto que os temas partiram do interesse deles, explicar o motivo da escolha não acarretou dificuldades. No que concerne aos demais itens, os estudantes apresentaram facilidades e dificuldades balanceadas, esse equilíbrio foi sentido pela professora-pesquisadora ao longo do desenvolvimento dos projetos.

Diante dos dados analisados, podemos afirmar que a Ficha de Planejamento cumpriu o objetivo proposto: auxiliar e orientar os estudantes no planejamento do projeto, tendo papel central. Sendo que, os estudantes que tiveram dificuldades observadas pela professora-pesquisadora, inclusive relataram tais dificuldades no Questionário Avaliativo, apresentam dificuldade de leitura, escrita e interpretação. Tal dificuldade é muito presente no contexto escolar pós-pandêmico, e para esses estudantes outras estratégias foram utilizadas, como por exemplo, o planejamento

oral, os diálogos individuais e em Rodas de Conversa, bem como a elaboração de roteiros de pesquisa e estudo com a professora-mediadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem e o ensino da Arte no Brasil sofreu diversas influências e transformações, conforme apresentamos no Capítulo I. Entretanto, sua importância é inegável, assim, buscamos a valorização da Arte como área de conhecimento essencial no desenvolvimento de indivíduos conscientes de sua cultura, capazes de reconhecer e transformar o que o cerca, sendo a criatividade imprescindível nesse processo. Dessa forma, o desenvolvimento da criatividade nas aulas de Arte tornou-se objeto central desta pesquisa, no qual buscou-se compreender como orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a criatividade; como desenvolver a criatividade no Ensino Fundamental através da Arte; qual ou quais práticas educativas podem possibilitar, de forma mais efetiva, esse desenvolvimento.

Portanto, propusemos ações de aprendizagem e ensino através da perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), no qual objetivamos aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre os processos criativos, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho.

O trabalho com projetos teve reconhecimento em diferentes períodos da educação (HERNÁNDEZ, 1998). Entretanto, apesar das diversas nomenclaturas para designá-lo, cada um corresponde a visões diferentes, pois atrelam-se ao contexto e conteúdos no qual se inserem. Consideramos para construção das ações, a concepção de Projetos de Trabalho de Fernando Hernández (1998), compreendido não como um método, mas como concepção de educação e escola, favorecendo um percurso singular que possibilita a aprendizagem de diferentes formas e com diferentes informações; um percurso que propicia o fazer, a aproximação dos problemas da disciplina e dos saberes; um percurso em que a aprendizagem se dá através de um tema-problema, favorecendo a interpretação, a análise e a crítica, estabelecendo conexões com outras realidades; um percurso no qual predomina a atitude de cooperação entre estudantes e professores.

As ações desenvolvidas nas aulas de Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), foram analisadas e interpretadas tendo como referência os indicativos de criatividade elaborados a partir de Vigotski (2009), Munari (2018) e Rodari (1982), sendo: a utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas; a formulação de perguntas problematizadoras; a resolução de problemas; e a reelaboração dos conhecimentos e experiências.

Partindo da análise e interpretação dos dados apresentados no Capítulo 4, consideramos que a aprendizagem e o ensino da Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho favorece o desenvolvimento da criatividade através das capacidades mencionadas por Hernández (1998), sendo que:

- a capacidade de autodireção possibilita iniciativa de pesquisa por si mesma e com os outros, o que favorece a criatividade ao proporcionar a autonomia nas escolhas realizadas ao longo do percurso, seja de forma individual e/ou coletiva, proporcionando a utilização de conhecimentos e experiências previamente adquiridas;

- a capacidade inventiva atrela-se diretamente à imaginação, que segundo Vigotski (2009), é a base para a criatividade. É nessa capacidade que os estudantes fantasiam e inventam, resultando no desenvolvimento da mesma (MUNARI, 2018);

- a capacidade de formulação e resolução de problemas, que além de ser considerada uma capacidade caracteriza-se como um indicativo de criatividade, e pode ser observado em dois momentos: 1º) na formulação dos temas-problemas de cada projeto; 2º) ao longo de todo o percurso em que os estudantes apresentaram pensamento divergente, ao romper com os esquemas de experiências (RODARI, 1982), reelaborando e remanuseando objetos e conceitos para a resolução de problemas de natureza geral, prática e de convívio social;

- a capacidade de integração sintetiza ideias, experiências e informações, no qual consideramos que os estudantes reelaboraram conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de toda sua vida escolar e aquelas adquiridas ao longo do percurso de desenvolvimento dos projetos;

- a capacidade de tomada de decisões possibilita a reflexão sobre recursos e métodos viáveis ao projeto, planejando “o quê” e “o como fazer”. Nessa capacidade, a criatividade se apresenta na utilização de conhecimentos e experiências prévias, bem como em sua reelaboração;

- a capacidade de comunicação interpessoal dialoga com a formulação e resolução de problemas, observados na presente pesquisa a partir dos conflitos de natureza geral, prática e de convívio social, possibilitando a relação estudantes-estudantes e estudante-professor.

Para além do diálogo entre a literatura estudada, devemos considerar um aspecto fundamental ao longo desse percurso: a animação demonstrada pelos

estudantes e os pedidos esperançosos para que realizássemos novos projetos. Partindo desse aspecto, consideramos que o percurso proposto aos estudantes proporcionou experiências e aprendizagens significativas, prevalecendo uma abordagem participativa, pois traz o papel ativo dos estudantes nas tomadas de decisões na aquisição do conhecimento e na resolução de problemas. O professor não é visto como aquele que transmite esse conhecimento, mas aquele que faz mediações. No item “4.4. As ações de mediações da professora-pesquisadora”, apresentado no Capítulo 4, observamos que as estratégias de mediações da professora-pesquisadora coloca os estudantes como sujeitos do percurso, motivando e despertando interesses.

A aprendizagem de conteúdos através da perspectiva dos Projetos de Trabalho, possibilitou a aproximação dos conteúdos específicos de Arte antes não abrangidos pelos livros didáticos, tais como as técnicas de desenhos realista, conteúdos sobre Anime, desenhos Kawaii e Arte Pixel; mas também uma aproximação com os conteúdos abordados nos livros didáticos, sendo a modelagem em argila e os processos de animação. Há uma diversidade apresentada nos projetos, tornando-os singulares, no qual possibilitou uma aprendizagem significativa ao romper com os esquemas de conhecimento, estabelecendo relações entre o aprendido anteriormente e o novo.

Os conteúdos atrelam-se ainda aos apresentados por Zabala (1998), sendo: os factuais e os conceituais, investigados no percurso de pesquisa do tema-problema definido, possibilitando a memorização de fatos, acontecimentos, situações, dados, fenômenos, entre outros; assim como a interpretação e compreensão desses fenômenos e situações. Os conteúdos procedimentais, os quais são predominantes, foram possibilitados no percurso de pesquisa, planejamento e do fazer artístico, ao estudar e aplicar as técnicas, os métodos, habilidades e procedimentos na confecção dos projetos; e os atitudinais, ao longo de todo o percurso, devido aos Projetos de Trabalho envolverem resoluções de conflitos, tomadas de decisões e comunicação em grupo.

As tomadas de decisões e as resoluções de problemas, proporcionaram rupturas constantes dos esquemas de conhecimentos e experiências previamente adquiridos, principalmente ao que concerne aos conteúdos atitudinais: refletir sobre “como” solucionar um problema e refletir sobre suas próprias ações, proporcionou

aos estudantes uma aprendizagem para a vida, que posteriormente poderá ser reelaborada e ressignificada diante de novos conflitos e problemas.

Em uma sociedade em constante transformações e mudanças, no qual enfrentamos diversos desafios no dia a dia, a criatividade faz-se necessária. O inventar, o fantasiar e o imaginar estão presentes na aprendizagem e no ensino da Arte, através das vivências de suas linguagens artísticas. Ao proporcionar o desenvolvimento da criatividade nas aulas de Arte, possibilitamos a formação de seres mais amplos, conscientes da sua realidade, capazes de transformar seu entorno, de reconhecer e produzir cultura, e exercer sua função social com autonomia e criticidade.

Ao propor um percurso de aprendizagem e ensino da Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998), foi um desafio que exigiu mudanças nas ações dos estudantes e nas ações pedagógicas da professora-pesquisadora, bem como a reorganização dos conteúdos de Arte, trazendo medos e inseguranças. A reelaboração da experiência permeou todo o processo de aprendizagem e ensino e exigiu a utilização de conhecimentos e experiências adquiridas anteriormente, além da aplicação de formulação e resolução de problemas. Sendo tais aspectos essenciais para o desenvolvimento da criatividade, consideremos sua efetivação a partir da proposta da presente pesquisa.

Pelo caminho percorrido, podemos afirmar que respondemos ao proposto inicial: aplicamos, registramos e avaliamos ações que propiciaram o diálogo entre a criatividade, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio da perspectiva Projetos de Trabalho, e no qual consideramos uma prática educativa que possibilita o desenvolvimento da criatividade em estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Edição revisada e ampliada. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5º ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

_____. (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. 8º ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. (Org.). **Ensino da arte: memórias e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_____. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A Base Nacional Comum Curricular: Ensino de Arte nas escolas, ainda é uma coisa possível? In: **JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**, Campo Grande: UEMS, 2018. Disponível em: <<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4862>> Acesso em: 07 de abril de 2023.

BORDAN, Roberto. BIKLEN, Sari. **A investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLUCCI, Ana Beatriz Forte; VALENZOLA, Juliana; COLETTI, Carla Maria Nicola. O ENSINO DA ARTE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Revista Eletrônica da Educação**, v. 3, n. 1, p. 100-113, dez. 2020. Disponível em: <http://revista.fundacaojau.edu.br:8078/journal/index.php/revista_educacao/article/view/229>. Acesso em: 07 abril de 2023.

BRASIL. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Brasília, 16 de jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2023.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 18 março 2023.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 3, Brasília, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> Acesso em 07 de abril de 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**, v. 2, 2006. 15 – 41 p.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **A Criatividade no ensino de Artes Visuais: da reprodução à inclusão**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2016.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlio. Pedagogias Transmissivas e Pedagogias Participativas nas escolas de massa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. PASCAL, Cristine. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019. 27-52 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas SA, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação – Os projetos de trabalho**. ARTMED: Porto Alegre, 1998.

IABELBERG, Rosa. O Ensino de Arte na Educação Brasileira. **Revista USP: Dossiê Educação - nº 100**. São Paulo: Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2014. 47-56 p.

_____. **Arte/Educação Modernista e Pós-Modernista: fluxos na sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARQUES, Isabel A. BRASIL, Fábio. **Arte em Questões**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, 2009.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan-jun. 2014.

MUNARI, Bruno. **Fantasia**. Lisboa: Edições 70, 2018.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Formação Profissional do “Bom Silvícola nas Artes e Ofícios: a perspectiva do jesuitismo. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Ensino da arte: memórias e história**. São Paulo: Perspectiva, 2014. 27-48 p.

NAKANO, Tatiana de Cássia. Investigando a criatividade junto a professores: pesquisa brasileira. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v. 13, n. 1, p. 45-53, jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572009000100006&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 18 de jan. de 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 37, nº 2. P. 607-625, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em: 21 de jan. de 2023.

OLIVEIRA, Maria Lucia de. Contribuições da Psicanálise para a Compreensão da Criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (org.). **Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. 21-42 p.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PELAES, Maria Lúcia Wochler. Uma reflexão sobre o conceito de criatividade e o ensino da arte no ambiente escolar. **Revista Educação**, UNG, Guarulhos, v. 5, nº 1, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/537>> Acesso em: 16 de jan. de 2021.

PROGRAMA de Pós-graduação em Docência para Educação Básica. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/posdocencia>>. Acesso em: 15 abr. 2023.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2008. 63-70 p.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. Tradução de Antônio Negrini. São Paulo: Summus - Novas buscas em comunicação; 1982.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas, *et al.* Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade. **Caderno de Pesquisa**, v.46, n.162, p.966-982, out – dez, 2016.

SERRA, Nathalia; EGAS, Olga. A criatividade na educação contemporânea e no ensino da Arte. In: SANMARTIN, Stela Maris (Org.). **Criatividade, educação e arte: potência e desafios**. Vitória: UFES, Proex, 2021. 135-153 p.

TIBÚRCIO, Andréia Luiza; SANMARTIN, Stela Maris. Criatividade: um ponto de partida para o desenvolvimento do conceito. In: SANMARTIN, Stela Maris (Org.). **Criatividade, educação e arte: potência e desafios**. Vitória: UFES, Proex, 2021. 17-29 p.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Abrangência das **COMPETÊNCIAS** da **BNCC (BRASIL, 2017)** no desenvolvimento dos **Projetos de Trabalho**

COMPETÊNCIAS DA BNCC	PROJETOS QUE ABRANGERAM
<p>1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.</p>	<p>Grupo I – Garotas da Argila Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo III- ZENIROKI Grupo IV – Desenho Realista Simples Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VI – Maquete de Carros Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii Grupo IX – Desenhos Aleatórios</p>
<p>2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.</p>	<p>Grupo IV – Desenho Realista Simples Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii</p>
<p>3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e as manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.</p>	<p>Grupo I – Garotas da Argila Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo VI – Maquete de Carros Grupo VIII – Mundo Kawaii</p>
<p>4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e outros fora dela no âmbito da Arte.</p>	<p>Grupo I – Garotas da Argila Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo III- ZENIROKI Grupo IV – Desenho Realista Simples Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VI – Maquete de Carros Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii Grupo IX – Desenhos Aleatórios</p>
<p>5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.</p>	<p>Grupo IV – Desenho Realista Simples Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii</p>
<p>6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de</p>	<p>Grupo III- ZENIROKI Grupo IV – Desenho Realista Simples</p>

circulação da arte na sociedade.	Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.	Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.	Grupo I – Garotas da Argila Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo III- ZENIROKI Grupo IV – Desenho Realista Simples Grupo V – Jojo Jotaro Grupo VI – Maquete de Carros Grupo VII – Stop Motion Grupo VIII – Mundo Kawaii Grupo IX – Desenhos Aleatórios
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.	Grupo I – Garotas da Argila Grupo II – Maquetes Extraordinárias Grupo III- ZENIROKI Grupo VIII – Mundo Kawaii

APÊNDICE B

Abrangência das HABILIDADES da BNCC (BRASIL, 2017) no desenvolvimento dos Projetos de Trabalho

GRUPO/TEMA	Articulação com Projeto Político Pedagógico	Articulação com a BNCC
GRUPO I - Garotas da Argila	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
		(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO II - Maquete Extraordinária	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.

		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO III - ZERINOKI	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO IV - DESENHO REALISTA SIMPLES	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

		(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO V - JOJO JOTARO	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
		(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO VI - MAQUETE DE CARROS	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC

GRUPO VI - STOP MOTION	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
		(EF15AR17) Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
		(EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO VIII - DESENHO KAWAII	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

		(EF15AR13) Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.
		(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>softwares</i> etc.) nos processos de criação artística
GRUPO/TEMA	Projeto Político Pedagógico	BNCC
GRUPO IX - DESENHOS ALEATÓRIOS	Artes Visuais	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
		(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, Colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
		(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
		(EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
		(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas.

APÊNDICE C

Diários de Aula

Diário de aula de 07/02/2022 - Reunião de Pais

Realizamos no dia sete de fevereiro a Reunião de Pais de início do ano letivo. Para aplicação da pesquisa, a turma escolhida foi o 5º ano A, seguindo dois critérios: 1) a disponibilidade da sala de mídias no horários das aulas de Arte; e 2) a disponibilidade de HTPUE (Horário de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar). Sendo assim, expliquei os seguintes tópicos: que é o mestrado; vínculo com a UNESP; aprovação pelo Comitê de ética; sobre a pesquisa; sobre os Projetos de Trabalho; o foco na criatividade; e a necessidade do consentimento dos pais e/ou responsáveis.

Em conversa, os pais e/ou responsáveis optaram por levar o Termo de Consentimento para casa, ler e enviá-lo pelos alunos ao longo da semana.

Diário de aula de 18/02/2022

A aula de hoje ocorreu em sala de aula, e foi iniciada pela realização da chamada. Observei que grande parte dos estudantes estavam presentes, com exceção de apenas dois.

Antes de iniciarmos as ações planejadas, dois estudantes (codinomes **Zenitsu** e **Todoroki**), vieram até mim e perguntaram se poderiam conversar. Durante a conversa, os estudantes mostraram uma série de desenhos feitos no estilo Anime, e expuseram a ideia: ambos gostariam de realizar um “livro ilustrado” com desenhos de personagens realizados por eles, mas inspirados nos desenhos animados que assistem; posteriormente gostariam de conhecer e realizar os processos de confecção de um livro. Perguntaram-me se esta ideia poderia ser o projeto de trabalho deles a ser realizado nas aulas de Artes.

A ideia dos estudantes é excelente, pois une uma temática que comumente aparece como tema de interesse entre os estudantes, com um processo artístico da encadernação. Interessante ressaltar, que como professora-pesquisadora e professora-artista, busco aprender sobre os processos de encadernação, e poderei mediar de forma adequada o projeto escolhido pelos estudantes. Expliquei aos dois

alunos que a ideia é excelente, e que iríamos, ao longos da próximas aulas, pensar criticamente e aprofundar a temática escolhida.

Posteriormente, voltei-me para a sala e expliquei que iríamos começar a definir os temas a serem estudados e trabalhos nos Projetos de Trabalho, e que estes deveriam estar relacionados em uma das linguagens da Arte: Teatro, Dança, Música ou Artes Visuais (a nomenclatura das quatro linguagens foram estudadas por essa turma no ano anterior, 4º ano, assim, quando, perguntei quais eram as linguagens da Arte, os próprios alunos conseguiram chegar em uma conclusão).

Expliquei aos estudantes que poderiam realizar os projetos individualmente ou em grupo, mas que estes grupos seriam importante serem formados por interesses comuns. Com autorização dos estudantes mencionados anteriormente, usei-os como exemplo de como definir uma temática, lembrando-os que este primeiro momento seria uma temática inicial, e que necessitaria definir objetivos e especificidades. Os temas que surgiram inicialmente, foram: pintura, desenho, música, anime, desenho realista, livro ilustrado e encadernação. Entretanto, a aluna que escolheu música pretendia realizar o projeto individualmente, mas ao ver que os outros alunos se agrupando, resolveu mudar sua temática e incluir-se em um grupo. Dessa forma, os temas escolhidos pelos estudantes estão dentro, inicialmente, apenas da linguagem das Artes Visuais.

Observei que os estudantes agruparam-se com aqueles que já possuem maior afinidade, com amigos, mas não deixaram de agrupar-se por interesses comuns. Compreendo que, por já compartilharem cotidianamente afinidades, também já compartilham interesses comuns, o que tornou o processo de formação dos grupos tranquilo e confortável aos estudantes.

GRUPO 1	Desenho (Anime) e Encadernação
GRUPO 2	Pintura
GRUPO 3	Desenho
GRUPO 4	Desenho (Anime)
GRUPO 5	Desenho realista
GRUPO 6	Desenho (Anime)
INDIVIDUAL 1	Grafite

Os grupos e temas foram escolhidos, e colocado na lousa, para que todos pudessem acompanhar este processo. Observo que os estudantes tem grande

interesse na cultura dos animes, sendo essa temática mencionada, inicialmente, em três grupos.

Os estudantes mencionaram temáticas gerais, sem um aprofundamento específicos (situação que eu imaginava que aconteceria). Portanto, no final da aula, pedi aos alunos que começassem a pensar em como aprofundar essas temáticas, pensando em uma problemática, em como fazer, o que fazer e porque fazer um projeto na temática escolhida, pois na próxima aula iríamos realizar o planejamento de como executar esses projetos.

Ao final, ao serem perguntados, os alunos afirmaram estar animados para desenvolver os projetos. Essa afirmação ficou aparente em suas atitudes também, pois assim que encerrei a aula, percebi uma movimentação: os estudantes já estavam reunidos com o grupo escolhido definindo os próximos passos.

Diário de aula de 22/02/2022

A aula iniciou-se em sala com a realização da chamada e com a Roda de Conversa para abertura da aula. Nessa roda, apontei três elementos para serem discutidos e definidos com os estudantes. São eles:

1º) Definição de nomes fictícios (codinomes): propus aos estudantes a definição de nomes fictícios aos participantes da pesquisa, para que ao identifica-los ao longo da dissertação, seus nomes reais não fossem mencionados. Os estudantes optaram por não definir esses nomes em roda de conversa, mas com seus grupos, ou individualmente.

2º) Etapas de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho: conversamos se realizaríamos as pesquisa e posteriormente o fazer artístico, se realizaríamos ambos concomitantemente, ou se realizaríamos primeiramente o fazer artístico e em seguida, as pesquisas. Os estudantes optaram por realizar as pesquisas e o fazer artístico (desenvolvimento prático dos Projetos de Trabalhos) de forma concomitante. Diante dessa decisão, penso em propor aos estudantes o revezamentos das aulas: uma aula no laboratório de informática para as pesquisas e outra aula para o fazer artístico.

3º) Ficha de Planejamentos dos Projetos de Trabalhos: apresentei aos estudantes uma Ficha de Planejamento para auxiliá-los na organização das etapas

dos Projetos de Trabalho. Essa ficha foi desenvolvida pensando nos temas previamente definidos pelos estudantes, e em como poderia auxiliá-los a definir de forma específicas os temas e etapas dos Projetos de Trabalhos.

A Ficha de Planejamento contém os seguintes itens: identificação do grupo e de seus integrantes; definição se haverá uma apresentação ou uma oficina sobre o projeto; tema e justificativa do tema escolhido; problemas identificados que serão solucionados através do projeto; como fazer/desenvolver o projeto; e, por último, a pergunta “como este projeto ajudará no desenvolvimento da minha criatividade?”.

Dessa forma, após apresentação da Ficha de Planejamento, os estudantes reuniram-se para, partindo dos elementos da ficha e do tema escolhido, definir o Projeto de Trabalho de forma específica. Observei que os estudantes estão com dificuldade de compreender o que é um “problema” a ser resolvido através dos projetos de trabalho. Eles tem curiosidades sobre os temas escolhidos, mas não conseguem definir em palavras o que gostariam de saber sobre esses temas. Assim, pretendo retomar nas próximas aulas, a explicação sobre o que é um problema de projeto.

Ao longo da aula, dois integrantes do “Grupo 1 – Desenho (anime) e encadernação”, vieram solicitar minha ajuda: os integrantes em questão gostariam de realizar o projeto em dupla, mas já haviam aceitado um terceiro integrante. Solicitaram ajuda para conversar com o terceiro integrante, para não deixá-lo magoado ou constrangido. Decidimos que como há outros grupos que irão trabalhar a temática do anime, com caminhos e produtos diferentes, mas ainda assim com a mesma temática, iríamos aguardar a próxima aula em que esses grupos estivessem presentes (estavam ausentes nesta aula), para conversar e ver a possibilidade de remanejar este terceiro integrante para outro grupo.

Um estudante optou por realizar o Projeto de Trabalho individualmente, e em primeiro momento, sua temática era sobre o grafite. Entretanto, ao longo da minha explicação sobre como definir a temática, problematizar e em como realizar um Projeto de Trabalho, citei como temática a aquarela. Sendo que este estudante mostrou-se interessado nessa temática, e inclusive está adiantado na definição das etapas e problematização do projeto, conseguindo definir o que gostaria de saber e qual seria seu “produto” final. Tal mudança me deixa preocupada, visto que o

estudante acolheu uma temática que apresentei, mas ao mesmo tempo, mostrou-se muito interessado.

Os estudantes mostram-se ansiosos para as próximas aulas, mas temos como dificuldade o tempo. Nossas aulas são em dias diferentes (terça e sexta-feira), contabilizando duas aulas na semana, de 55 minutos cada aula. Observo que quando os estudantes estão começando a ter ideias, a compreender suas curiosidades, nosso tempo de aula finaliza. Esse término da aula interrompe o pensamentos dos estudantes, que só será retomado na próxima aula. Assim, irei conversar com a coordenação, e também com a professora regular da turma, para verificar se há a possibilidade de mudarmos a grade de horários para aula dupla.

Como o tempo é limitado, os estudantes estavam concentrados na definição das etapas de desenvolvimentos de seus Projetos de Trabalho, e tentei mediar grupo por grupo em suas dificuldades, não foi possível realizar roda de conversa final.

Diário de aula de 25/02/2022

Nossa aula iniciou-se em sala de aula, onde realizei a chamada. Devido ao feriado da próxima semana (Carnaval e Ponto Facultativo), houve ausência de vários estudantes, inclusive de grupos inteiros. Fiquei preocupada com essa situação, visto que estamos em uma etapa importante: a definição dos projetos a serem estudados.

Conforme combinado com os estudante anteriormente, nos dirigimos para a sala de informática, como uma tentativa de auxiliar, através de pesquisas, a definirem as etapas de desenvolvimento dos projetos. Entretanto, encontramos uma dificuldade ao utilizar o espaço de mídias: este ano o município de Pederneiras está realizando um projeto em todas as escolas, denominado Laboratório de Aprendizagem, que consiste em um(a) professor(a) que atende alunos, em grupo ou individualmente, que estão com maior dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática.

Nossa escola é pequena, não há salas extras ou vazias, sendo assim a professora responsável pelo Laboratório de Aprendizagem está utilizando o espaço da sala de informática/mídias para os atendimentos. Para podermos utilizar o

mesmo espaço, foi necessário conversar com a professora previamente e combinar a troca dos espaços físicos. Entretanto, observei que este processo atrapalhou, de certa forma, ambos: os estudantes e a professora do laboratório. Assim, conversei com os estudantes e combinamos a seguinte alternativa: a sala de informática/mídias está disponível para utilização na terça-feira, e como os estudantes optaram por realizar as pesquisas em conjunto com o fazer artístico, combinamos de utilizar a sala apenas às terças-feiras; e nas sexta-feira, permanecer em sala de aula. Todos os estudantes presentes concordaram com a sugestão.

Na sala de informática os estudantes ficaram à vontade para realizar suas pesquisas, e iniciei a mediação dos grupos, de modo a ajudá-los na construção das etapas de desenvolvimento dos projetos. Nessa mediação, fiz perguntas que auxiliasse-os a organizar suas ideias e chegando por si mesmo em nas etapas de desenvolvimento. Assim, cheguei nas seguintes observações: alguns grupos apresentaram aspectos autônomos para organizar o projeto, sendo que um deles, trouxe o desenho do produto escolhido por eles, pronto; outros grupos apresentaram dificuldade em chegar nas etapas de desenvolvimento, mas já haviam definido um resultado final; outros grupos não conseguiram definir o que desejavam estudar e aprender da temática geral escolhida; observei ainda, que alguns estudantes, três no total, optaram por mudar de grupo, se juntando em outro ou optando por realizar o projeto individualmente.

Logo iniciamos, logo precisamos interromper as mediações. Nossas aulas são divididas em duas na semana, sendo 55 minutos cada uma. Desconsiderando o tempo de organização da turma e mudança de espaço físico, nos restou um tempo curto para pesquisas e mediações. Senti que esse tempo curto prejudicou o pensamento e reflexão dos estudantes, interrompendo o pensamento e tentativa de definição das etapas. Assim, pensei em sugerir à direção escolar que juntássemos as aulas, para ampliar e ajudar os estudante nesse processo.

Devido ao tempo curto, não foi possível novamente realizar uma roda de conversa final com os estudantes. Assim, encerramos retornando para a sala de aula.

Diário de aula de 15/03/2022

Diante da dificuldade relacionado ao tempo, relatada anteriormente, na semana anterior, conversando com a professora regular da turma e com a coordenadora, ajustamos o horário das aulas de Arte para aulas duplas. Sendo assim, as aulas concentram-se às terças-feiras, das 07h55 até 09h45. Essa nova organização dos horários da aula está acontecendo desde semana passada, 08 de março.

Iniciamos a aula de hoje com a Roda de Conversa, onde abordei inicialmente sobre a definição anterior de realizar as pesquisas e o fazer artísticos concomitantemente. Perguntei aos estudantes se realmente estávamos realizando dessa forma, os estudantes, em sua maioria, perceberam que não: o caminhar dos projetos exigiu que primeiro acontecesse as pesquisas, para depois concentrarmos na confecção/fazer artísticos dos produtos escolhidos por eles. Sendo que alguns estudantes relataram que fazer a pesquisa antes da confecção é melhor para que consigam conhecer técnicas e processos de como fazer o produto escolhido.

Após a roda de conversa, nos encaminhamos ao Laboratório de Informática para continuarmos as pesquisas. Observei que seis estudantes, no total de 26, estão com dificuldade em compreender o que é a fase de pesquisa e o porque ela é necessária. Precisarei encontrar estratégias para auxiliar esses estudantes nessa compreensão. Dentre esses estudante, dois me preocupam em especial, são eles:

- **Harry Potter (codinome)**, é um estudante faltoso, e o grupo no qual pertencia se desfez, pois perceberam que não havia afinidade entre os integrantes do grupo, por isso não conseguiam ajustar o projeto. Dessa forma, após estar ausente das aulas por duas semanas consecutivas, o estudante Harry Potter precisa iniciar seu projeto, e apesar de ter uma temática definida (oficina de desenho), apresenta dificuldade em realizar o planejamento do seu projeto. Realizei a mediação apontando possíveis caminhos e fontes de pesquisa, mas observo que o estudante tem dificuldade em compreender e interpretar as leituras que realiza: mesmo que saiba realizar as leituras, essas são abstratas para ele, não há compreensão. Uma das estratégias que tentarei utilizar na próxima aula é realizar uma mediação profunda, ou seja, estar integralmente junto com o estudante no momento da pesquisa e até mesmo explicar as pesquisas realizadas.

- A estudante autodenominada **Aisha (codinome)**, pretende realizar uma pintura em tela com a temática floral. Nas últimas aulas, apresentou dificuldade em

compreender qual técnica de pintura realizar. Para ajudá-la, propus que pesquisa os tipos de pintura e escolhesse aquele que mais lhe agradasse, para providenciarmos os materiais e iniciarmos a produção da tela. Entretanto, a estudante apresenta dificuldade em compreender as pesquisas que realiza e anseia pelo fazer, mesmo sem ter o conhecimento de qual técnica utilizar. Na aula de hoje, percebi um avanço nos estudos: a estudante conseguiu definir a técnica que irá utilizar (pintura com tinta acrílica).

Algumas outras dificuldades surgiram ao longo da aula de hoje. O grupo autodenominado Garotas da Lama apresentaram conflitos e não estão conseguindo chegar em um consenso sobre como desenvolver a temática escolhida. Realizei a não aceitação da opinião de terceiros mediação e propus que elegessem funções para cada integrante do grupo, definido qual integrante ficariam responsável pelas etapas de pesquisa que escolheram, e depois compartilhassem uma com a outra essas pesquisas em uma roda de conversa do grupo. Em primeiro momento a sugestão foi bem aceita pelo grupo, e solucionado o conflito.

A integrante autodenominada Bloom do grupo Garotas da Lama, está com dificuldade de convivência com os estudantes do grupo, e também da turma no geral. A estudante já pertencia à outro grupo, precisou ser remanejada para o atual grupo, e mesmo assim apresenta dificuldade em interagir. Essa dificuldade vem da, achando válida apenas sua opinião, e em não saber como lidar com isso prefere desvincular-se. Tenho preocupação com essa estudante, mas estamos retornando para convivência em um ambiente pós-pandêmico, creio que seja comum esses conflitos e os estudantes não saberem como lidar com eles.

Uma estudante relatou que determinado grupo acessou um vídeo impróprio para sua faixa etária. Nesse vídeo aparecia o personagem Simpsons exibindo as nádegas. Conversei individualmente com o grupo, que negou ter acessado tal conteúdo. Entretanto, na Roda de Conversa final da aula, abordei o assunto e expliquei que como estamos acessando a internet, o que é viável, visto que vivemos em uma sociedade com acesso as tecnologias, alguns conteúdos não apropriados podem aparecer, mesmo que não seja este o objetivo de nossas pesquisas. Assim, orientei todos os estudante que caso isso acontece, feche o conteúdo e me avise do ocorrido.

Finalizando o diário de aula, relato minha preocupação com o andamento das aulas. Sempre que parece que os Projetos de Trabalho estão caminhando para um resultado positivo, acontece algo que nos faz ter que alterar as estratégias e mediar conflitos. Os estudantes estão sendo o centro de seus próprios processos de aprendizagem, assim, dificuldades surgem constantemente. Percebo que há a ausência de autonomia dos estudantes: eles querem responder prontas, passos pré-definidos, sendo que alguns aspectos são novos inclusive para mim, que tenho que aprender a mediar de forma a não dar uma resposta pronta para eles.

Esse percurso de autonomia precisa ser trabalho com os estudantes desde os anos iniciais da educação escolar. Percebo ao longo das aulas que não há como falarmos de criatividade, sem autonomia. Ambos estão atrelados um ao outro.

Surgem conflitos de convivência, como os que relatei acima, que diante do tempo que os estudantes permaneceram em ensino remoto, longe do convívio escolar, eles apresentam dificuldades, e até mesmo impaciência, em lidar e compreender o outro. Acredito que esta concepção de trabalhar a Arte através dos Projetos de Trabalho, uma concepção nova para os estudantes, exige a compreensão do que é conviver, de modo a estimular a empatia, a responsabilidade e a autonomia.

Diário de aula de 22/03/2022

Iniciamos em sala de aula com a realização de chamada e posteriormente com a realização da Roda de Conversa. Posteriormente direcionamo-nos para o Laboratório de Informática para continuação das ações planejadas.

Durante a aula de hoje, surgiram diversos conflitos. Grupos de trabalho que estavam estruturados, com o planejamento do projeto em fase de finalização, devido ao fato de não conseguirem chegar há um consenso, foi necessário separar o grupo, remanejando duas integrantes para um novo projeto.

O primeiro grupo a separar-se foi o “Garotas da Lama”, que já havia apresentado conflitos na aula anterior. Duas integrantes, **a Tiana e a Musa**, não estavam se concentrando no momento da pesquisa. As demais integrantes do grupo solicitavam dedicação de ambas, sem obter sucesso. Minha percepção como professora é que talvez não tenha acontecido exatamente como relatado, visto que

as estudantes são alunas dedicadas. Ao perguntar para o grupo se havia acontecido algo além, a **Tiana e a Musa**, relataram que as outras integrantes não aceitavam suas opiniões, colocando-se em uma posição de líderes do grupo. Mesmo com sugestão de tentarmos encontrar uma nova solução, ambas estudantes optaram por sair do grupo e iniciar um novo projeto.

Conversei com o grupo e expliquei que quando nos relacionamos em equipe, esses conflitos irão acontecer, fazem parte do processo de aprendizagem sobre convivência, mas que isso não poderia deixá-las chateadas uma com as outras. **As estudantes Tiana e Musa** definiram um novo projeto sobre desenho, especificamente tutoriais de desenho. Sugeri que pensasse em relacionar a temática com a origem do desenho, e aparentemente a sugestão foi bem aceita.

O segundo grupo a separar-se foi o grupo dos estudantes com codinomes Coringa, Mosquito, Neymar e Batman. Alguns integrantes desse grupo são faltantes, situação que prejudica-os, pois devido as ausências não conseguem chegar em um consenso sobre a estrutura do projeto; o integrante Batman preferiu ser remanejado para outro grupo; e os demais integrante modificaram a temática do projeto para Stop Motion e massas de modelar. A temática escolhida é excelente e interessante, entretanto, os três integrante tem dificuldade em concentrar-se: há muitas brincadeiras inadequadas entre eles, dessa forma, não conseguem realizar as pesquisas. Novamente percebo que os estudantes tem dificuldade em fazer sozinhos, pesquisar por si mesmo, buscar por si mesmo.

A estudante autodenominada Aisha, cuja temática é pintura floral em tela, tem dificuldade em compreender que antes de realizar o fazer artístico, principalmente na temática escolhida, precisa realizar pesquisas sobre a técnica que pintura que irá utilizar. Como a estudante anseia pelo fazer, irei sugerir que realize-o, e posteriormente nos aprofundamos da teoria. Acredito que este seja o caminho válido como processo de aprendizagem para a estudante.

Além das dificuldades apontadas, observo que alguns grupos estão avançando na estruturação dos Projetos de Trabalho. O grupo da Maquete Extraordinária estava pesquisando alguns artistas que pudessem inspirá-los na confecção da maquete, mas acabaram por não encontrar (anteriormente, relatei para este grupo alguns possíveis artistas inspiradores). Em conversa com o grupo, me surgiu a curiosidade de perguntar como o Projeto de Trabalho deles poderia

proporcionar a criatividade, e a resposta foi incrível: que a criatividade está relacionada com o projeto, pois não estão copiando nada, mas imaginando e montando sua própria maquete. O grupo irá relacionar a maquete com a temática da reciclagem, além de estudarem a importância das maquetes, relacionando-as com a arquitetura.

O grupo ZENIROKI (Livro sobre animes), estão avançando na estruturação do projeto, possuem todas as etapas em mente, mas percebo que possuem dificuldade em planejar no papel. Realizei a mediação, auxiliando-os nesse planejamento visual, e conseguimos estruturar o composição do livro. Necessitam buscar e relacionar um pouco mais a Arte no projeto, mas estou deixando-os perceber essa necessidade, evito impor aspectos para pesquisarem.

O grupo de trabalho do Art Pixel, está avançando, mas devido ao tempo não consegui mediá-los hoje; o estudante **Harry Potter** que estava realizando um projeto individual, juntou-se com outro estudante, o **Rony**, no qual escolheram uma nova temática para o projeto: Mangá.

Dessa forma, aponto as dificuldades identificadas na aula de hoje: 1º) Conflitos de convivência; 2º) Buscar soluções por si mesmos para os conflitos/problemas; 3º) Ausência da autonomia para solucionar problemas e buscar aprender por si mesmos; e, 4º) Dificuldade em concentrar-se e compreender a estruturação de um planejamento. Os estudantes relataram em Roda de conversa, que essas dificuldades relacionam-se com o fato das aulas de Arte serem diferentes do ano anterior, no qual os estudantes estavam em ensino remoto devido a pandemia do COVID-19. O ensino remoto não proporcionava aos estudantes o interesse nas aulas de Arte, e este ano, com a concepção dos Projeto de Trabalho, se sentem mais interessados e acolhidos.

Para finalizar este diário, relato que para alguns grupos (Art Pixel, Stop Motion, Pintura floral em tela e Mangá), foi necessário auxiliá-los com roteiros de pesquisa, para que pudessem visualizar e compreender o que é um planejamento. Percebo que minha prática como professora necessita de ajustes, como por exemplo, perceber mais os estudantes, perceber quais são suas facilidades e dificuldades. Estou também em processo de aprendizagem constante.

Diário de aula de 29/03/2022

Vendo as dificuldades dos estudantes frente à concentração e a compreensão de realizar o planejamento do Projeto de Trabalho, optei por iniciar nossa aula de maneira diferente: em Roda de Conversa do início da aula, realizei orientações no coletivo, e não individualmente, dessa forma, toda a turma poderia interagir e opinar sobre os Projetos de Trabalho. Perguntei aos estudantes se poderíamos realizar dessa forma, e expliquei minha motivação. Os estudantes aceitaram tranquilamente essa dinâmica.

A autonomia dos estudantes precisa encontrar meios para seu desenvolvimento, assim como a criatividade. Percebo que a concepção dos Projetos de Trabalho podem facilitar esse desenvolvimento. Em alguns grupos, pensando em proporcionar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, precisei realizar orientações mais pontuais (grupos mencionados em diários anteriores). A orientação coletiva em Roda de Conversa (vide Roda de Conversa do dia 29 de março), foi realizada na intenção de outros grupos, que apresentam aspectos autônomos pudessem interagir com grupos que necessitam de orientações mais pontuais.

As orientações individuais continuam ocorrendo conforme surgem as necessidades. Entretanto, quando os estudantes encontram-se no Laboratório de Informática, apresentam grande animação e exaltam o tom de voz. Dessa forma, acabam dificultando as orientações individuais. A orientação em Roda de Conversa facilitou essas orientações, por exemplo, o grupo que está trabalhando com a temática de Art Pixel, que estavam apresentando dificuldades, após as orientações em Roda de Conversa conseguiram avançar, pesquisando e selecionando o aplicativo que irão utilizar ao longo do projeto. Anteriormente, a ideia do grupo era realizar os desenhos de Art Pixel apenas no papel quadriculado. Iremos baixar esse aplicativo no notebook para que o grupo possa experimentá-lo e realizar seus desenhos.

Outro grupo que observei avanço com a orientação coletiva foi o do Stop Motion. Este grupo apresentam dificuldade de interpretação de texto e compreensão do planejamento do projeto, além da dificuldade de convivência que surgiu em aulas anteriores, necessitando inclusive o remanejamento de um integrante para outro grupo. Por este motivo, na aula de hoje apresentei à eles o conteúdo sobre Stop Motion que há no Livro Didático de Art (PNLD – Projeto Arte – 2019 a 2022), assim

como sugeri que buscassem vídeos para auxiliá-los na compreensão da temática escolhida, pois percebo a dificuldade em realizar leituras e compreendê-la, assim, o visual torna-se mais interessante no processo de aprendizagem desses estudantes.

Percebo que a estudante autodenominada Margarida, que está realizando o projeto individualmente, após a orientação coletiva, conseguiu concentrar-se e definiu a técnica e o material que irá utilizar (pintura com tinta acrílica).

O grupo da Maquete Extraordinária trouxeram os materiais recicláveis e iniciaram a confecção dos elementos que irão compor a maquete; e o grupo Garotas da Lama estão realizando os esboços dos elementos que irão realizar em argila (animais) para iniciarem posteriormente a modelagem. A direção escolar prontificou-se para adquirir a argila que será necessária no desenvolvimento desse projeto; o grupo do Desenho realista escolheu na aula de hoje o aplicativo que estará desenvolvendo o tutorial, que será o Canva. Os estudantes experimentaram o aplicativo na tentativa de descobrir e aprender suas funções.

Após os relatos apresentados, concluo que a orientação em Roda de Conversa, de forma coletiva, proporcionou uma maior compreensão dos estudantes, visto que o ambiente estava mais silencioso e todos puderam prestar atenção na orientações e opinar se julgassem necessário.

Ainda em Roda de Conversa no início de aula, conversei com os estudantes sobre a necessidade de permanecer nos grupos escolhidos e com as temáticas selecionadas, pois estamos desde fevereiro nessas definições, e não temos mais tempo hábil para realizar mudanças. Inicialmente os estudantes agruparam-se por afinidade, mas conforme surgiram conflitos de convivência (não saber lidar com a opinião de terceiros; não conseguir chegar em consenso sobre decisões; não respeitar o tempo de cada um), acabaram remanejando-se para outros grupos, transição que também acaba prejudicando o desenvolvimento dos projetos. Por isso, informei aos estudantes que não poderíamos estar realizando esses remanejamentos a partir dessa aula, infelizmente, foi necessário colocar este limite, para que possamos realmente prosseguir com o desenvolvimento dos projetos.

Preocupo-me com a estudante autodenominada **Bloom**, que apresenta dificuldade em interagir e relacionar-se com a turma (a dificuldade principal é não saber lidar com a opinião de terceiros, colocando sua opinião como a única válida). Essa estudante já foi remanejada três vezes: iniciou o projeto individualmente,

juntou-se com o grupo do Anime, e posteriormente foi remanejada para o grupo Garotas da Lama. Conversei com a estudante que, por ser parte integrante de um grupo, com funções e responsabilidades, ao ausentar-se prejudica a organização desse grupo, que precisa ser reorganizado; e mesmo ocorre no grupo que irá adentrar. Percebo que está estudante não tem afinidade com a turma no geral, o que prejudica sua convivência nas ações desenvolvidas em grupo. Como tentativa de auxiliar essa estudante, pedi que o grupo no qual ela faz parte atualmente, sentem-se e dialogando encontrem o que está incomodando e tentem encontrar soluções para o problema, apresentando se a estudante permanecerá no grupo ou será remanejada, pois hoje seria o nosso prazo limite para tais alterações. Posteriormente, o grupo relatou que a estudante permanecerá e que irão, através de conversas, ir solucionando os conflitos.

Como professora, tenho receio em como dialogar as temáticas escolhidas para os projetos de trabalho com a história da Arte, de forma crítica. As temáticas escolhidas pelos estudantes partem do interesse deles, de suas preferências e curiosidades, e são temática que não teríamos liberdade de desenvolver dentro do conteúdo pré-determinado no Livro Didático utilizado na Rede Municipal de Ensino. Relato um acontecimento que deixou-me contente como professora: ao chegar na sala de aula para iniciarmos nossa aula de Arte, os estudantes estavam com a fisionomia desanimada, e ao me verem esboçaram sorrisos e relataram que seria o momento da aula legal; e ao explicar para os estudantes que primeiramente iríamos realizar uma Roda de Conversa um pouco mais longa, os estudantes apresentaram anseio de deixarmos de realizar os projetos, utilizando as seguintes expressões: “Nossa, professora. Mas porque vamos conversar? Não iremos realizar mais os projetos? Eu espero que a gente continue, porque a gente está gostando muito.”

Concluo que, essas expressões vindas dos estudantes, são expressões de aprovação sobre a concepção de Projetos de Trabalho nas aulas de Arte. Ao final da nossa aula, perguntei aos estudantes como foi para eles a aula de hoje, e obtive como responderam que foi uma das melhores aulas, pois alguns grupos já começaram a confeccionar e outros grupos que estavam com dificuldades, começaram a compreender o que é um projeto e o que devem fazer.

Diário de aula de 12/04/2022

A aula do dia 05/04, os estudantes foram informados do seria o prazo final para realização das pesquisas, visto que de acordo com o cronograma pré-determinado no início de nossa pesquisa, o prazo para da fase de pesquisa seria até 15/03. Os estudantes questionaram se seria possível deixar os grupos que ainda não finalizaram as pesquisas no Laboratório de Informática, e os demais no ambiente da sala de aula para confecção. Os professores são orientados a não deixar os estudantes sozinhos nos ambientes, mesmo assim, diante do questionamento, conversei com a direção escolar, que reafirmou a orientação anterior.

Além da orientação realizada pela direção escolar, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, no qual precisamos realizar a análise dos dados, não temos a possibilidade de estender a etapa de pesquisa. Sendo assim, na aula de hoje, 12/04, conforme conversado com os estudantes, permanecemos em sala de aula para que iniciar a etapa de confecção (o fazer artísticos) dos Projetos de Trabalho.

A finalização da etapa de pesquisa não prejudicou os estudantes, pois todos já haviam pesquisado o que necessitavam. Há uma preocupação com alguns estudantes (que venho relatando ao longo dos diários), são eles: **Harry Potter, Rony, Coringa, Mosquito e Neymar**, pois possuem dificuldade em leituras e interpretações. Assim, não tenho como afirmar que a etapa de pesquisa realmente foi eficaz para esses estudantes. Para auxiliá-los estudantes, realizei algumas estratégias, são elas:

- Roteiros de pesquisas;
- Leitura e explicação das pesquisas realizadas;
- Apresentação de fontes visuais e audiovisuais;
- Mediações e acompanhamento constantes.

Os estudantes **Coringa, Mosquito e Neymar**, integrantes do grupo Stop Motion, apresentam resultado positivo diante das estratégias utilizadas: compreenderam o que é Stop Motion e sabem como iniciar a etapa de confecção do projeto. Este grupo necessitou de mais acompanhamento que os demais, mas diante das estratégias adotadas, conseguiram organizar, ainda que mentalmente, uma história para criação do Stop Motion, e compreenderam que a massa de modelar não pode ser à base de amido (dessa forma, não poderia ser feita em

casa), mas deve ser à base de cera, que não resseca e pode ser manuseada diversas vezes. Os estudantes chegaram nessa informação a partir do recurso audiovisual sobre Stop Motion que apresentei para eles na última aula.

Sobre a massa de modelar à base de cera, que não resseca e possibilita a confecção dos bonecos para o Stop Motion, os estudantes ficaram preocupados se teriam que adquiri-la. Expliquei aos estudantes que a escola estaria realizando essa aquisição, mas como não foi possível a direção escolar realizar a compra de imediato, realizei a aquisição da massa de modelar para que o grupo desse continuidade ao projeto.

Entretanto, os estudantes **Harry Potter e Rony**, sendo que este último está faltando das aulas devido aos problemas de saúde, possuem uma temática, mas mesmo com as estratégias adotadas não apresentaram compreendê-la. Pela constante ausência do companheiro de grupo, o estudante **Harry Potter** disse que quer desistir do projeto. Como o colega de grupo não está presente na aula de hoje, pedi para o mesmo aguardar até a próxima aula para conversar em conjunto com este colega, para remaneja-los de grupo, buscar uma nova temática, ou se encontrarmos uma solução, realmente haver a desistência.

Percebo que este aluno ainda não compreendeu o que é um Projeto: selecionar uma temática, realizar as pesquisas, planejar, desenvolver e confeccionar, e apresentar um resultado final. É a primeira vez que trabalham na concepção de projetos, é um processo normal alguns estudantes levarem mais tempo para compreender, então, acredito que essa solicitação de desistência parte da não compreensão desse processo.

Os estudantes mencionados, além da dificuldade de leitura e interpretação, apresenta comportamentos inadequados ao longo das aulas: brincadeiras irônicas entre si, conversa excessiva, muitas vezes com elevação do tom de voz, e atitudes agressivas que se iniciam com risadas e acabam com alguma reclamação. Sempre que ocorre tais comportamentos, há a orientação individual e por vezes em Roda de Conversa.

Ao longo das aulas que dedicamos à etapa de pesquisa, observei que de modo geral, a turma possui dificuldade em pesquisa: precisam compreender quais sites são confiáveis, como se aprofundar em um conteúdo. Entretanto, é a primeira

vez que os estudantes realizam uma ação na concepção dos Projetos de Trabalho, é compreensível que possuem dificuldades.

O grupo do Pixel Art finalizou a experimentação no aplicativo, realizaram a criação de desenhos em papel quadriculado e no aplicativo. A partir da próxima aula, realizarão o planejamento de sua apresentação, que será uma oficina para transmitir o que aprenderam sobre Pixel Art e o aplicativo aos demais estudantes; a estudante autodenominada Margarida, que irá realizar a pintura em tela, está aguardando a tinta acrílica chegar (a direção escolar está providenciando), mas a estudante está com dificuldade em elaborar o desenho que irá pintar, altera o esboço do desenho constantemente, não concluindo se irá pintar apenas uma flor, várias flores, uma menina com flores, balões com flores, entre outras possibilidades que me apresentou; o grupo Garotas da Lama realizaram a alteração do nome, que passou para Garotas da Argila, tornando-o mais coerente com a temática do grupo. Os demais grupos estão apresentando bom desenvolvimento da etapa de confecção durante as aulas.

Em determinados momentos das aulas, penso que não chegaremos a obter resultados positivos dessa concepção de trabalhos, mas ao mesmo tempo, quando realizo o diário de aula, percebo que estamos no caminho, e que há a possibilidade dessa concepção de Projetos de Trabalho estar propiciando o desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Os estudantes estão animados com a aula de confecção, visto que foi nossa primeira aula em que todos os grupos estão confeccionando. Ao final, perguntei aos estudantes em que momento, na etapa que estamos, a criatividade estaria sendo estimulada. Como não havia tempo hábil para as respostas, os estudantes irão responder nas próximas aulas.

Para finalizar, preocupe-me se a Ficha de Planejamento desenvolvida por mim realmente tenha auxiliado os estudantes no planejamento dos projetos. Penso em realizar ou em Roda de Conversa, ou até mesmo mais para o final da coleta de dados, uma avaliação junto com estudantes sobre a ficha: se realmente ela auxiliou ou não no processo de planejamento dos projetos, se algo deveria ser diferente, acrescentado ou retirado.

A aula de hoje iniciamos com a realização da chamada e Roda de Conversa inicial. Hoje é nosso segundo dia efetivo de confecção dos projetos, alguns grupos estão finalizando essa etapa e iniciarão o planejamento da apresentação ou oficina. Destaco três grupos, sendo:

1º) O grupo Desenho Realista Simples está finalizando a construção do livro tutorial e relatou a ideia de realizar um vídeo para apresentação, com o objetivo de apresentar aos demais estudantes como construíram o livro tutorial. Para isso, o grupo buscou aplicativos para computador que pudessem gravar a tela, para facilitar a realização do vídeo.

2) Surgiu um conflito com o grupo ZERINOKI (livro com desenhos de personagens de animes). O grupo tem três integrantes, que optaram por distribuir funções para cada um, da seguinte forma: o integrante Zenitsu realiza os desenhos (ilustrador), o integrante Todoroki realiza a pintura dos desenhos, e a integrante Hiro realizará a organização e encadernação do livro (com auxílio do Zenitsu e Todoroki).

Na aula de hoje, apenas o integrante Todoroki estava presente, e acredito que por isso sentiu abertura para conversar comigo sobre o conflito. O mesmo relatou que o integrante autodenominado Zenitsu, está tratando-o de forma diferente, devido um acontecimento que ocorreu em ambiente externo, não em sala de aula ou na escola. Perguntei ao estudante sobre este acontecimento, o que havia ocorrido, mas o mesmo optou por não relatar. Respeitando a vontade do estudante, não insisti, mas expliquei que estou aberta para diálogos e que é importante que o mesmo conte aspectos e acontecimentos referente ao projeto, para que eu possa mediar e auxiliá-los da melhor forma possível. Mesmo assim, o integrante Todoroki optou por não comentar sobre o acontecimento externo, mas relatou que em determinado momento ele pintou um dos desenhos realizados pelo Zenitsu, com a tonalidade incorreta da cor, que não gostou e passou a tratá-lo de forma “diferente”. Assim, o integrante Todoroki pediu auxílio para buscar alternativas de como expressar ao Zenitsu que não gostaria de estar realizando as pinturas, mas que essa função fosse delegada para outro integrante do grupo.

Conversando com o integrante Todoroki, concluímos que o ideal seria todos os integrantes experimentassem as etapas de construção do livro, e que poderíamos

sugerir essas inversões de funções para os demais integrantes do grupo na próxima aula. Entretanto, o integrante Todoroki pediu para que não falássemos abertamente sobre o ocorrido, pois não gostaria de aumentar este atrito entre os dois.

O estudante Zenitsu apresenta dificuldade em aceitar as opiniões de terceiros. Essa dificuldade é perceptível com a turma no geral, e se intensifica em ações em grupo. Por isso, pretendo observar os estudantes e a relação entre eles, respeitando a solicitação do integrante Todoroki, mas se necessário conversar individualmente com o Zenitsu para verificar o que está sentindo e compreendendo dos fatos. Visto que tais conflitos são importantes para que os estudantes compreendam e aprendam a conviver.

3) O estudante autodenominado Rony, está faltando das aulas, o que prejudica o desenvolvimento do seu projeto, que atualmente seria desenvolver um mangá. O estudante relatou que gostaria de realizar este projeto, mas que é difícil, e por isso gostaria de desistir. Conversei anteriormente com o estudante e expliquei o processo de compreensão do projeto realmente não é fácil, e que levará tempo para obter o resultado esperado. O estudante precisaria estar aberto a realizar o projeto, visto que é uma temática que gostaria de estar trabalhando, mesmo que o resultado fosse simplificado. Entretanto, faz duas semanas, quatro aulas, que o estudante está ausente. Sendo assim, não foi possível conversar com o estudante para encontrarmos uma solução.

O parceiro de grupo, autodenominado Harry Potter, ficou desanimado em realizar o projeto, devido as ausências do integrante, e pediu para desistir. Entretanto, conversamos na aula de hoje e o mesmo informou que irá mudar a temática e realizar um novo projeto, que será sobre maquetes. Este projeto estará sendo estruturado a partir das próximas aulas.

Do modo geral, os grupos estão desenvolvendo bem os o projetos, mas na aula de hoje foi necessário conversar sobre a organização do ambiente. Os estudantes estão eufóricos para a etapa de confecção/fazer artístico, e acabam não pensando na organização, sendo que: misturam as mesas, não encontrando posteriormente os materiais escolares; mistura de tinta em lugares inapropriados, por exemplo, o grupo de Stop Motion que misturou a tinta diretamente na mesa (o grupo, ao planejar quais materiais iriam necessitar para a construção do projeto, não planejou a necessidade de potes ou copos descartáveis para misturar tinta);

desorganização dos materiais, deixando-os espalhados pela sala. Conversamos no final da aula sobre esses acontecimentos, que fazem parte do processo de aprendizagem dos estudantes, mas que devem ser observados, mencionados e melhorados.

Dialogando com a literatura “Documentação pedagógica e Avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação”, de Júlia Oliveira Formisinho e Christine Pascal, que faz uma distinção sobre as pedagogias participativas e transmissivas. O desenvolvimento das nossas ações, percebo características das pedagogias participativas.

Os projetos de Trabalho entende os estudante como seres autônomos e com iniciativas, envolvendo-os em seu próprio processo de aprendizagem, ao selecionar um tema, planejar “o quê” e “como fazer”, ao buscarem adquirir o conhecimento por conta própria, e a partir dessa busca, compreenderam técnicas que possibilitam a confecção (fazer artístico), por exemplo: o grupo Garotas da Argila, precisaram pesquisar técnica de modelagem em argila para poder confeccionar os animais selecionados para o projeto; o grupo da Maquete Extraordinária não tem um aporte teórico bem fundamentado na Arte, mas na etapa de pesquisa ao pesquisarem como construir casas a partir de materiais recicláveis, denota um processo de aprendizagem autônomo, foi necessário pesquisar maneiras de construir casas com materiais recicláveis e colocar em prática posteriormente.

Percebo que a etapa de confecção/fazer artístico, proporciona reflexões para solução dos problemas encontrados, como por exemplo, o grupo da Maquete Extraordinária que buscou soluções que como construir os telhados das casas, se irão utilizar papel ou palitos, se irão colar com cola branco escolar ou cola quente, e assim por diante. Esta foi uma percepção apontada também pelos estudantes: na aula anterior eu havia perguntado em que momento, na etapa que estamos, a criatividade estaria sendo estimulada, e os estudantes responderam, na aula de hoje, que seria nessa busca para encontrar meios de como fazer (confeccionar) o projeto/produto, ou seja, no processo de construção para encontrar soluções aos problemas que surgem ao longo da confecção dos projetos.

Os estudantes, através da concepção dos Projetos de Trabalho, não estão limitados ao sucesso acadêmico, mas concentram-se no processo. Tal mudança no olhar, volta-se para mim como professora, que ao avaliá-los, não busco observar o

resultado, mas todo o processo de aprendizagem, levando em consideração os conflitos, os problemas e as soluções encontradas. As pequenas soluções encontradas por eles, que parecem ser pequenas aos olhos dos adultos, para eles são descobertas fantásticas, porque são eles que buscam e chegam à essas soluções.

Outro aspecto da pedagogia participativa é que, estudantes e professora, possuem papel ativo na concepção dos Projetos de Trabalho: os estudantes através das buscas e descobertas, e a professora através do respaldo e das mediações fornecidas aos estudantes. Deixo-os tentar, experimentar, perceberem o que dará certo e o que precisará de ajustes, e buscam refletir outras possibilidades.

Apenas um aspecto da pedagogia participativa me preocupa: a participação da escola. A escola me oportunizou a aplicação do projeto, mas não é toda a escola que está envolvida. A escola auxilia com a compra de materiais, fornecimento dos espaços, mas não tem uma participação ativa. Os pais e responsáveis, a comunidade em si, possuem a participação na autorização da aplicação do projeto e no fornecimento de alguns materiais, como por exemplo, os recicláveis.

Finalizo com a observação que cada estudante tem o seu próprio tempo de compreensão, de aprendizagem e de desenvolvimento. Tal observação ficou evidente ao longo na concepção dos Projetos de Trabalho, visto que tivemos estudantes que precisou de um tempo mais longo para escolher a temática que realmente lhe é agradável e interessante, outros conseguiram defini-la logo nas primeiras aulas. Cada estudante tem seu próprio tempo para perceber seus interesses e suas necessidades. Percebo que a escola, com a divisão de aula, de bimestre, com o resultados bimestrais que precisamos entregar, acaba acelerando e até mesmo, prejudicando, o autoconhecimento dos estudantes.

Diário de aula de 03/05/2022

Este diário foi gravado alguns dias após a aula.

Tivemos um acontecimento preocupante na aula do dia 03 de maio, referente ao conflito do grupo ZENIROKI relatado no diário do dia 19/04. O estudante Todoroki, na ocasião, optou por não relatar o conflito externo que ocorreu com o estudante Zenitsu. Entretanto, na aula de hoje o estudante me procurou e contou o

ocorrido. Oriente que os estudantes realizem os projetos na escola, mas não há privá-los de se encontrarem fora do ambiente escolar, pois anseiam e sentem-se animados para dar continuidade aos projetos. Os integrantes combinaram de adiantar o desenvolvimento do projeto na residência do estudante Zenitsu, em um domingo, onde toda a família do Zenitsu estava presente. Em determinado momento, Zenitsu se ausentou no ambiente em que estavam confeccionando o projeto, e ao retornar pediu para o Todoroki retirar-se de sua residência. Zenitsu ciência que o Todoroki não poderia retornar para casa fora do horário combinado, pois seus responsáveis não estariam presentes, mas mesmo assim exigiu para retirar-se, sendo indelicado com o parceiro. Este conflito gerou desconforto e deixou Todoroki chateado com o parceiro, tentou conversar com o mesmo, mas não obteve acolhimento.

Ressalto que o integrante Zenitsu, está ausente das aulas de Arte à três semana consecutivas, ou seja, seis aulas, e por isso não foi possível conversar com o mesmo. Como tentativa de averiguar o porquê o estudante está faltando e também sobre o ocorrido, procurei o mesmo fora do horário de aula de Arte, e pedi que se possível estivesse presente na aula seguinte, que seria a de 03 de maio, mas não obteve sucesso. Por este motivo, solicitei que a secretaria da escola entre em contato com os pais e responsáveis do estudante Zenitsu para verificar o motivo de suas ausências.

Conversando com o estudante Todoroki, que inclusive chorou contando sobre o ocorrido, diante da gravidade do acontecimento e do sentimento que gerou no estudante, chegamos à conclusão que iremos separar o grupo e remanejá-los para grupos existentes. Estamos em um momento em que todos os grupos estão com os projetos adiantados, alguns quase finalizando, assim o remanejamento não seria o ideal para que não interferisse na organização dos grupos, mas, diante da gravidade do ocorrido, achamos que esta solução seria a mais apropriada.

O ocorrido interferiu na terceira integrante, a Hiro. A mesma não se sente mais confortável em permanecer no grupo, e pediu para realizar um projeto individual. Expliquei para a estudante, respeitando a integridade dos outros dois integrantes, que o ocorrido não está relacionado a ela e colocou-me à disposição para dialogarmos.

A conversa com o estudante Todoroki durou boa parte da aula, assim, não restou tempo hábil para mediar os demais grupos. Minha visão sobre a aula, creio que devido ao impacto em saber sobre o conflito, não alcançou minhas expectativas. Entretanto, ao realizar a roda final, perguntei aos estudantes como foi para eles a aula, e a resposta que obtive me deixou surpresa: os estudantes responderam que foi uma das melhores aulas para eles, pois conseguiram avançar a confecção dos projetos.

Diário de aula de 24/05/2022

Na semana anterior não houve às aulas de Arte, pois eu estava doente. Dessa forma, demos continuidade à tudo que foi planejado na aula de hoje (24/05), sendo que a mesma foi dividida em duas partes: os primeiros 55 minutos foram dedicados a realização da oficina de Pixel Arte; e os demais 55 minutos, para desenvolvimento dos projetos.

Iniciamos com a Oficina de Pixel Art que estava planejada para o dia 17 de maio, e obtivemos bons resultados. É um grupo de três integrantes, sendo que dois apresentaram maior dificuldade em desenvolver a oficina, e o integrante com codinome Giorno, apresentou facilidade e um desempenho melhor na apresentação. Os estudantes sabiam falar sobre o projeto, mas senti falta de uma linha de execução, ou seja, em refletir sobre como desenvolver a oficina. Apesar dos estudantes terem realizado cartaz e convites anunciando para a turma sobre a oficina, senti falta de aprofundamento do planejamento para desenvolver a oficina (como iniciar, como desenvolver e como finalizar a oficina). Dessa forma, fui mediando e auxiliando os estudantes no momento da apresentação. Avalio que o grupo está em processo de aprendizagem e, sendo a primeira vez que estão realizando uma oficina, irão ocorrer inconsistências e pontos a serem aperfeiçoados.

Destaco que o estudante Giorno foi impecável: apropriou-se do conteúdo e da utilização do aplicativo, inclusive em como “salvar” a produção artística realizada através do aplicativo no computador.

Posteriormente, expliquei à turma que sobre o cronograma de desenvolvimento dos projetos, pois não temos muito tempo para conclusão. Dessa

forma, informei aos estudantes que a previsão é que o período de desenvolvimento dos projetos se encerrem na aula da semana que vem.

Na aula dedica ao desenvolvimento dos projetos, não houve intercorrências. O grupo do Desenho Realista finalizou o projeto e na semana que vem, irão planejar a apresentação; as demais grupos estão um pouco atrasados quanto ao desenvolvimento dos projetos.

O grupo do Stop Motion está refazendo o cenário anteriormente confeccionado, pois tivemos um problema com as maquetes: apesar dos trabalhos estarem organizados, a turma da tarde pegou as maquetes ainda não finalizadas, e reutilizaram os isopores, pois acreditaram que não estariam sendo utilizados. A escola é pequena e não possui espaço suficiente para armazenar os trabalhos dos estudantes, por isso estávamos guardando na própria sala de aula. Não apenas o grupo do Stop Motion foi prejudicado, mas também os outros grupos que estavam confeccionando maquetes. Os estudantes ficaram chateados, e por isso conversamos com a direção escolar e com a professora regular da turma da tarde que nos explicou que não foi intencional, ela acreditou que os isopores eram de trabalhos anteriores que ela havia desenvolvido. A solução encontrada foi iniciar a confecção das maquetes novamente, e armazená-las em outro local. Isso ocorrido gerou prejuízos aos desenvolvimento dos projetos, acrescentando um período maior de desenvolvimento dos mesmos.

O grupo Zeniroki, livro ilustrado de animes, estavam com conflitos entre os integrante, mas como um integrante não estava frequentando as aulas, não havia como conversarmos para tentar solucionar o problema. Na aula do dia 10/05 ele compareceu, e segundo os integrantes, o problema foi resolvido entre os próprios estudantes, não sendo necessário minha mediação. Neste período em que o estudante não estava frequentando as aulas, o grupo não se sentiu à vontade para dar continuidade ao projeto, apesar da minha orientação ser o contrário, e isso atrasou muito o desenvolvimento. Para que não haja prejuízo ao grupo, combinamos que irão apresentar por último, dessa forma terão um tempo maior para confecção.

O grupo da Maquete de Carros, que no início dos projetos estavam apresentando muita dificuldade, aparentemente estão conseguindo dar andamento no projeto, mesmo com a ausência de um integrante, os demais conseguiram dar continuidade na confecção dos carrinhos em argila. Houve ingresso de um

estudante na turma, e optei por encaixá-lo no grupo da Maquete de Carros, visto que é um grupo que ainda tem muita coisa para confeccionar em seu projeto, o novo integrante conseguirá participar ativamente.

Do todo, os grupos que estão realizando as maquetes estão se desenvolvendo muito bem, elas estão ficando muito bem confeccionadas. Saio da aula hoje feliz com os resultados que os grupos veem apresentando, percebo que a autonomia está mais presente, não necessitando muito da minha mediação, estão conseguindo solucionar problemas entre si, como por exemplo, na questão dos materiais, os estudantes compreenderam que eles podem emprestar materiais uns dos outros; ou até mesmo, na convivência quando conseguem perceber e chamar atenção uns dos outros quando há conversa excessiva.

Na aula de hoje não foi possível realizar Roda de Conversa, devido ao tempo curto. Realizaremos na aula da semana que vem, abordando, principalmente a discussão crítica em relação a oficina realizada.

Diário de aula de 07/06/2022

Apesar de não ter realizado Diário de Aula na aula do dia 31/05, relatarei abaixo o ocorrido primordial para o desenvolvimento do projeto: a mãe de um integrante do grupo ZENIROKI procurou-me na escola e solicitou o encerramento do mesmo, explicando que houve um conflito externo ao ambiente escolar entre os estudantes e os responsáveis dos mesmos. Os estudantes combinaram de adiantar o projeto fora do ambiente escolar, mas quando o estudante com codinome Todoroki estava na residência do estudante Zenitsu, em um determinado momento, pareceu “expulsá-lo” de sua casa. O conflito não foi resolvido entre os responsáveis e nem com os estudantes de forma externa. Em sala de aula os estudantes comentaram que havia um conflito, mas que já havia sido resolvido entre eles. Combinei com a mãe do estudante que estaríamos finalizando o projeto, na aula do dia 31/05.

A mãe do estudante pediu para que não abordasse o assunto com os estudantes, pois o seu filho não estava sabendo lidar com a situação e tinha medo de que o colega o maltratasse posteriormente. Passei o ocorrido para a coordenação e direção escolar, bem como a solução combinada com a mãe do

estudante, e em respeito à solicitação da mãe, não pude resolver o conflito em sala de aula.

Apenas o integrante Todoroki estava presente na aula do dia 31/05, e demos continuidade ao projeto escrevendo o nome e as características de cada personagem de anime que compõe o projeto, mas não foi possível finalizarmos o mesmo. Optei por enviar uma mensagem para a mãe do estudante informando que, finalizaríamos portanto, na aula do dia 07/6. Por isso, hoje os dois estudantes, durante a aula, ficaram próximos de mim, recebendo toda a mediação em relação ao projeto e em relação ao diálogo entre eles.

Destaco que, o estudante Zenitsu, possui postura autoritária, sendo que suas falas e ações acabam oprimindo os colegas. Por exemplo, o mesmo relatou que tudo o que o estudante Todoroki realizou na aula anterior estaria incorreto. Mediei esse diálogo com o estudante, explicando que o estudante Todoroki estava sozinho na aula anterior, que realizou pesquisas e que deu prosseguimento no projeto de acordo com seu conhecimento prévio.

Em conjunto com os estudantes, organizamos as apresentações dos projetos e definimos a aula do dia 14/06 como sendo a última aula disponível para finalização dos projetos e preparativos para as apresentações. Tenho preocupações enquanto a isso, pois ainda há muitos grupos que não conseguiram finalizar seus projetos.

Tivemos um conflito em sala de aula que precisou de intervenção da direção escolar: um estudante iniciou a brincadeira de arremessar argila em outro estudante, que revidou e a argila acabou atingindo a região do olho de um terceiro estudante, que, também revidou e atingiu com a argila o ouvido do segundo estudante. Os dois estudantes iniciais não costumam apresentar comportamento inadequados, já o terceiro estudante, é comum apresentar tais comportamentos. Conversei com os três estudantes envolvidos, elencando os fatores que desencadearam o conflito e buscando a compreensão deles sobre o que foi certo e o que foi incorreto em suas ações.

Outra situação conflituosa encontrada no dia de hoje foi a organização da sala de aula: os estudantes foram orientados quanto a utilização, limpeza e organização do ambiente escolar, e haviam compreendido as orientações ao longo das aulas anteriores, mas percebo que, como o nosso tempo de desenvolvimento dos projetos

estão acabando, os estudantes ficam ansiosos e tendem a ficarem desatentos quanto ao quesito da organização.

Sobre o desenvolvimento dos projetos, há um grupo que precisará de mediação integral: o grupo do Stop Motion. Percebo neste grupo que o fazer artístico, o confeccionar os bonecos e o cenário, foi muito interessante à eles, foi a etapa que mais aproveitaram. Entretanto, tudo que se refere a parte escrita, os estudantes apresentam muita dificuldade, ou seja, não conseguiram montar um planejamento coerente com o projeto, e não conseguiram montar a história que envolverá os personagens criados e a construção do vídeo, bem como, possuem dificuldade nas tomadas de decisões, principalmente as consensuais.

O grupo do Desenho Realista finalizou o projeto e os preparativos para apresentação, combinei com eles de orientá-los sobre a apresentação em meu HTPUE (Horário de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar – Individual); o grupo da Maquete Extraordinária e das Garotas da Argila, estão finalizando os projetos, falta poucos ajustes e já irão definir a apresentação na próxima aula; o grupo das Maquetes dos Carros, ainda está atrasado, mas irei mediá-los na próxima aula, colocando inclusive estudante que já finalizaram os projetos para ajudá-los.

APÊNDICE D

Questionário Avaliativo – Ficha de Planejamento “Criative-se: vamos fazer um projeto em Arte?”

Nome: _____ Data: ____/____/____

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Ficha de Planejamento “Criative-se: Vamos fazer um projeto em Arte?”

1) A Ficha de Planejamento ajudou no desenvolvimento do seu Projeto de Trabalho?

SIM, AJUDOU. AJUDOU UM POUCO. NÃO AJUDOU.

2) Explique abaixo a resposta da pergunta 1.

3) Na Ficha de Planejamento constam itens motivadores. Assinale os itens que foram úteis para o planejamento do seu Projeto de Trabalho.

- “Tema do Projeto de Trabalho”
- “Por que escolhi/escolhemos este tema?” (Justificativa)
- “Qual(is) o(s) problema(s) identificado(s)?”
- “Defina um nome/título para seu projeto.”
- “Como fazer/desenvolver este projeto?”
- Como este Projeto ajudará no desenvolvimento da criatividade?

4) A descrição do item “Como fazer/desenvolver este projeto?”, solicitava a definição dos materiais necessários e o desenho do desenvolvimento do projeto (produto final). Sobre a lista de materiais:

- Concordo em permanecer junto com o desenho do desenvolvimento do projeto.
- Ficaria melhor se houvesse um espaço próprio para a lista de materiais (separá-lo do desenho).

- 5) Abaixo está relacionado os itens que constam na Ficha de Planejamento. Assinale se você e/ou seu grupo, tiveram dificuldades ou facilidades em planejá-los.

ITEM	FACILIDADE	DIFICULDADE	JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA
“Tema do Projeto de Trabalho.”			
“Por que escolhi/escolhemos este tema?”			
“Qual(is) o(s) problema(s) identificado(s)?”			
“Defina um nome/título para seu projeto.”			
“Como fazer/desenvolver este projeto?”			

- 6) A linguagem utilizada na Ficha de Planejamento está fácil de entender?

SIM ÀS VEZES NÃO

Destaque as palavras que não compreendeu e que precisam ser alteradas.

- 7) Caso queira sugerir alguma modificação da Ficha de Planejamento, utilize o espaço abaixo.

(Obs.: reflita se há necessidade de incluir algum item motivador; retirar itens já existentes; se os espaços para cada item estão apropriados; assim por diante.)

APÊNDICE E
Questionário Avaliativo – Projetos de Trabalho

Nome: _____ Data: ___/___/___

EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS DE TRABALHO:

1) Você gostou de realizar os Projetos de Trabalho nas aulas de Arte?

SIM NÃO

2) O que você acredita ser necessário para realizar um Projeto de Trabalho?

- Escolher um tema.
- Planejar como será feito.
- Pesquisar sobre o tema escolhido.
- Definir/escolher os materiais que será utilizado.
- Definir como será o passo a passo da confecção (fazer artístico).
- Confeccionar/prática artística.
- Outros: _____
-

3) Para realizarmos os Projetos de Trabalhos realizamos um percurso de trabalho. Assinale se as etapas ajudaram ou não no desenvolvimento do Projeto de Trabalho.

	Ajudou no desenvolvimento do projeto	Não ajudou no desenvolvimento do projeto.
1º - Escolha do tema		
2º - Planejamento (uso da Ficha de Planejamento)		
3º- Pesquisa (uso do Laboratório de Informática e livros)		
4º - Fazer Artístico (Confecção do projeto)		
5º - Finalização (apresentação ou oficina)		

- 4) Escreva se nas etapas abaixo você e/ou seu grupo tiveram facilidade ou dificuldade em definir/realizar.

	Facilidade(s) identificada(s):	Dificuldade(s) identificada(s):
1º - Escolha do tema		
2º - Planejamento		
3º- Pesquisa		
4º - Fazer Artístico		
5º - Finalização		

- 5) Inicialmente as aulas de Arte eram divididas em dois dias na semana (terça e sexta-feira). Observando a necessidade, as aulas foram alteradas para “aula dupla”, ou seja, ambas no mesmo dia e em horários consecutivos. Essa alteração auxiliou no planejamento e desenvolvimento do Projeto de Trabalho?

SIM

NÃO

EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE:

- 6) No seu entendimento, o que é criatividade?

7) Do percurso que realizamos para desenvolver os Projetos de Trabalho, qual momento, na sua opinião, proporcionou o desenvolvimento da criatividade?
(Você pode selecionar mais de uma alternativa)

- 1º - Escolha do tema
- 2º - Planejamento (uso da Ficha de Planejamento)
- 3º- Pesquisa (uso do Laboratório de Informática e livros)
- 4º - Produção Artística (Confecção do projeto)
- 5º - Finalização (apresentação ou oficina)

8) Justifique a(s) alternativa(s) escolhida(s):

EM RELAÇÃO AO CONVÍVIO SOCIAL:

9) Houve conflitos relacionados a convivência ao longo do desenvolvimento dos Projetos de Trabalho?

- SIM NÃO

10) Os conflitos de convivência aconteceram apenas com o seu grupo de trabalho ou com a turma no geral?

- Apenas com meu grupo.
- Apenas com a turma.
- Com ambos.

11) Relacione os conflitos de convivência e as soluções encontradas.

	Conflitos de convivência:	Soluções encontradas:
1		

2		
3		
4		
5		

EM RELAÇÃO À MEDIAÇÃO DA PROFESSORA:

12) As orientações/mediações fornecidas pela professora em relação ao **desenvolvimento do Projeto de Trabalho** (Temática, Pesquisa, Planejamento, Confeção/Fazer Artístico, Finalização), foram úteis/importantes?

SIM ÀS VEZES NÃO

13) As orientações/mediações fornecidas pela professora em relação aos **conflitos de convivência**, foram úteis/importante?

SIM ÀS VEZES NÃO

14) Houve alguma orientação/mediação realizada pela professora que foi desagradável ou que discorde.

SIM NÃO

14.1. Justifique sua resposta.

15) Utilize o espaço abaixo para escrever sugestões, alterações, críticas, elogias, etc.

APÊNDICE F

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Sara Mandolini

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47921421.2.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.026.586

Apresentação do Projeto:

O tema deste projeto de pesquisa, “A Aprendizagem e o Ensino da Arte na perspectiva dos Projetos de Trabalho: o desenvolvimento da criatividade no Ensino Fundamental”, origina-se da experiência profissional e da observação cotidiana do ambiente escolar: as dificuldades dos alunos nas aulas de Arte diante de ações que abrangem o ato criador e o repertório criativo. A criatividade é característica essencial do indivíduo, possibilita a capacidade de adaptar-se às mudanças constantes da sociedade em que vivemos, viabiliza o entendimento, análise e transformação da sua realidade. Entretanto, seu desenvolvimento não se dá de modo espontâneo, mas como processo contínuo ao longo de toda a vida. Sendo assim, faz -se necessário compreender como se desenvolve a criatividade no Ensino Fundamental I, como a Arte pode facilitar esse processo e como as práticas que rompem com o ensino transmissivo, levam a concretude desse desenvolvimento. Partindo dessa necessidade, surge a problemática que norteará este projeto: como orientar os processos de aprendizagem para que tenham como base a criatividade? Como desenvolver a criatividade no Ensino Fundamental através da Arte? Qual ou quais práticas educativas podem possibilitar, de forma mais efetiva, esse desenvolvimento? Os Projetos de Trabalho podem possibilitar o desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte? Para que haja esse desenvolvimento, práticas docentes criativas são necessárias, mas essas não devem ser impostas aos alunos, e sim planejadas em conjunto. Portanto, pretende-se contextualizar o

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.026.586

desenvolvimento da criatividade com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, ancorando-nos à concepção de criatividade de Munari (2018), Rodari (1982) e Vigotsky (2009) e na perspectiva dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1998). O desenvolvimento do tema de pesquisa se dará através do levantamento bibliográfico, sendo executado ao longo de todo o projeto; e a pesquisa de campo no segundo semestre de 2021, com alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I. Diante do momento incerto que a educação se encontra, devido a Pandemia do COVID- 19, a pesquisa de campo ocorrerá de forma remota e/ou presencial, seguindo as orientações do Plano Estadual de Contingência para Enfrentamento da Covid-19, Plano São Paulo (SÃO PAULO, 2020), e os protocolos de biossegurança. O projeto tem em vista seu desenvolvimento em vinte quatro meses, sendo os meses de janeiro a dezembro de 2022 dedicados à análise de dados, finalização do Projeto Educacional, com a escrita da dissertação e a produção do produto educacional para defesa. Observados os questionamentos, podemos apontar algumas hipóteses que encontraremos ao longo do percurso: dificuldades no desenvolvimento da proposta, visto as constantes variáveis (interesse dos alunos, aceitação da proposta, disponibilidade de materiais, entre outras); ocorrer ou não o envolvimento ativo dos alunos no processo; constatar ou não que o Ensino da Arte através dos Projetos de Trabalhos propicia o desenvolvimento da criatividade. A justificativa do tema e problemática se dá na observação cotidiana do ambiente escolar. Ao ministrar aulas de Arte em uma instituição filantrópica para alunos de seis a quinze anos, e propor ações que abrangiam a criatividade, frequentemente os educandos negavam-se a realizar, afirmando que não sabiam o quê ou como fazer. Faltava-lhes entendimento do que é criar, a incompreensão do que lhes era pedido permeava seus olhares: não havia imaginação e o que era solicitado surgia como mistério. Após o ingresso na Rede de Ensino em 2019, atuando no Ensino Fundamental I, observo a mesma problemática anterior: os alunos não tem uma atitude criativa, e portanto, sentem dificuldades em realizar as propostas que lhes são feitas. A sugestão de um Produto Educacional vem ao encontro com uma segunda dificuldade: ao procurar materiais de apoio às aulas de Artes (livros, vídeos, aplicativos, imagens, entre outros), e até mesmo para facilitar a explicação de um conceito ou período da Arte, observa-se a escassez de materiais lúdicos. Os materiais encontrados, em sua maioria, trazem uma linguagem complexa, sendo necessário adaptá-los, ou até mesmo produzir algo novo. Partindo dos apontamentos, o presente estudo pretende delinear a Arte como facilitadora do desenvolvimento da criatividade, sendo esta compreendida como processo e concebida nas relações individuais com o meio, a história e a cultura; ao trazer o ensino da Arte na concepção dos Projetos de Trabalho (HERNÁNDEZ, 1988), visto aqui não como uma forma, mas um processo de aprendizagem e ensino, que se volta ao papel do estudante como

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carnijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.026.586

sujeito do seu processo; e ao realizar a conexão entre Arte, Criatividade e Projetos de Trabalho, na construção de uma educação atual que leva em vista as problemáticas e interesses dos alunos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Planejar, aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre os processos criativos, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho. Objetivo Secundário: - Investigar os processos criativos e o desenvolvimento da criatividade no ensino da Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho no Ensino Fundamental I, com alunos do 5º ano. - Retroagir, analisar e refletir sobre o percurso histórico do conceito de criatividade no ensino de Arte e na escola.- Identificar, analisar e aplicar o ensino da Arte através da perspectiva dos Projetos de Trabalho.- Identificar e analisar as possibilidades do desenvolvimento da criatividade por meio dos Projetos de Trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos que a pesquisa apresenta estão relacionados às relações interpessoais entre os estudantes e familiares, a relação do estudante com as mídias e com os materiais artísticos, discussões, dissociação do conteúdo prático da Arte em consequência da sua familiarização com as mídias e materiais artísticos. Entretanto, todos os problemas que se apresentarem serão amenizados por meio de orientação adequada, através das aulas síncronas e assíncronas, em uma metodologia de ações inclusivas e que envolva troca de experiências entre os participantes.

Benefícios: Quanto aos benefícios temos a afirmar que os resultados da pesquisa contribuirão para a participação diferenciada nas aulas de Arte, com ações que possibilitem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes, como construir um planejamento, apontando do que gosta e o que desgosta; oportunidade para trabalhar com Projetos de Trabalho, no qual poderão executar o que for planejado; reconhecer a importância da criatividade; entre outros.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado do ponto de vista ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador atualizou o termos que agora se encontram adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais,

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carnijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.026.586

metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1768407.pdf	05/09/2021 20:57:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_TERMO_DE_ASSENTIMENTO_05_09_2021.pdf	05/09/2021 20:54:22	Sara Mandolini	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_V2_COM_CORRECOES_05_09_2021.pdf	05/09/2021 20:53:40	Sara Mandolini	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_V2_COM_CORRECOES_05_09_2021.pdf	05/09/2021 20:52:57	Sara Mandolini	Aceito
Outros	CARTA_JUSTIFICATIVA_05_09_2021.pdf	05/09/2021 20:42:46	Sara Mandolini	Aceito
Outros	TERMO_DE_ACEITE.pdf	09/06/2021 12:18:08	Sara Mandolini	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	09/06/2021 12:08:43	Sara Mandolini	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 07 de Outubro de 2021

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carnijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

APÊNDICE G

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Responsável pelo Aluno(a) _____,

Seu filho(a) está convidado a participar da pesquisa “A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL”, que tem como objetivo planejar, aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre a criatividade, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho.

Para tanto, será realizado um **diagnóstico inicial**, para saber o que os participantes imaginam significar o termo criatividade; **planejaremos junto com os alunos** as ações do semestre, pensando nas etapas de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho nas aulas de Arte, por fim, nos organizaremos para executarmos as **ações planejadas**. Para registrar as ações a serem realizadas utilizaremos de questionários, entrevistas, diário de aula, observação de aula e registros através de fotos, vídeos e/ou gravação de áudio. Essas ferramentas nos ajudarão na **avaliação** do presente estudo.

A pesquisa será desenvolvida no decorrer das aulas de Arte, pela professora e aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica, da UNESP, Sara Mandolini. Nossa pesquisa se desenvolverá de forma remota e/ou presencial, a fim de atendermos às normas de biossegurança e proteção em razão da pandemia do COVID-19.

Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos e a identidade dos alunos serão mantidas em sigilo. A participação do seu filho(a) é totalmente voluntária, assim, não receberá pagamento e não terá nenhum ônus financeiro.

Os riscos que a pesquisa apresenta estão relacionados às relações interpessoais entre os estudantes e a pesquisadora, no decorrer da realização das ações com o conteúdo prático da Arte os estudantes poderão se cansar e terão liberdade para interromper as ações em curso. Entretanto, os problemas que se apresentarem serão amenizados por meio de orientação adequada, em uma metodologia de ações inclusivas e que envolva troca de experiências entre os participantes e o término das ações.

Quanto aos benefícios temos a afirmar que os resultados da pesquisa contribuirão para a participação diferenciada nas aulas de Arte, com ações que possibilitem o desenvolvimento da criatividade dos estudantes.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde assegura-se total sigilo de suas informações em todas as etapas da pesquisa, com a garantia de plena liberdade em se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada por ambas às partes (pesquisador e participante).

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, poderá ser obtida a partir do contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa – todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do Aluno(a) participante: _____

Responsável: _____

RG: _____ Telefone para contato: (____) _____

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL”, bem como as atividades envolvidas.

Estou ciente de que a privacidade de meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a sua participação, retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho(a) como voluntário(a) e permito a realização de fotos, vídeos em aula presencial ou via *online*, que não o/a coloque em risco ou perigo.

Declaro que concordo também, com a divulgação das fotos, vídeos e dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente que meu filho(a) participe deste estudo.

Pederneiras, ____/____/____

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a)

Assinatura da Pesquisadora

Nome da professora pesquisadora: Sara Mandolini

Licenciada em Artes Visuais, mestranda pelo Programa Docência para Educação Básica - UNESP/Bauru. Fone: (14) 98135-6946 E-mail: sara.mandolini@unesp.br

Nome da professora orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Professora no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru. E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br

Comitê de ética em Pesquisa CEP/FC – Unesp Bauru
Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360
E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br Fone: (14) 3103-9400

APÊNDICE H

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “A APRENDIZAGEM E O ENSINO DA ARTE NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO: O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL”.	
Orientadora: Prof. ^a Dr ^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99791-0715	E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br
Aluna responsável: Sara Mandolini	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98135-6946	E-mail: sara.mandolini@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do aluno voluntário:
Nome do responsável:
<p>Olá, estudante!</p> <p>Sou a professora Sara Mandolini e estou te convidando a participar de ações nas aulas de Artes a partir dos Projetos de Trabalho. Para isso, conversaremos sobre seus interesses na Arte e sobre o que os alunos participantes imaginam significar o termo criatividade, planejaremos juntos as ações, pensando nas etapas de desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, e nos organizaremos para executar as ações planejadas. Você aceitar participar?</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;"> <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO </div> <p>Você pode dizer “sim” agora e depois mudar de ideia, e tudo continuará bem. Se você aceitar participar, estará ajudando uma pesquisa. Sua identificação não será divulgada e não falaremos para outras pessoas informações sobre você e sua</p>

vida.

Sua participação é voluntária e você não vai pagar nada para participar, assim como, sua participação não implicará em qualquer pagamento ou custo.

Como ocorrerão as aulas?

As aulas de Arte ocorrerão na perspectiva dos Projetos de Trabalho e dialogaremos com os conteúdos que fazem parte da grade curricular de Arte da sua escola. Nas aulas teremos momentos para montarmos as etapas de trabalho, pesquisar e desenvolvermos os projetos, tudo com sua participação, com o objetivo de planejar, aplicar, registrar e avaliar as ações que propiciem o diálogo entre a criatividade, a aprendizagem e o ensino da Arte por meio dos Projetos de Trabalho.

Essas ações lhe oportunizarão trabalhar de uma forma diferente os conteúdos de Arte; ajudarão você a construir um planejamento, a refletir sobre suas preferências, apontando o que você gosta e o que você desgosta na Arte; a compreender e reconhecer a importância da criatividade para seu desenvolvimento.

Ao longo do percurso podemos ter alguns contratempos relacionados às relações entre os colegas e a pesquisadora, no decorrer da realização das ações com o conteúdo prático da Arte os estudantes poderão se cansar e terão liberdade para interromper as ações em curso. Para esses e outros contratempos que possam surgir, faremos discussões nas aulas, através do ensino remoto e /ou presencial, seguindo às normas de biossegurança em razão da pandemia do COVID-19, a fim de trabalharmos juntos em uma ação agradável e que envolva troca de experiências entre os participantes.

Para registrar a nossa ação, utilizaremos de questionários, entrevistas, diário de aula, observação de aula e registros através de fotos, vídeos e/ou gravação de áudio. Essas ferramentas nos ajudarão na avaliação do presente estudo.

Você receberá uma via deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Caso venha a sentir qualquer desconforto ou tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, você pode conversar comigo pessoalmente ou através do telefone de contato (14 98135-6946). Essa pesquisa está sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Eu entendi que a pesquisa refere-se ao planejamento e desenvolvimento dos Projetos de Trabalho nas aulas de Arte, e que essas ações ajudarão na compreensão e desenvolvimento do meu processo criativo.

Sei que posso perguntar se outras dúvidas surgirem e que o responsável por mim pode mudar de ideia quando quiser quanto a minha participação.

Meu responsável aceitou previamente minha participação e eu li, entendi e tirei minhas dúvidas. Por isso, concordo em participar da pesquisa.

Bauru, ____/____/____

Assinatura

Nome da professora pesquisadora: Sara Mandolini

Licenciada em Artes Visuais, mestranda pelo Programa Docência para Educação Básica - UNESP/Bauru. Fone: (14) 98135-6946 E-mail: sara.mandolini@unesp.br

Nome da professora orientadora da pesquisa: Prof.^a Dr^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Professora no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências - Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - Unesp/Bauru. E-mail: monteiro.kobayashi@unesp.br

Comitê de ética em Pesquisa CEP/FC – Unesp Bauru

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br Fone: (14) 3103-9400

APÊNDICE I

FICHA DE PLANEJAMENTO – CRIATIVE-SE: VAMOS FAZER UM PROJETO EM ARTE?

Criative-se: Vamos fazer um Projeto em Arte?

Nome: _____

Data: _____ Turma: _____

Vou fazer meu projeto com alguém?

Sim

Não

Escreva abaixo os nomes dos colegas que farão o Projeto com você:

Gostaria de fazer oficinas ou apresentações para seus colegas sobre seu Projeto?

Sim, oficinas

Sim, apresentações

Não gostaria

Tema do Projeto de Trabalho:

Por que escolhi/escolhemos este tema?

Qual(is) o(s) problema(s) identificado(s)?

Defina um nome/título para o Projeto:

