

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

TULA DE VITO FRANCO

**A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
NO ENSINO ESCOLAR FUNDAMENTAL**

UBERABA - MG
2015

TULA DE VITO FRANCO

**A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
NO ENSINO ESCOLAR FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para o Exame de Defesa.

Orientadora: *Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes*

Área de Concentração: Educação

Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos

Ficha catalográfica

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

F848a Franco, Tula De Vito.
A arte na construção do conhecimento no ensino escolar fundamental / Tula De Vito Franco. – Uberaba, 2015.
121 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2015.
Orientadora: Prof^a. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Arte. 2. Teoria do conhecimento. 3. Ensino fundamental. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 700

Tula de Vito Franco

**A ARTE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO
ESCOLAR FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

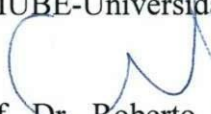
Área de Concentração: Educação.

Aprovada em: 31 de março de 2015.

BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE-Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do
Amaral
UFVJM-Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
UNIUBE-Universidade de Uberaba

Ao meu pai, Fausto De Vito – devotado incentivador de meus esforços neste Mestrado;

À minha carinhosa mãe Ivone Silveira De Vito, pelo incentivo e apoio ao meu trabalho;

À querida irmã Lívia, pela valiosa participação pessoal;

Ao meu devotado esposo, Paulo César Franco, eficiente companheiro, que sempre soube oferecer-me a erudição e a paciência de mestre em favor de minhas almeçadas aspirações;

Aos meus amados filhos, André e Lucas.

AGRADECIMENTOS

Eu não poderia submeter o presente trabalho, sem antes externar os mais efusivos agradecimentos a pessoas que tanto me dedicaram sua confiança, apoio e presença amiga.

À Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, em quem reconheço, com toda a gratidão, proficiência, dedicação e objetividade no ensino prático e eficiente que me proporcionou, no presente Curso de Mestrado em Educação. Externo-lhe, reconhecida, que saberei guardar no íntimo e no intelecto as edificantes lições e orientações para a vida profissional;

a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação e, particularmente, ao Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo, mestre em quem sempre encontrei sabedoria na arte de ensinar, além de dignificar o Magistério com dedicação nas proveitosas aulas de Pesquisa em Educação e Educação como Cultura, que saberei honrar, na condição de profissional da Educação; e ao Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, cuja competência e devotamento no ensino de Fundamentos Teóricos da Educação, tanto cumpriram com as finalidades pela nossa formação acadêmica;

à Mestra Ivanilda Barbosa, proficiente e estimada Diretora da Biblioteca Municipal “Bernardo Guimarães”, a quem devo o valioso acesso às fontes documentais para o êxito do presente trabalho;

aos artistas plásticos Hélio Ademir Siqueira e Paulo Miranda, pela autorização de acesso às obras artísticas de seu ateliê, as quais me foram tão úteis na consecução da presente pesquisa de mestrado;

aos colegas do “Observatório da Educação Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, pelo trabalho coletivo e solidário que construímos juntos;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, pelo financiamento à pesquisa de mestrado;

a todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para o alcance de meus objetivos.

Muitíssimo obrigada a todos!

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, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Ana Mae Barbosa

RESUMO

A elaboração do presente trabalho dissertativo integra-se ao projeto “Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba com apoio FAPEMIG e CAPES-OBEDUC. Neste estudo, buscam-se como principais objetivos: identificar como diferentes expressões artísticas manifestas em Uberaba, a saber: pintura, a literatura, escultura e arquitetura, podem ser utilizadas na construção do conhecimento do aluno no Ensino Fundamental da educação básica; oferecer subsídios para o professor de educação básica desenvolver uma prática interdisciplinar, tendo a arte como eixo integrativo. Para alcançá-los, buscar-se-á: compreender a arte como conhecimento; bem como observar, descrever e analisar as diferentes expressões artísticas, considerando, além das obras, instituições como museus, fundações, centros culturais e outros desta natureza, tendo como critério a abertura à visitação pública, na cidade de Uberaba - MG. Considera-se essencialmente que a interdisciplinaridade está implícita no exercício artístico, que é uma forma de conhecimento e não apenas objeto de deleite e lazer, e o seu conhecimento poderá contribuir para uma atitude de chamar a obra de arte à vida da cultura no ambiente escolar. Parte-se das seguintes questões: quais são as expressões artísticas expostas à visitação pública da cidade de Uberaba? Como é a Arte enquanto considerada área do conhecimento? Como as manifestações artísticas podem ser utilizadas na construção do conhecimento na Educação Básica? Como a Arte pode contribuir como eixo interdisciplinar na atividade do professor de Educação Básica? Para responder a tais perguntas, em uma abordagem qualitativa, como entendida por Ludke e André (1986), a metodologia abrange estudos bibliográficos do referencial de aporte teórico; o arrolamento, a observação e a análise das expressões artísticas, considerando além das obras, instituições como museus, fundações, centros culturais, ateliês e outros desta natureza, tendo como critério a abertura à visitação pública; o registro fotográfico de criações artísticas localizadas; a análise de relatos de experiência e de propostas teórico-metodológicas de arte-educadores sobre as possibilidades da arte na construção do conhecimento em contexto escolar. Os aportes teóricos do trabalho vão pautar-se em diferentes autores, dentre os quais: Eisner (2011), Barbosa (1985, 1991, 2010) e Fazenda (2011), acrescidos de artigos de periódicos, teses e dissertações sobre a temática. A busca de criações artísticas supôs acompanhar a programação cultural da cidade divulgada nas diferentes mídias e inúmeros percursos a céu aberto realizados pela pesquisadora. As obras

localizadas foram registradas em quatro categorias: Arquitetura, Escultura, Pintura e Literatura. Elas têm em comum o fato de revelar a autoria de uberabenses ou de artistas radicados em Uberaba.

Palavras-chave: Arte. Interdisciplinaridade. Educação Básica.

ABSTRACT

The preparation of the paper is inserted in the “Observatório da Educação - Interdisciplinaridade na Educação Básica: estudos por meio da arte e da cultura popular”, carried out in Post-Graduation in Education Program at UNIUBE. This paper is sought as main objectives: identify how different artistic expressions manifests in Uberaba, namely: painting, literature, sculpture and architecture, can be used in the construction of the student’s knowledge in Basic Education; provide support for the teacher of Basic Education develop interdisciplinary practice with Art as integrative axis. To achieve them will be sought - : understand the Art as knowledge; observe; describe and analyze the different artistic expressions, whereas, beyond the works institutions as museums, institutions, cultural centers and other of this nature, having as standard the access to the people of Uberaba - MG. It is considered essentially that interdisciplinarity it’s implied in the artistic exercise, which is a form of knowledge and not only object of joy and recreation, and its knowledge can contribute joining the art work to the school cultural routine. It starts with the following questions: What are the artistic expressions exposed to the public in the city of Uberaba? How is Art as area of knowledge? How artistic expressions can be used in the construction of knowledge in Elementary School? How art can contribute as an interdisciplinary axis in the activity of the teacher of the Basic Education? To answer such questions, on a qualitative approach, as understood by Ludke and André (1986), the methodology includes bibliographical studies. The theoretical contributions of the work will be guided in different authors among which: Eisner (2011), Barbosa (1985, 1991, 2010) e Fazenda (2011), plus journal articles, theses and dissertations on the subject. The search for artistic creations accompanied the cultural program of the city published in different media and numerous routes in the open held by the researchers. The artworks which been found were recorded in four categories: Architecture, Sculpture, Painting and Literature. They have in common the fact of having the authorship of Uberaba citizens or artists rooted in Uberaba.

Key-words: *Art. Interdisciplinary. Basic Education.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pássaro, Ciriani Fonte – Arquivo da autora.....	16
Figura 2 – Ramon Magela, 2014.....	24
Figura 3 - Dorífero de Policleto.....	28
Figura 4 – São Sebastião, Hélio Siqueira, 2012 Fonte – Arquivo da autora.	55
Figura 5 – Casa de artes e o ofícios, Pça Comendador Quintino	70
Figura 6 - Escola Estadual Brasil, Pça Comendador Quintino.....	70
Figura 7 - Casa da Cultura, Pça Rui Barbosa.	71
Figura 8 - Residência na Av. Leopoldino de Oliveira.....	71
Figura 9 - Palacete José Caetano Borges, Rua Tristão de Castro.....	72
Figura 10 - Quinta da Boa Esperança.....	72
Figura 11 - Solar Castro Cunha, Pça Rui Barbosa	73
Figura 12 - Cine Teatro Vera Cruz.....	73
Figura 13 - Pavilhão Henry Ford, Pça Frei Eugênio	74
Figura 14 - Igreja Santa Rita	74
Figura 15 - Câmara Municipal de Uberaba, Pça Rui Barbosa	75
Figura 16 - Óleo sob tela, Hélio Siqueira	75
Figura 17 - Óleo sob tela, Hélio Siqueira	76
Figura 18 - Pigmentos sob lona, Paulo Miranda	76
Figura 19 - Sem título, Ramon Magela	77
Figura 20 - José Maria Reis, Reis Jr.....	77
Figura 21 - Afresco à oleo, Reis Jr.....	78
Figura 22 - Cerâmicas, Paulo Miranda.....	78
Figura 23 - Mãe Preta, Hélio Siqueira.....	78
Figura 24 - São Francisco de Assis, Hélio Siqueira	79
Figura 25 - N. Sra. da Medalha e São Francisco III, Aguimar	79
Figura 26 - Retirantes III, Hederson Argondizzi.....	80
Figura 27 - Homens, Aguimar.....	80
Figura 29 - Equilíbrio, Irani Bessa	81
Figura 30 – Escultura de Hélyvio Fantato.....	81
Figura 31 - Dois amores, Ciriani	82
Figura 32 - História pra Boi Casar, Alessandra Roscoe.....	82

Figura 34 - Temas do Cotidiano. T. Menezes	82
Figura 36 - Uai, Thomaz e Hugo Prata.....	83
Figura 38 - Histórias que me contaram, Jorge Nabut.....	83
Figura 40 - Os Comes e Bebes, Déa R. Cunha.....	83
Figura 42 - Vila dos Confins, Mário Palmério	84
Figura 43 - Charitas, Paulo Miranda Fonte – Arquivo da autora.	85
Figura 44 – Crianças fazendo releituras com argila – Escola Rural São Bento, Catalão - GO	107
Figura 45 - Sem título, Hélio Siqueira Fonte – Arquivo da autora.	109
Figura 46 - Sem título, Ciriani Fonte Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014..	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Av	Avenida
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cel	Coronel
CERI	<i>Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCL	Difusão Cultural do Livro
FAPEMI	Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FAZU	Faculdade Associada de Uberaba
FISTA	Faculdades Integradas “Santo Tomás de Aquino”
IEPHA-MG	Instituto Estadual do Patrimônio Histórico artístico de Minas Gerais
IPHAN	Instituto de Patrimônio Artístico Histórico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MADA	Museu de Arte Decorativa
MAS	Museu de Arte Sacra
OBEDUC	Observatório da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pça	Praça
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	<i>Professional Photographers of America</i>
SESI	Serviço Social da Indústria
Trav.	Travessa
UFU	Universidade de Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNI-BH	Universidade de Belo Horizonte
UNIUBE	Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1. INTERDISCIPLINARIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO	25
1.1 Recorte histórico do conceito interdisciplinaridade.....	25
1.2 O conceito de interdisciplinaridade.....	44
1.3 A arte como eixo de práticas interdisciplinares na educação.....	47
2. OBRAS DE ARTE DISPONÍVEIS À VISITAÇÃO PÚBLICA	56
2.1 Arquitetura	57
2.2 Artes plásticas e fotografia.....	60
2.2.1 Hélio Siqueira e Paulo Miranda.....	60
2.2.2 A fotografia de Ramon Magela	60
2.2.3 Reis Júnior	61
2.3 Escultura.....	61
2.3.1 Paulo Miranda e Hélio Siqueira.....	61
2.3.2 Aguiar José Luiz, Hederson Argondizzi e Mizack Limório.....	62
2.3.3 Maria Irani Barbosa Bessa	62
2.3.4 Hélvio Fantato e Maria Helena Ciriani	63
2.4 Literatura	63
2.4.1 Alessandra Pontes Roscoe	63
2.4.2 Tiago de Andrade Melo	64
2.4.3 Terezinha Hueb de Menezes.....	64
2.4.4 Carlos Pedroso	65
2.4.5 Thomaz de Aquino Prata e Hugo Prata.	65
2.4.6 Joaquim Prata dos Santos	66
2.4.7 Jorge Alberto Nabut.....	66
2.4.8 Juvenal Arduini.....	67
2.4.9 Déa Rodrigues da Cunha Campos Rocha.....	67
2.4.10 José Humberto Silva Henriques.....	68
2.4.11 Mário Palmério.....	68
3. ARTE NA ESCOLA.....	86

3.1 Museu e escola: uma parceria possível	87
3.2 Integração arte e educação escolar	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
Referências	113



Figura 1 – Pássaro, Ciriani Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre diferentes expressões artísticas manifestas em Uberaba, tais como: a Pintura, a Escultura, a Literatura e a Arquitetura, e como estas obras podem ser utilizadas na construção do conhecimento do estudante, no decorrer da Educação Básica.

Uberaba pode orgulhar-se de ser autêntico celeiro de artistas, os quais são pouco conhecidos por grande parte dos alunos da Educação Básica. Existe um acervo visível e/ou exposto à sociedade, o qual pode constituir-se em importante complementaridade na construção do Conhecimento.

O acesso dos professores e alunos do Ensino Fundamental a obras de arte expostas nos grandes museus, localizados, sobretudo em metrópoles, não é praticável, por motivos geográficos e econômicos. No entanto, na cidade de Uberaba – MG, é possível encontrar um considerável cervo, tanto em exposições organizadas por diversos setores culturais e instituições de ensino quanto presentes em espaços públicos de ruas, avenidas e praças. O levantamento destas obras de arte de fácil e de livre acesso, assim como a apresentação de possibilidades do estudo da arte pode contribuir para o desenvolvimento de uma concepção de educação que abarque um modo de construção do conhecimento apto a envolver a ciência, o imaginário e a sensibilidade.

A Arte, desde indefiníveis primórdios, confunde-se com a vida humana. Os primeiros registros são as manifestações artísticas do homem primitivo. Aos poucos, com a prática, o homem foi desenvolvendo-se e construindo conhecimentos dirigidos a difundir e partilhar com outras pessoas o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da Arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, ao longo da História (BARBOSA, 1991).

Como Educação, a Arte tem um percurso relativamente pequeno em relação à História da Humanidade. Somente no século XIX, no Brasil, conseqüente à vinda da Família Real, a Arte foi valorizada como ensino criativamente estético e, a partir de 1816, com a instituição da primeira escola de Belas Artes (BARBOSA, 1975).

Mas foi apenas no século XX que se verificou uma “mudança radical que deslocou o foco de atenção da educação tradicional, centrado apenas na transmissão de conteúdos, para o processo de aprendizagem do aluno, o que também ocorreu no âmbito do ensino de Arte” (BRASIL, 1997, p. 20). E o ensino de Arte vem-se constituindo, desde a década de 1970,

conforme diz Azevedo (1997), em uma “questão socialmente problematizada”; tratada em um campo denominado “Arte-Educação”.

Entendemos que a Arte é conhecimento, qual a definem autores como Ana Mae Barbosa (1975, 1978, 1991) e Elliot W. Eisner (2008), entre outros, e como também a entendem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs Arte para a Educação Básica (1997). Como tal, a criação artística é um conteúdo a ser trabalhado na escola, com vistas à construção do Conhecimento, incluindo-se aí a educação da sensibilidade, segundo expõe João Francisco Duarte Junior (2003).

Segundo este mesmo autor, nosso processo de elaborar o Conhecimento trabalha com signos em seus modos peculiares de operação. Na base de tudo está a linguagem, por meio da qual, nosso grupo social nos educa. Há, então, duas dimensões: a primeira diz respeito aos sistemas de signos que constroem o Conhecimento Inteligível. A segunda refere-se aos sistemas de significação que abrangem outros modos operativos, como os presentes na Poesia, na Música, nos Mitos, na Arte em geral, envolvendo emoções, intuições e o imaginário. Estes sistemas possuem uma maneira típica de atuação e ajudam-nos na percepção de nossa dimensão sensível, de modo diferente do que os sistemas conceituais nos possibilitam. Assim, a Arte ajuda-nos a significar o mundo e a existência, desvelando feições não inteiramente acessíveis ao saber inteligível.

Ana Mae Barbosa, uma das mais importantes expositoras deste movimento de arte-educação, diz que, através das artes, os alunos desenvolvem a discriminação visual, entre outras habilidades, que é essencial ao processo de alfabetização. Ela complementa, dizendo que “aprende-se a palavra visualizando”, uma vez que “a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal” (BARBOSA, 1991, p. 28).

A arte-educadora ainda argumenta a respeito da importância da criatividade estética: “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, Arte representa o melhor trabalho do ser humano” (BARBOSA, 1991, p. 4).

Arte-Educação é epistemologia da Arte, é a ciência de como se aprende arte na escola (BARBOSA, 1998). Assim, a Arte-Educação, como um campo de amplo conhecimento, vem somando-se a outros estudos, frutos de pesquisas na área de arte, de produção de conhecimento na educação escolar e não-escolar.

Acrescentamos, ainda, que a Arte, no dizer de Barbosa (1991), não está separada da economia, política e dos padrões sociais; desta maneira, tem seu eixo interdisciplinar, pois estabelecem-se conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Essa mesma Arte-Educadora ensina não ser admissível uma educação formal, informal, intelectual, de elite ou popular, desprovida da arte, pois é impossível que nossa inteligência se desenvolva de maneira integral, sem a evolução do pensamento virtual, da percepção, da imaginação, a fim de captar a realidade circundante e o desenvolvimento da capacidade criadora necessária à modificação desta realidade (BARBOSA, 1991).

Assim como Barbosa, outro arte-educador, que por muitos anos desenvolveu estudos na *University of Stanford* - Califórnia, considera importante o papel da Arte na formação de pessoas mais conscientes e transformadoras de suas realidades. De acordo com esse professor, Elliot Eisner (2008, p. 6), “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas”.

Observamos que prevalece um distanciamento muito grande do público com a Arte. Muitos ainda pensam que a criação artística está encerrada apenas em museus ou galerias. Em verdade, o fazer artístico está por toda parte, não só em ambientes fechados destinados a este fim, mas também nas ruas, nos prédios, casarões, monumentos, nas exposições em instituições públicas, nas mostras-livres, entre outras. Barbosa (1991, p.12) diz que a “apreciação artística e História da Arte não têm lugar na escola”. Daí entender-se que não será apenas nos livros que a Arte deverá ser vista e revista. A linguagem visual não prepara os alunos para lerem as imagens, ou seja, falta, sim, **educar para a Arte**. Infelizmente, não se considerara a Arte como cultura, apesar de que a *internet* tenha democratizado e dado visibilidade aos trabalhos de artistas clássicos e contemporâneos.

Na escola, o ensino das artes ocupa-se mais do fazer artístico. De acordo com Barbosa (1991), a produção de Arte dos alunos não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por uma artista ou do mundo que os cerca. Por este motivo, faz-se necessário um currículo que integre, além do fazer artístico, também, a História da Arte e a análise da obra de arte, para que os alunos possam compreender o contexto nos quais as obras estejam situadas, suas múltiplas significações e a reflexões que induzam a tomar consciência de mundo.

Enfim, conforme os dizeres de Feldman (1991, *apud* BARBOSA, p.43):

[...] a capacidade crítica desenvolve-se através do ato de ver, associado a princípios estéticos, éticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis mais interligados: prestar atenção no que vê, descrição; observar o comportamento do que vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento.

A Arte é uma forma de sensibilidade, de inserção, de transformação e de conhecimento do mundo e do outro, ela é outra forma de conhecimento e de sensibilização; não é uma forma desqualificada e secundária de linguagem. A Arte é, entre outras coisas, uma “coisa pública”. Já em si mesma é uma epifania criativa que socializa a experiência humana na gloriosa saga em que os passos da “prática da liberdade” descrevem.

Segundo o arte-educador, João Francisco Duarte Jr. (2003), a arte pode proporcionar-nos a experiência de perceber e sentir o mundo, mas ela também permite-nos acurar nossos sentidos e perceber a realidade. O autor, em seu livro *Por que Arte-Educação?*, diz que o ser humano se diferencia dos animais através da “consciência reflexiva”, cuja função é a de fazer-nos pensar, a falar, a modificar o nosso ambiente. Assim sendo, o homem imprime sentido à suas ações, constrói seu futuro, ou seja, “planeja, pensa e então age, construindo o que imaginou”, suplantando o mundo físico, “que existe também enquanto possibilidade, que existe como um vir-a-ser. Em suma: um mundo também simbólico” (DUARTE JR, 2008, p.17). Ainda, segundo ele, a Arte pode contribuir para manter os nossos sentidos e a nossa imaginação sempre abertos a novas possibilidades. E é neste sentido que as obras de arte são consideradas “obras abertas”, porque elas possibilitam uma gama de variadas interpretações. É assim que este autor afirma que a arte depende do sentido que o espectador lhe atribui, através de sua condição existencial. E completa que “sua função não é transmitir um determinado significado conceitual: seu sentido brota do público; ele nasce da maneira como as pessoas a vivenciam” (DUARTE JR, 2008, p. 60-61).

Mas o autor critica o mundo contemporâneo pelo excesso de racionalização e por restringir o papel da Arte. Ele refere-se a uma espécie de “anestesia”, que “precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo” (DUARTE JR, 2003, p.7). Todo este intuito tende a chegar ao que o citado arte-educador denomina chegar à “razão mais ampla” – aquela em que os dados sensíveis são levados em conta.

A sensibilidade e a criatividade das quais nos fala Duarte Jr. (2003) não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo integrado ao viver. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano. No Ensino, de modo geral, há a prerrogativa da racionalidade ocidental, o que torna alunos e professores pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado. No entanto a Arte pretende, também, ser uma maneira de abordar-se o fenômeno educacional considerando-o não apenas como transmissão simbólica de conhecimentos, mas como um processo dialógico, participativo onde há uma constante troca de ideias.

Esta pesquisa busca responder alguns questionamentos, a saber: *Como se caracteriza a Arte enquanto considerada área do conhecimento? Como as manifestações artísticas podem ser utilizadas na construção do conhecimento do aluno no decorrer do Ensino Fundamental da Educação Básica? Quais são as expressões artísticas expostas à visitação pública da cidade de Uberaba? Como a Arte pode constituir-se como eixo interdisciplinar na atividade do professor de Educação Básica?*

Estas questões direcionam os objetivos para o processo investigativo: identificar como diferentes expressões artísticas manifestas em Uberaba, ou sejam, pintura, a literatura, escultura e arquitetura podem ser utilizadas na construção do Conhecimento do aluno no Ensino Fundamental da Educação Básica; oferecer subsídios para o professor de educação básica desenvolver uma prática interdisciplinar, tendo a Arte como eixo integrativo. Para alcançá-los, buscamos: compreender a Arte como conhecimento; observar, descrever e analisar as diferentes expressões criativas, considerando, além das obras, instituições como museus, fundações, centros culturais e outros desta natureza, tendo como critério a abertura à visitação pública, na cidade de Uberaba - MG.

Os autores que identificamos como pertinentes para fundamentar os estudos e a análise dos dados são, sobretudo: Ana Mae T. B. Barbosa (1975, 1978, 1991), Elliot W. Eisner (2008), Ivani Fazenda (1999, 2011) e João Francisco Duarte Junior (2003).

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (1942), educadora brasileira, é a principal referência em Arte-Educação no Brasil. Ela desenvolveu, entre outros conceitos, a teoria da “abordagem triangular”, utilizada no Ensino da Arte, que consiste em construir conhecimentos por meio de: contextualizar historicamente a obra de arte; o fazer artístico; saber apreciar a criação artística. Sua teorização em torno da relação educação e arte como conhecimento e seus desdobramentos constituíram aporte para a pesquisa.

Outro autor é o arte-educador estadunidense Elliot W. Eisner (1933-2014). Seus estudos são especialmente interessados em verificar como o uso das Artes pode melhorar a prática educacional em outros campos. Considerado o principal teórico no ensino da Arte e da Estética nos Estados Unidos, ele ganhou amplo reconhecimento por seu trabalho. Foi Presidente da Associação Nacional de Arte-Educação dos Estados Unidos e da Sociedade Internacional de Educação pela Arte, entre outros cargos. Escreveu dezessete livros e inúmeros artigos sobre Arte-Educação, sobretudo, e, ainda, currículo e pesquisa qualitativa, a maioria não traduzida para o português. Em seu ideário, defendeu formas sobre como as Artes poderiam beneficiar a aprendizagem dos alunos.

Ivani Fazenda (1941) pesquisa as questões sobre a interdisciplinaridade há 30 anos,

além das questões sobre pesquisa em educação. Ensina, pesquisa e publica incontáveis livros e artigos sobre os temas por ela priorizados, exercendo atividades como livre-docente na PUC-SP. Coordena grupo de estudos e publicações sobre práticas interdisciplinares na Educação.

João Francisco Duarte Junior, arte-educador, é pesquisador na Unicamp. Sua obra dialoga com o contexto da Educação e abarca diversos temas como Educação Estética; Educação dos Sentidos, Arte-Educação, Teorias do Conhecimento e Modernidade, publicados em vários livros e artigos. Seus conceitos convergem para o fato de que é preciso:

[...] não apenas recolocar o sujeito humano no centro de nossas considerações, especialmente educacionais, mas ainda e principalmente alargar o conceito para que ele possa tomar sua real dimensão, transcendendo os estreitos limites iluministas e instrumentais que o faziam identificar-se, *tout court*, com a racionalidade científica e operacional. Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma (DUARTE JR., 2000, p. 144-145).

Para a realização da pesquisa que origina esta dissertação, optamos pelo percurso metodológico como relatado a seguir. Com base no aporte teórico de Lüdke e André (1986), Mazzotti, e Gewandsznajder (1999), Ana Mae Barbosa (1991, 1998), Abreu-Bernardes (2010, 2013) e Sontag (1987), definiu-se por um estudo descritivo, assim como do sentido da criação artística na formação humana, como também de interpretação sobre o papel da arte, desde algumas décadas atrás até ao ponto de vista contemporâneo, em uma abordagem qualitativa. A trajetória incluiu um estudo bibliográfico, um levantamento de obras de arte na cidade de Uberaba - MG e uma análise de propostas pedagógicas sobre o uso da arte na escola de educação básica. Para fazê-los, utilizaram-se observações diretas, análises iconográficas, leituras cruzadas e levantamento de obras literárias em bibliotecas públicas.

Na delimitação das etapas metodológicas, observamos: I) levantamento bibliográfico; II) estudo do estado da arte; III) estudos teóricos do referencial relacionado; IV) observação das criações artísticas; V) análise das imagens fotográficas obtidas nas observações; VI) análise de relatos de experiência e de orientações pedagógicas sobre a arte no ensino fundamental.

Realizamos a parte empírica durante todo o período da pesquisa, com a atenção sempre voltada para os eventos artísticos promovidos e abertos à comunidade. Esta deliberação pessoal demandou-nos mais de uma centena de horas em buscas, registros e percursos pela cidade, procurando expressões que pudessem constituir o *corpus* do trabalho.

Na análise dos dados, observamos, conforme comentam Mazzotti, e Gewandsznajader (1999, p.170), que, à medida que os dados eram coletados, buscávamos “identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, [nos levava] a procurar novos dados, complementares ou mais específicos, que testassem as interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai além da análise final”.

Esta dissertação será integrada a um livro eletrônico que será organizado pela equipe do Observatório da Educação Interdisciplinaridade na educação básica: estudos por meio da Arte e da Cultura Popular, o qual terá a finalidade de oferecer subsídios para o professor do Ensino Fundamental da educação básica desenvolver uma prática interdisciplinar, tendo a Arte como eixo integrativo.

Os resultados esperados são o registro do esforço coletivo de artistas uberabenses dirigido à criação e à exposição artística; a organização do material pesquisado como recurso pedagógico e sua publicação no livro eletrônico mencionado. Salientamos a relevância deste estudo, que relaciona arte e educação, tendo em vista a escassez de recursos ao alcance do professor de ensino fundamental que se proponha a interagir diferentes áreas do conhecimento e a contribuir para a educação da sensibilidade.

Em rápido esboço dos capítulos deste trabalho, apresentamos: no primeiro capítulo, de natureza teórica, os estudos sobre o histórico do conceito interdisciplinaridade, as concepções atuais e uma discussão sobre a arte na educação. No segundo capítulo, trazemos o resultado iconográfico das observações das obras de arte expostas à visitação pública em Uberaba - MG e uma breve apresentação da Literatura criada por alguns autores uberabenses ou nela residentes. No terceiro, comentamos propostas pedagógicas sob a perspectiva de renomados arte-educadores e relatos de experiência de práticas interdisciplinares na Educação Básica que entendem a Arte como conhecimento e com ela interagem na construção dos saberes escolares.



Figura 2 – Ramon Magela, 2014. Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

1. INTERDISCIPLINARIDADE, ARTE E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico do caminho percorrido no pensamento ocidental para chegar-se ao conceito de interdisciplinaridade, a partir da Grécia Antiga; comentamos, ainda, sua utilização na educação e discute-se a arte como eixo de práticas interdisciplinares no Processo Educativo.

1.1 Recorte histórico do conceito interdisciplinaridade

Apesar de ser atual o uso do conceito interdisciplinaridade, a natureza de sua concepção já fazia parte da formação do homem na Grécia Antiga. A divisão do estudo em disciplinas ora existente somente ocorreu na Modernidade, com as revoluções científicas. Neste sentido, contribuíram ideias de “Galileu, com uma nova metodologia para a Física, e de Descartes, com seu dualismo de substâncias. Neste sentido, somente na segunda metade do século XX a fragmentação do Conhecimento é vista como um entrave e, qual alternativa a ela, surge a interdisciplinaridade” (AIUB, 2006, p. 1). Ao tratar de interdisciplinaridade, primeiramente se procurou entender a sua origem. Na visão dos gregos:

Antes de serem criados o mar, a terra e o céu, todas as coisas apresentavam um aspecto a que se dava o nome de *Caos* — uma informe e confusa massa, mero peso morto, no qual, contudo, jaziam latentes as sementes das coisas. A terra, o mar e o ar estavam todos misturados; assim, a terra não era sólida, o mar não era líquido e o ar não era transparente. Deus e a Natureza intervieram finalmente e puseram fim a esta discórdia, separando a terra do mar e o céu de ambos (BULFINCH, 2002, p.19).

Os gregos compreendiam o Universo como um todo. Para eles, o Universo era ordenação, e os seres humanos estavam inseridos neste contexto, em constante harmonia com a natureza e a sociedade, à sua volta. A formação do homem grego atendia ao ideal de universalidade, através do domínio de todas as artes (AIUB, 2006).

A princípio, a unidade encontrava-se nos mitos. Um exemplo é o do titã Prometeu, filho de Zeus, o qual rouba o fogo sagrado do Olimpo e presenteia os humanos, que passam a possuir o saber. E, de acordo com Aiub: “[...] mas a ira de Zeus fragmenta o humano e seu saber, que só restaura a totalidade, tanto subjetiva quanto objetiva, no encontro com a divindade” (AIUB, 2006, p 108).

O mito de Prometeu situa-se como um dos mais antigos criados pelos gregos. Segundo Bulfinch (2002), o Céu e Terra já estavam criados. Neste mundo habitavam as plantas e os animais. Mas faltava a criatura na qual pudesse habitar o espírito divino. Para resolver esta

questão, chegou à Terra o titã Prometeu, descendente de uma raça de deuses destronada por Zeus. A tarefa deste titã era a de fazer o homem e dar-lhe capacidades necessárias à sua preservação. Por isto, apanhou um bocado de argila e molhou-a com um pouco da água de um rio. Com esta matéria, fez o homem, à semelhança dos deuses. Das almas dos animais, Prometeu tirou as características boas e más. E Atena, deusa da sabedoria, insuflou naquela imagem de argila o espírito com o sopro divino. Assim foram criados os primeiros seres humanos. Mas ainda lhes faltavam conhecimentos sobre os assuntos da Terra e do Céu. Nada sabiam de caçar ou pescar e nem mesmo da arte de construir, da agricultura, da filosofia. Prometeu apiedou-se deles e ensinou-lhes muitas coisas, inclusive a astronomia, a profecia – enfim, todas as artes ao desenvolvimento da Humanidade. No entanto faltava-lhes um último dom para mantê-los vivos - o fogo. Entretanto Zeus havia negado à Humanidade este dom. Prometeu, com a ajuda da deusa Palas Atena, aproximou-se da carruagem de Febo (o Sol) e acendeu uma tocha. Com esta tocha, Prometeu doou o fogo à Humanidade, o que lhe dava a possibilidade de dominar o mundo e os animais. Zeus, porém, ao perceber que sua vontade fora contrariada, tramou vingança. Mandou que Hefesto fizesse a estátua de uma linda donzela, a que chamou Pandora, e todos os deuses lhe deram dons. Mas, Zeus também pediu que cada um dos deuses colocasse dentro de uma caixa um malefício para a Humanidade. Essa caixa foi entregue à Pandora, que desceu à Terra. Quando Pandora se aproximou de Prometeu esta abriu a caixa e toda as pessoas se viram assaltadas por inúmeras doenças e sofrimentos. Porém Pandora fechou rapidamente a caixa, para que não deixasse escapar o único benefício – a Esperança! Diante disto, Zeus dirigiu, então, sua fúria contra o próprio Prometeu, mandando que acorrentassem o Titã a um penhasco do monte Cáucaso e que uma águia fosse, diariamente, devorar-lhe o fígado. Prometeu que, por ser um dos titãs olímpicos, se regenerava. Seu sofrimento durou por muito tempo, até que Hércules se compadeceu dele. Abateu a águia com uma flecha certa e libertou o titã Prometeu. Entretanto, para que a vontade de Zeus fosse cumprida, o gigante passou a usar um anel com uma pedra retirada do monte. Assim, Zeus sempre poderia afirmar que Prometeu se mantinha preso ao Cáucaso.

Com o advento da Filosofia, as explicações fundamentadas na observação da natureza e na construção de um pensamento lógico racional passam a constituir a totalidade como *cosmos*. Conhecer o Universo e conhecer o interior do humano é a mesma tarefa (AIUB, 2006). Em vista disto:

Eles já consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal qual nenhuma delas lhes aparecia isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em

conexão viva, na qual tudo ganha posição e sentido. Chamamos *orgânica* a esta concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo (JAEGER, 2013, p.11).

Além de formar o homem, os gregos se preocupavam em formar o cidadão. A antiga educação, baseada na ginástica, na música e na gramática deixa de ser suficiente. A partir de então, o ideal educativo grego aparece como *paidéia* – formação geral que tem por tarefa construir o ser humano como homem e como cidadão. Jaeger (2013, p. 11) diz que os gregos deram o nome de *paidéia* a "todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição, tal como nós o designamos por *Bildung* ou pela palavra latina, *cultura*". Portanto, traduziu-se pelo domínio de todas as artes que lhe permitiam conhecer a natureza, a sociedade e a si mesmo, encontrando o equilíbrio harmônico para a formação humana.

Diante disto, é possível compreender a importância dos gregos na construção do Conhecimento da Humanidade. A história daquilo que se chama cultura, ou seja, *paidéia*, assim como definiu Jaeger (2013), começa na Grécia. E é também na Grécia onde a história humana da Educação começa, ressaltando-se que o termo “educação” não existia, àquela época. Por isto, a importância dos gregos na Educação é inestimável, conforme:

Colocar estes conhecimentos como força formativa a serviço da educação e formar por meio deles verdadeiros homens, como o oleiro modela a sua argila e o escultor as suas pedras, é uma ideia ousada e criadora que só podia amadurecer no espírito daquele povo artista e pensador. [...]. Os gregos viram pela primeira vez que a educação tem que ser um processo de construção consciente (JAEGER, 2013, p. 13).

Desde as formas humanas descritas na escultura predominante nos seus deuses (Fig.1), assim como em sua pintura, desde a poesia de Homero, o entendimento do cosmo e até mesmo na formação do estado grego, tudo isto pode ser compreendido sob o ponto de vista da formação do homem e em sua vida inteira, conforme Jaeger: “tudo são raios de uma mesma luz” na busca da harmonia.

Os helênicos consideravam as coisas do mundo numa perspectiva que nenhuma delas lhes parecia como parte isolada do resto, sempre como um todo ordenado em uma conexão viva, pela qual tudo ganhava posição e sentido, “isto porque o grego recebia suas formas da Natureza, que tudo une, enquanto este [o indivíduo moderno] as recebe da Razão, que tudo separa” (SCHILLER, 1991, p.51).

Figura 3 - Dorífero de Policeto



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dor%C3%ADforo>

Japiassú (1976) argumenta que o pensamento racional grego é um modelo epistemológico que assegurava uma coerência global de um saber que, no conjunto, preservava a consciência harmoniosa do Universo na sua universalidade.

Jaeger ressalta que em Homero (cerca de 700 a.C.), poeta grego, uniu a ética e a estética, o divino e o humano, a harmonização da natureza e da vida humana, a poesia com o mito, a celebração da glória e o conhecimento do que é magnífico e nobre. Explica assim o vigor milenar dos escritos de Homero:

Mas só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *ethos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de tornar-se uma obrigação e um dever. [...]. Por outro lado, os valores mais elevados ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É o que os gregos chamaram *psicagogia* (JAEGER, 1989, p.44).

O filósofo grego Aristóteles (sec. IV e V a.C.) ensinou uma filosofia baseada na organização do conhecimento e entendia o conjunto de ciências como um sistema integrado. A complexidade do real constituía um todo coeso; daí sua ideia de um sistema do Conhecimento. É através da lógica, responsável pelo ordenamento racional do conhecimento, que se elabora o saber. Desta maneira, Aristóteles concebeu a ideia de que esta totalidade orgânica, que é o mundo, deveria ser refletida no sistema das ciências, de modo que o conhecimento formasse uma unidade apta, como um organismo vivente, de poder crescer e transformar-se, sem perder sua unidade. Para tanto, ele dividiu a ciência: física, matemática, filosofia e prática: lógica, ética e política. Perguntaríamos, então, Aristóteles não teria rompido com a unidade orgânica do conhecimento, ao dividir a ciência?

Para o filósofo que defendia a ciência unificadora, constava que somente a Filosofia poderia desempenhar tal tarefa. Assim, o programa enciclopédico – a concepção do saber múltiplo – foi posteriormente adotado pelos mestres medievais, conhecidos como *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e o *Quadrivium* (aritmética, mecânica, gramática, astronomia e música), inspirados nos programas de ensino integrado dos gregos, que agrupavam os âmbitos do Conhecimento, denominados letras e ciências (SANTOMÉ, 1998).

No ano de 332 a.C., Alexandre, o Grande (356 a.C.–323 a.C.) fundou, às margens do Rio Nilo, a cidade de Alexandria, no Egito. A cidade egípcia foi construída pelos gregos para os gregos. O povo de Alexandria deveria submeter-se à vida dos gregos, ou seja, helenizar-se. A cidade recebeu sábios de todo o mundo e muitos judeus. Estes últimos compreendiam um terço de sua população, fato que motivou a primeira tradução da Bíblia, do hebraico para o grego. Ptolomeu, discípulo de Aristóteles, foi o administrador de Alexandria. Influenciado por Demétrio, político, filósofo, historiador e filólogo, criou uma réplica das casas de estudos de

Atenas. Assim, nasceu o Museu de Alexandria (*museion*), ou a casa das Musas, cópia do Liceu tanto na arquitetura, como no programa de estudos. Nele também havia uma vasta biblioteca, com manuscritos vindos de toda parte do mundo. O filho de Ptolomeu, Ptolomeu II, concluiu a obra deixada por seu pai, buscando ampliá-la; convidou, para o Museu, sábios de todo o mundo helenístico, tais como: Euclides, o geômetra; Heron, inventor de máquinas; três famosos geógrafos e astrônomos: Cláudio Ptolomeu, Estrabão e Erastóstenes de Cirene; Galeno, médico (LUPI, 1994).

Infelizmente, o palácio real, que abrigava a famosa Biblioteca, foi assolado pelo fogo, em meio à “guerra de Alexandria”. Apesar da grande perda de manuscritos, no período romano, Alexandria manteve sua liderança cultural, mas com algumas diferenças, onde o destaque passou a ser a filosofia, a religião, e a teologia (LUPI, 1994).

Mesmo diante de tal perda, Alexandria continuou sendo um centro cultural por excelência. Após a anexação pelo Império Romano, muitos cristãos foram para o Egito. Nele, estes encontraram pessoas cultas, vindas de várias partes do mundo. Era uma comunidade judaica, totalmente imbuída na cultura helenística. Os cristãos queriam ensinar a este povo o Cristianismo e foi por este motivo que surgiu a Escola de Alexandria, sob o prestígio do antigo Museu, cujos estudos permeavam entre a filosofia e a teologia. Notáveis teólogos como: Panteno, Clemente, Orígenes, Héracles fizeram parte do corpo docente da escola. Foi durante este período, no final do século II d. C., que surge o Cristianismo como forma doutrinária de pensamento, formadora de conceitos que dominaram o Ocidente até a época da Idade Média (LUPI, 1994).

A Escola surge como centro de altos estudos, como explica Santomé (1998, p. 46):

Tradicionalmente, na Antiguidade, a Escola de Alexandria, como de pesquisa e ensino neoplatônico, pode ser considerada a instituição mais antiga a assumir um compromisso com uma integração de conhecimento (aritmética, mecânica, gramática, medicina, geografia, música, astronomia, etc.) a partir de uma óptica filosófico-religiosa (embora também seja possível constatar muitos conflitos com o Cristianismo). Lá se encontram sábios de todos os centros intelectuais do mundo helenístico; as influências judias, egípcias e gregas misturam-se com outras mais distantes, trazidas por mercadores e exploradores.

Já, os romanos incorporaram algumas ideias da cultura helênica. O modelo educacional dos romanos, após uma resistência inicial, equivalente à *paidéia* grega, motivou sua adaptação à língua e a cultura romana. Quintiliano seguia a tradição dos gregos no ensino enciclopédico que articulava o ensino em torno da gramática, música, geometria, astronomia,

história e filosofia. O sistema educacional foi chamado de *educatio latina*, uma vez que os termos românicos vinculados à Educação (*educatio, doctrina, disciplina, institutio, eruditio*, etc.) tinham um significado muito concreto e estavam relacionados a ações ou operações isoladas, difíceis de serem reunidas em apenas um vocábulo. Cícero, um dos maiores responsáveis pela tradução de conceitos da cultura grega para o latim, considera que o termo *humanitas* é o que mais se aproxima do termo *Paidéia* dos gregos. Para os romanos, *Humanitas* é o estilo ou forma de vida superior à dos bárbaros, uma oposição entre o homem e o animal, entre as coisas e o homem. Podemos dizer que é a distinção entre o homem culto e o homem inculto (MELO, 2006).

Assim sendo, para os romanos, a Educação era para formar o *civis romanus*, ou seja, eles se preocupavam com a formação jurídica, moral e física do homem. Eles viviam para o trabalho e, portanto, davam à formação intelectual um novo perfil. A educação deveria preparar para a vida e, como dizia Sêneca, “Estudamos para a escola, não para a vida!” (SÊNECA, *apud* MELO, 2006, p. 3).

Com a decadência do Império Romano, liquidou-se a tradição laica, que não sobreviveu a partir do advento do Cristianismo, com a universalização da mensagem cristã.

A partir do século XIII, modelo semelhante de ensino foi implantado nas universidades, ou seja, a educação grega continua presente durante a Idade Média, sendo, por vezes, a noção de totalidade entendida como o conceito de Deus. A universidade medieval queria ser a comunidade dos mestres e discípulos, assim como a comunidade das disciplinas do Conhecimento. Assim sendo, articulavam gramática, retórica e dialética, com aritmética, geometria, astronomia e música, na forma do *Trivium* e do *Quadrivium*, com o propósito de articular letras e ciências (SANTOMÉ, 1998):

O saber unificador do homem da Idade Média assegurou e permitiu moldar as mentalidades para suportarem as inúmeras dificuldades dos primeiros 500 anos após a queda do Império Romano, organizando as formas de conhecimento que possibilitaram os desenvolvimentos técnicos que estão na base da organização da sociedade medieval e que constituem a gênese do mundo ocidental tal qual o conhecemos. Para tanto, a ideologia cristã definiu uma estrutura de saber completo: um saber que limita e orienta a doutrina teórica e o conhecimento, que orienta as experimentações técnicas e os desenvolvimentos tecnológicos; um saber que legitima a estrutura social. (LOPES, 2012, não-paginado).

Durante a Idade Média, o universo cristão fez uma recuperação contextualizada dos conhecimentos antigos. É na legitimidade do Deus uno e nas visões unitárias e místicas da

tradição platônica e neoplatônica que os homens da alta Idade Média conseguiram encontrar forças e esperanças para superarem aquela época de grandes dificuldades.

De acordo com Nunes (1979), os padres da Idade Média seguiam as instruções dos manuais de Aurélio Agostinho (354-430), Bispo de Hipona. O conteúdo de tais manuais encerrava valiosas reflexões sobre o ensino. De acordo com Agostinho, para compreender as Escrituras, era imprescindível o conhecimento do *Trivium* e do *Quadrivium*, Durkheim, explica o *Trivium* na educação medieval:

O *trivium* tinha por objetivo ensinar a própria mente, isto é, as leis às quais obedece, ao pensar e expressar seu pensamento, e, reciprocamente, as regras às quais deve sujeitar-se para pensar e expressar-se corretamente. Tal é, com efeito, a meta da gramática, da retórica e da dialética. Este triplo ensino é, pois, totalmente formal. Manipula unicamente as formas gerais do raciocínio, abstração feita de sua aplicação às coisas ou com o que é ainda mais formal do que o pensamento, ou seja, a linguagem (DURKHEIM, 1995, p. 52)

Para Agostinho, as regras da lógica deviam fazer parte da formação do estudioso das Escrituras a fim de convencer-se da verdade contida nas Escrituras; ou seja, a fim de chegar-se às conclusões lógicas ou ilógicas, verdadeiras ou falsas. Para tanto, o *Trivium*, como parte do ensino e aprendizagem do cristão, tinha a função de formar o pensamento da ciência por meio do raciocínio e os diferentes aspectos da linguagem para interpretar as Escrituras.

Segundo o Bispo de Hipona,

[...] a ignorância da natureza das coisas dificultaria a interpretação das expressões figuradas, quando estas se referissem aos animais, pedras, plantas ou outros seres citados frequentemente nas Escrituras e servindo como objeto de comparações (AGOSTINHO, 2002, cap. 17, § 24).

Tão importantes como os conteúdos do *Trivium* são os conhecimentos do *Quadrivium*, que é o conjunto de conhecimentos de aritmética, geometria, música e astronomia, os quais também eram úteis, segundo Agostinho, à compreensão das expressões referentes a estas artes utilizadas nas Escrituras como objeto de comparações a fim de alcançar o entendimento das coisas espirituais e as rejeições às superstições. Assim, ele relacionava os estudos contidos no *Quadrivium* para, na Astronomia, compreender o sentido da Escritura como ciência dos astros criados por Deus; na aritmética, o aprendizado de expressões figuradas e simbólicas contidas nas Escrituras; a música, como a arte integradora com a aritmética, com a harmonia dos astros e com as leis da acústica.

Para Durkheim (1995, p. 52), em sua análise sobre os campos de conhecimento, o *Quadrivium*:

[...] era um conjunto de conhecimentos relacionados com as coisas. Seu papel era tornar conhecidas as realidades externas e suas leis – leis dos números, leis do espaço, leis dos astros, leis dos sons. Assim, as artes que abraçava eram chamadas artes *reales* ou *physicas*.

A importância que Agostinho e o Clero deram à cultura clássica foi pelo motivo de que era a melhor forma de explicar as Sagradas Escrituras. Por isto, explica Gilson:

Para compreender o texto, todos os recursos das artes liberais eram requeridos, isto é, toda a erudição enciclopédica de Varrão: história (II, 28); geografia, botânica, zoologia, mineralogia, astronomia (II,29); medicina, agricultura, navegação (II,30); a dialética, tão útil para discutir as questões colocadas pela Escritura (II, 31-35); enfim, a aritmética, com suas diversas aplicações às figuras, aos movimentos e aos sons (II, 38). Mas achar-se em condições de compreender a Escritura não é tudo: é necessário, além disto, saber falar a seu respeito. É aqui que intervém a Retórica, à qual é consagrado todo o livro IV da obra: porque os cristãos podem e devem ensiná-la, quais os deveres de um professor de retórica cristão e como os autores sacros uniram a eloquência à sabedoria [...] (GILSON, 2001, p. 209).

A partir do século XIII, as universidades medievais tinham em seu currículo o conteúdo das artes liberais, em número de sete, destinados à manutenção do estabelecimento sociopolítico da cristandade medieval, notadamente a Teologia, o Direito e a Medicina. As sete artes liberais agrupavam-se em *Trivium* e *Quadrivium*. O primeiro, representado pela retórica, dialética e gramática, preparava a mente para sair de si mesma e enfrentar a realidade da vida, o que era possível, ao tomar contato com o segundo, ou seja, aritmética, música, astronomia e geometria (VEIGA E CASTANHO, 2007).

Santo Tomás de Aquino (1225-1274), o maior representante da Escolástica, buscava conciliar razão e fé, que foi a preocupação fundamental de toda a sua obra tomista.

O método escolástico privilegiava o estudo da linguagem (o *Trivium*) para depois passar-se ao exame das coisas (o *Quadrivium*), o que ensejou a pergunta principal, que norteava toda a investigação escolástica: Qual a relação entre as palavras e as coisas?

Na definição de Nunes:

A escolástica foi um método de pensamento e de ensino que surgiu e se formou nas escolas medievais e se plasmou de modo inexcedível nas universidades do século XIII, máxime através do magistério e das obras de Santo Tomás de Aquino. O termo *escolástica*, porém, significa ainda o

conjunto das doutrinas literárias, filosóficas, jurídicas, médicas e teológicas e mais outras científicas, que se elaboraram e corporificam no ensino das escolas universitárias do século XII ao século XV [...] (NUNES, 1979, p. 244).

Portanto, a filosofia na Idade Média repensou Aristóteles em um novo sentido, compatível com os dogmas das religiões.

Na baixa Idade Média, a cultura, aos poucos, passa por um período de laicização. Sendo assim, o Clero já não detém o controle maciço das universidades e, em decorrência de tal fenômeno, a própria educação medieval modifica-se, uma vez que:

[...] todo o universo da educação sofre uma transformação no sentido burguês: especializa-se, articula-se, socializa-se e, gradativamente, também se laiciza, se separa do predomínio eclesiástico, pondo em ação os primeiros germes da Idade Moderna (CAMBI, 1999, p. 152).

Com a degeneração do mundo medieval, houve grandes mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e intelectuais. Por toda a Europa, a Educação buscava atender as novas necessidades de formação e de consolidação do novo modo de produção que surgia – o modo de produção capitalista. Universidades e corporações de ofício tornaram-se grandes centros de formação profissional, responsáveis por uma educação que se tornava, paulatina, porém progressivamente, cada vez mais racionalizada, especializada e técnica.

No Renascimento, ocorreram mudanças, e uma delas se refere ao novo modelo de saber. Se um dos aspectos da mentalidade medieval era marcadamente submissão às verdades da Fé, a renascentista trouxe de volta a posição do homem como centro do Universo e a Natureza como referência para vida, num movimento denominado Humanismo. Se na Idade Média o Conhecimento estava a serviço da Religião, agora, através de um novo modelo de saber, este passa a ser um instrumento do intelecto na busca de novas verdades, pois o homem se lança à procura de novos saberes.

A Modernidade, do ponto de vista científico, teve início entre os séculos XV e XVI, período que ficou marcado por um conjunto de transformações marcantes no mundo ocidental, envolvendo aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Galileo Galilei, em oposição ao discurso formal vigente na idade medieval, solicita o testemunho dos sentidos e o auxílio da técnica, valorizando a experiência e se preocupando com a descrição de fenômenos (ARANHA; MARTINS, 1993). Galileo deu uma grande contribuição ao desenvolvimento científico a partir do momento em que ele começou a experimentar e matematizar a Ciência, definindo seu pensamento com a seguinte expressão,

contida no seu livro *Il saggiatore*: “O livro da Natureza está escrito em caracteres matemáticos” (BONILLA, 1992).

O Renascimento inaugura uma nova era de mudança de paradigmas, os quais são vitais para romper com a escolástica medieval.

Rompendo com a tradição escolástica medieval judaico-cristã, os renascentistas propõem novos paradigmas, os quais serão pautados numa nova maneira de conceber a realidade em geral e o homem em particular, que passaria a ser o seu centro e, portanto, tudo passaria a ser pensando sob a óptica da condição humana, seja em sua racionalidade, seja em sua temporalidade; ou seja, no renascimento, o homem viu-se como um ser racional e, assim, passaria a contar principalmente com a sua racionalidade como instrumento de sua emancipação espiritual e material. Tal racionalidade, todavia, passaria a ser mais vinculada à experiência, [...] tomada como critério inquestionável de averiguação para a consolidação do conhecimento (ARAÚJO, 2010, p.165).

Em 1641, René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático, publica “Meditações da Filosofia Primeira”, um novo método de abordar o mundo. Seu método tem por base filosófica e metodológica o dualismo de substâncias distintas que compreende o Universo constituído: física (*res extensa*) e mental (*res cogitans* – inextensa), separando a Filosofia da Ciência, considerando como verdadeiras as coisas “claras e distintas”. A *res extensa* cartesiana relaciona-se ao corpo, ao fisiológico, conforme é possível observar em outra obra, intitulada “As Paixões da Alma”, onde ele descreve “a forma toda de que se compõe a máquina do nosso corpo” (1979, p.228), composta por uma fisiologia que inclui músculos, órgãos, veias e tudo o que é material em nosso corpo. A *res cogitans* corresponde ao pensamento, ao psíquico, como apresentado em “Objeções e Respostas”, “Tudo o que pode pensar é espírito, ou se chama espírito. Mas, como o corpo e o espírito são realmente distintos, nenhum corpo é espírito. Logo, nenhum corpo pode pensar” (1973, p.163). Tais campos distintos foram reconhecidos como sujeito e objeto, e neles, segundo Capra (2004, p. 34): “Descartes baseou sua concepção da natureza na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados – o da mente e o da matéria”.

A separação do conhecimento em grandes áreas foi impulsionada pela visão mecanicista. Descartes, ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos totalmente separados, totalmente distintos. O grande filósofo preconiza que se deve dividir cada problema encontrado em pequenas partes quanto for possível e necessário para resolvê-lo, isto é a redução do todo em partes, como postura metodológica. Bonilla (1992) ressalta

que neste novo paradigma a Natureza só é cognoscível por meio dos números, do quantitativo e das pequenas partes.

Compreendemos que esta separação dualista influenciou todos os processos de aquisição, construção e disseminação do conhecimento, e a separação entre sujeito e objeto foi a principal característica do desenvolvimento científico. Morin (1991, p.48) afirma que “[...] a ciência ocidental baseou-se sobre a eliminação positivista do sujeito a partir da ideia de que os objetos, existindo independentemente do sujeito, podiam ser observados e explicados enquanto tais”.

Muitos autores afirmam que, historicamente, esta tendência de separação do Conhecimento foi ocasionada, como ressalta Santomé (1998), pela transformação social ocorrida nos países europeus desenvolvidos e necessitava de uma especialização de acordo com a divisão do processo de produção favorecido pela industrialização. Com isto, as técnicas, os saberes, foram, aos poucos, modificando-se progressivamente, diferenciando-se das ideias universalistas apregoadas durante a Antiguidade e a Idade Média. E, conseqüentemente, foram especializando-se e circunscrevendo âmbitos específicos. As correntes de pensamento naturalista e mecanicista, por influência dos grandes pensadores e cientistas modernos, originou tal divisão das ciências.

Com todas estas mudanças ocorrendo, a Pedagogia foi, aos poucos, ajustando-se para atender às novas exigências de formação científica, posto que: “O surto das ciências naturais, da física, da química, da biologia, suscitou interesse pelos estudos científicos e o abandono progressivo dos estudos de autores clássicos e das línguas da cultura greco-latina” (GADOTTI, 2005, p. 78).

Foi a partir de todas estas transformações que surgiu o conceito de disciplina, métodos e procedimentos específicos:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar as pesquisas e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí cada disciplina nos oferecer uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOMÉ, 1998, p.55).

O Conhecimento torna-se especializado, restrito, fragmentado, disciplinado e segregado. Foram delimitadas fronteiras entre as disciplinas, nos dizeres de Pombo (2003), isto aconteceu para “depois fiscalizá-las e reprimir os que as quisessem transpor”. Para ela, todo este processo deu início durante o século XVII com Descartes e Galileo: “[...] Para lá das diferenças que os distinguem, eles comungam uma mesma perspectiva metódica: dividir o

objeto de estudo para estudar finamente os seus elementos constituintes e, depois, recompor o todo a partir daí” (POMBO, 2008, p.15).

Uma vez que a fragmentação do Conhecimento foi decorrente das rupturas dos séculos anteriores e da especialização do trabalho na civilização industrial, tal fragmentação só se desenvolveu, de fato, a partir do século XIX, tendo em vista que , “até ao século XVIII, todos os grandes pensadores tinham uma formação universal” e que, “embora se apoiando em epistemologias racionalistas e empiristas e em antropologias e cosmologias bi e unidimensionais, sempre buscaram, cada um à sua maneira, uma unidade do Conhecimento” (SOMMERMAN, *apud* DÓREA, 2012, p.4).

No século XIX é que a especialização mais se aprofunda, graças ao Positivismo e ao seu fundador, Auguste Comte (1798-1857). A base teórica do Positivismo decorre: dos dados da experiência, os quais somente a eles o investigador deve ater-se; outro ponto diz que existe um âmbito puramente formal, no qual se relacionam as ideias, que é o da lógica pura e da matemática; e, por fim, que todo conhecimento dito "transcendente" (metafísica, teologia, etc.), deve ser absolutamente descartado, pois, na visão positivista, toda especulação de ordem transcendental deve ser repudiada, porque não é possível a verificação dos dados pela experiência. Disto decorre o fato de que a maioria das áreas, “apoiando-se numa epistemologia positivista e no desenvolvimento da sociedade industrial, estabelece uma nova estrutura hierárquica das ciências que, em seguida, passará a ser amplamente adotada no mundo ocidental” (PINEAU, *apud* SOMMERMAN, 2003, p.44).

Segundo Gusdorf (1977), a acumulação quantitativa do conhecimento pagou o preço do desmantelamento da inteligência. Sua crítica à nova era da fragmentação aconteceu quando a Universidade Imperial da França, criada por Napoleão, em 1808, separando a faculdade de Letras das faculdades de Ciências. Seus dizeres:

[...] reduzidas às próprias fontes por uma injustificável divisão do trabalho, a "literária" e a "científica" são cegas pela metade: uma parte considerável do campo epistemológico é para elas como se não existisse, sofrendo ambas de uma amputação fundamental (GUSDORF, *apud* MINAYO, 1994, p. 46).

Para Gusdorf, a fragmentação que ocorreu na França e no restante do mundo causou o enfraquecimento das instituições. Ele chama a atenção para a excessiva especialização, onde o Conhecimento deixa de ter relação com o mundo real, e cita a frase de Bois Reymond, célebre fisiologista da Universidade de Berlim, durante a retomada pelo Reitor daquela Universidade, quando quiseram transformá-la, dividindo suas faculdades:

O estudo exclusivo das ciências da natureza, como qualquer atividade exclusiva, reduz o campo das ideias. As ciências da natureza limitam o horizonte ao que está sob os olhos, ao alcance das mãos, ao que dá experiência imediata de sentido, com uma certeza que parece absoluta. Elas desviam o espírito das especulações gerais e menos certas e o desacostumam de se mover no domínio daquilo que é indeterminado. [...]. Mas, quando são consideradas em posição de domínio exclusivo, o espírito se torna pobre de ideias, a imaginação perde suas cores, a alma sua sensibilidade e a consequência é uma maneira de ver estreita, seca, dura, afastada das Musas e das Graças (GUSDORF, *apud*, MINAYO, 1994, p. 48).

Japiassú (1996), discípulo brasileiro de Gusdorf, e o filósofo cientista francês Castoriadis (1987), criticam a fragmentação do conhecimento. Japiassú fala da "anarquia intelectual canceriforme" e Castoriadis, da "fabricação do atraso mental e da servidão provocada pelo formalismo". Tanto um quanto o outro dizem que os problemas do Conhecimento podem ser resolvidos, se houver mudança na organização social.

Japiassu (1996) comenta, ainda sobre a especialização, que o Conhecimento fragmentado passou a ser disciplinado, com regras rígidas. Criou-se a figura do especialista, aquele ser que possui um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito, pois sabe tudo de nada. As áreas do Conhecimento tornam-se incomunicáveis.

E, em relação a esta incomunicabilidade entre as áreas, Moraes (2000), questiona as rupturas que as disciplinas causaram no Conhecimento:

De onde vem este desenvolvimento cego e descontrolado da tecnociência, gerador desta agonia planetária provocadora de tantas rupturas? Tais valores decorrem de uma associação de várias correntes de pensamento da cultura ocidental, dentre elas a revolução científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial, que estiveram presentes a partir do século XVII, XVIII e XIX (MORAES, 2000, p. 32).

O modelo cartesiano foi o causador de muitas discussões. E, de acordo com Edgar Morin (*apud* DÓREA, 2012, p. 5):

O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: Sujeito/Objeto; Alma/Corpo; Espírito/Matéria; Qualidade/Quantidade; Finalidade/Causalidade; Sentimento/Razão; Liberdade/Determinismo; Existência/Essência.

Apesar das críticas à excessiva fragmentação, houve muitos benefícios que ela proporcionou à Humanidade, tal qual ressalta Pombo: “tanto em termos de compreensão do mundo como de melhoria das nossas próprias vidas”, somos igualmente obrigados a arcar com os “custos que a especialização trouxe consigo” (POMBO, 2005, p. 06).

Segundo Iskandar e Leal (2002, p. 34),

A classificação das ciências proposta por Comte tem reflexos na Educação em função da fragmentação do Conhecimento e da Especialização. O Conhecimento fragmentado levou à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas. Por meio da fundamentação e classificação das Ciências (Matemática, Astronomia, Física, Fisiologia e Sociologia), Comte acabou por exaltar e defender a superioridade das Ciências Exatas sobre as Ciências Humanas.

Portanto, por meio do Positivismo Comtiano, a educação passa por um processo de conhecimento fragmentado e pela expansão do trabalho científico, e, conforme Fazenda (2011, p.52) [...], onde o prodigioso enriquecimento das variadas tecnologias de pesquisa tem por contrapartida a multiplicação das tarefas e o advento da especialização.

O físico, matemático e filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962) elaborou algumas considerações em “A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento” (1996, p. 9), conforme comentado por Celma Laurinda Freitas Costa em seu trabalho “O pensamento científico em Bachelard” (2012, p. 4).

Na exposição do seu raciocínio, Bachelard detecta, no percurso do conhecimento, o que ele intitulou de três “etapas históricas do pensamento científico”: estado pré-científico (da Antiguidade Clássica, passando pelo Renascimento, até as “novas buscas” dos séculos XVI, XVII e XVIII); estado científico (estágio de preparação: fim do XVIII, XIX e início do XX); estado do novo espírito científico (iniciado em 1905, com a Teoria da Relatividade, de Einstein). [...] O período pré-científico é dominado pelo que Bachelard designa de obstáculos epistemológicos, pois, no nascedouro da ciência, a visão concreta e imediata do mundo fenomênico, transmitida por uma linguagem metafórica, por imagens e generalizações, embaçava o processo de abstração para a formação do espírito científico.

Uma pesquisadora da obra de Bachelard, ao discutir a epistemologia e a poética da formação humana segundo o filósofo de *Bar-sur-Aube*, afirma:

Bachelard observa que no século XX surgiram revoluções — como a teoria da relatividade, a física quântica — que repercutiram em todas as esferas do saber. Entre as mudanças ocorridas, notam-se, sobretudo, as transformações provocadas no entendimento da realidade e nas interações sujeito e objeto.

Há uma recusa em privilegiar os sistemas acabados. A única certeza é que se devem questionar as verdades unívocas. Princípios clássicos como os da não contradição e de identidade passaram a ser equacionados, e a eles foi acrescido o princípio da indeterminação. Isto instaura uma nova perspectiva, ou, na linguagem bachelardiana, um novo espírito científico que pensa a ciência como um construto processual e incompleto em estado incessante de invenção (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 5).

Segundo a perspectiva teórica bachelardiana, o pensamento científico requer uma razão unida à imaginação, engajada na produção criativa e na procura incessante do novo. “Esta razão controvertida e criadora deixa-se absorver pela imaginação, com o objetivo de vislumbrar o impensável, pois pensa que não há um único método que dê conta sozinho de apreender a realidade”. (ABREU-BERNARDES, 2010, p. 6). Para o filósofo da imaginação criadora, só é possível conhecer cientificamente aquilo que foi sonhado um dia. É, portanto, uma concepção que integra ciência e devaneio, razão e sensibilidade.

Bachelard também critica a fragmentação do saber:

Será sadia a ideia de determinar regiões distintas na organização racional do saber? Não terá contra si a tradição filosófica do racionalismo apaixonado pela total unidade? E – objeção mais grave – a ideia de regionalizar o racionalismo não irá contra todos os esforços da epistemologia contemporânea para fundamentar a ciência, para encontrar o fundamento de toda ciência? (BACHELARD, 1977, *apud* TERNES, 2008, p. 183, grifos do autor).

Em meio a estas discussões, com a crítica ao excesso de racionalidade vigente no início do século XX, com a fragmentação do conhecimento e da necessidade do diálogo entre as diferentes disciplinas para compreender o mundo e o ser humano da contemporaneidade, ocorre um movimento de promoção da Interdisciplinaridade. Constatada a impossibilidade de “ensinar tudo a todos”, como propunha Comenius (2001), em sua *Didacta Magna*, por não ser possível a um mesmo profissional dominar saberes de todas as áreas, faz-se necessário um trabalho que estabeleça relações entre as diferentes disciplinas. Foi na segunda metade do século que a Interdisciplinaridade se apresentou como alternativa diante da fragmentação dos saberes, conforme Ivani Fazenda (2011, p. 52):

A crise que atravessa a civilização contemporânea, buscando uma volta ao saber unificado, denota a existência de uma “Patologia do Saber”, efeito e causa da dissociação da existência humana no mundo em que vivemos. Isto nada mais é do que a tentativa de preservar em toda parte a integridade do pensamento para o restabelecimento de uma ordem perdida.

Durante a crise universitária dos anos 1960, os paradigmas científicos tradicionais, que separa sujeito e objeto, passam a ser questionados. Este movimento ocorreu na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil. Mas foi no início dos anos de 1970 que intelectuais e estudiosos criticaram a fragmentação do Conhecimento e o excesso de racionalismo do campo científico. Neste contexto, ocorriam discussões e reivindicações por parte de professores e alunos para a criação de um novo modelo estatutário de Universidade e de Escola.

Durante estas discussões, questionou-se muito a respeito das barreiras existentes entre as disciplinas curriculares, suas limitações, bem como as subdivisões das áreas de Conhecimento no currículo. Neste ínterim, foram surgindo várias produções literárias em torno da temática, contribuindo para o redimensionamento das práticas de ensino vigentes até então.

O termo *Interdisciplinaridade* surgiu na literatura educacional, na metade do século passado, precisamente após a Segunda Guerra Mundial. (Garcia, 2012). Entretanto as noções por ele representadas são bem antigas. Para Japiassú (1977), a Interdisciplinaridade teria como objeto a unidade do saber, que embora seja utópica, seria uma meta diante da fragmentação produzida no Conhecimento e no próprio currículo escolar.

Segundo Fazenda (1994), o movimento surgiu na Europa, precisamente na França e Itália, em meados da década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola, como tentativa de elucidação e de classificação temática das propostas educacionais que começavam a aparecer na época. Assim, a Interdisciplinaridade surge no meio estudantil como uma:

[...] oposição à alienação da Academia às questões da cotidianeidade, às organizações curriculares que evidenciam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno em uma única, restrita e limitada direção [...] (FAZENDA, 1994, p. 19).

Uma das figuras mais importante em todo este cenário de discussões acerca da mudança de paradigmas é a do filósofo e professor francês George Gusdorf. Nascido em 1912, na cidade de Bordeaux, é considerado um dos grandes intelectuais do século XX. Foi um crítico ferrenho da especialização, tendo escrito várias obras sobre a Interdisciplinaridade. Sua obra *La Parole* é considerada um marco nesta discussão. De acordo com Fazenda (2002), Gusdorf foi um estudioso do tema e conhecia com bastante singularidade as discussões que outros estudiosos que, assim como ele, anteviam a Interdisciplinaridade. O filósofo ficou, anos a fio, estudando o tema, tentando teorizá-lo. De acordo com a autora,

Era seu sonho de vida a realização de um projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas. É assim que em 1961 apresenta à Unesco seu projeto, que pretendia reunir, para o estudo e pesquisa, pesquisadores de notório saber que produziam uma teoria interdisciplinar (FAZENDA, 2002, p. 25-26).

Ainda de acordo com Fazenda (1991), Gusdorf, em seu projeto de interdisciplinaridade, partia de alguns pressupostos. O primeiro deles dizia que o pesquisador necessitaria conhecer a abordagem teórica, de maneira genérica, das ciências que estivessem envolvidas no projeto; outro pressuposto previa a diminuição teórica entre as ciências humanas e por isso, argumenta que as ciências deveriam restaurar sua aliança com a sabedoria. E é nesse sentido que ele diz:

Os sábios modernos deveriam buscar em comum a restauração das significações humanas do conhecimento [...]. É preciso restaurar a aliança da ciência com a sabedoria [...]. A significação fundamental da interdisciplinaridade é a de uma chamada à ordem do humano, de um humanismo da pluralidade e da convergência (GUSDORF, *apud* MINAYO, 1994, p. 50).

O autor de *La Parole*, em seu projeto, indicou direções importantes para o desenvolvimento das práticas de Ensino Interdisciplinar. Há mais de trinta anos, este autor apontou o importante papel das estratégias de colaboração e uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento da instituição universitária, permitindo o desenvolvimento da pesquisa e da inovação.

De acordo com Thiesen (2008), no Brasil, o movimento surgiu no final da década de 1960, com o estudo da obra de Georges Gusdorf, que influenciou o pensamento de Hilton Japiassú e, posteriormente, de Piaget. Segundo Fazenda (1994), Japiassú foi o primeiro autor que obteve uma produção significativa sobre o tema, no campo da epistemologia, cujo alvo de estudo é o conhecimento, a ciência e os paradigmas; ele utilizou do método para buscar compreender a interação entre o sujeito e a realidade. Pelo viés pedagógico, as discussões foram em torno do currículo e do Ensino-Aprendizagem, com Ivani Fazenda.

Em 1970, no Brasil, Ivani Fazenda, em sua pesquisa de mestrado, buscou nos estudos de Gusdorf e Japiassú aspectos relativos à conceituação do que a metodologia, já que o objetivo de dissertação era o de investigar e analisar as proposições sobre Interdisciplinaridade à época das reformas de ensino no Brasil.

Ressalta Fazenda (2011) que, nessa época, surgiram várias contribuições, entretanto um documento importante que se intitulou: “Interdisciplinaridade e ciências humanas” (1983),

elaborado por Gusdorf, Apostel, Bottomore, Dufrenne, Mommsen, Morin, Palmarini, Smirnov e Ui, teve maior destaque. Este documento tratava dos pontos de encontro e da cooperação das disciplinas que formam as ciências humanas e a influência que exerciam uma sobre as outras, acrescentando conclusões importantes sobre a Interdisciplinaridade.

Segundo Fazenda (1994), o movimento que resultou na teoria da Interdisciplinaridade, pode ser dividido em três décadas: 1970, 1980 e 1990. Na década de 70, foi marcada pela construção epistemológica da Interdisciplinaridade; durante os anos 80, as discussões giravam em torno das contradições epistemológicas, ao mesmo tempo em que estavam em busca de uma diretriz sociológica para tentar explicar um método para a Interdisciplinaridade. Finalmente, a década de 90, época em que as discussões giravam em torno da construção de uma nova epistemologia, em busca de um projeto antropológico, a construção da teoria da Interdisciplinaridade. E, conforme Francishett:

O documento dos pesquisadores da década de 1980 aponta para inúmeras dicotomias: teoria/prática, verdade/erro, certeza/dúvida, processo/produto, real/simbólico, ciência/arte. A partir de 1980, as vozes dos educadores voltaram a ser ouvidas. O educador renasce das cinzas em busca da afirmação profissional (FRANCISHETT, 2005, p.7).

A partir de então, a interdisciplinaridade passou a rever o próprio conceito de ciência, de uma nova consciência, tal qual ressalta Fazenda:

O que está presente neste novo ciclo ou paradigma de alteridade é que a objetividade científica ou verdade reside única e exclusivamente no trabalho da crítica recíproca dos pesquisadores, resultado de uma permanente construção e conquista, de uma teoria que se coloca permanentemente em estado de risco, na qual a regra fundamental metodológica consiste, como diz Japiassú, na imprudência de fazer o erro uma condição essencial para obtenção da verdade (FAZENDA, 1995, p. 42).

Todas as discussões em torno da interdisciplinaridade intensificaram-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 1996, e com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998. Diante disto, houve maior incentivo para discussões e práticas de professores nos diversos níveis de ensino.

1.2 O conceito de interdisciplinaridade

Para JAPIASSÚ (1976, p. 4): “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Porém o conceito de interdisciplinaridade não tem um sentido único e estável; é um conceito amplamente discutido, pois existem várias definições para o termo. Pátaro e Bovo (2012) ressaltam este aspecto, ao afirmarem que o termo é polissêmico e que os caminhos apontados pela Interdisciplinaridade podem ocorrer de acordo com diferentes dinâmicas. Estes autores ainda destacam que o resultado desta polissemia é que há diferentes terminologias dirigidas às práticas interdisciplinares, tais como: *Multidisciplinaridade*, *Pluridisciplinaridade* e a *Transdisciplinaridade*.

Ivani Fazenda, em seu livro “Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro” (2011), diz que houve um Seminário sobre Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, ocorrido em fevereiro de 1970, onde se reuniram vinte e um representantes de países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), integrando um grupo de especialistas, tais como: Heinz Heckhausen, Jean Piaget, Eric Jantsch, Marcel Boisot, Georges Gusdorf, Andre Lichnerowicz, Asa Briggs, Leo Apostel. Ficou a cargo de Guy Michaud, um dos especialistas do Seminário, a elaboração de um documento, no qual demonstrasse os resultados dos estudos do grupo. O documento propõe quatro níveis de interação entre as disciplinas educacionais, o que revela diferentes formas de percepção quanto aos diálogos entre elas: a *Multidisciplinaridade*, que pressupõe a justaposição de disciplinas diversas, sem, contudo, diminuir o “status” de cada uma delas; a *Pluridisciplinaridade*, que seria a justaposição de disciplinas de áreas comuns; a Interdisciplinaridade, interação entre disciplinas, que pode ocorrer como uma simples comunicação de ideias ou como uma integração mútua de conceitos/métodos/objetos; e a *Transdisciplinaridade*, que funcionaria como um axioma comum às disciplinas.

Em setembro do mesmo ano, na cidade de Nice, na França, no período de 7 a 12, houve um novo encontro de especialistas para esclarecer alguns aspectos que não foram suficientemente discernidos no seminário anterior. O evento, que foi organizado pelo CERI/OCDE e pelo Ministério da Educação Francês, teve como objetivo esclarecer os conceitos de Pluri (disciplinaridade), Inter (disciplinaridade) e Trans (disciplinaridade) à luz de uma reflexão epistemológica. Continuamente, neste ínterim, muitas pesquisas e eventos foram realizados e, diversos deles, contaram com o patrocínio da OCDE e da Unesco.

As contribuições de especialistas como Jantsch, Heckhausen, Piaget, Michaud, nos eventos relacionados, foram de grande importância para as bases conceituais da Interdisciplinaridade. Porém, apesar das semelhanças entre alguns grupos de estudiosos não se chegou a uma definição consensual. No geral, conceitos como *“Pluridisciplinaridade, Transdisciplinaridade, Multidisciplinaridade e Interdisciplinaridade”* constituem as bases para a discussão das relações entre as disciplinas. Desdobramentos destes conceitos são ainda hoje amplamente utilizados na literatura especializada.

Surgiram, após estes movimentos de formulação de bases conceituais, outras abordagens na tentativa de compreender, explorar e aprofundar a temática da Interdisciplinaridade. Dentre estas abordagens, destaca-se a de Lenoir e Hasni (2004) quando se referem à existência de três conceitos ou lógicas de Interdisciplinaridade. A primeira, na Europa, mais precisamente na França, entende a Interdisciplinaridade como um fim em si mesmo. Desta maneira, a construção do saber interdisciplinar justifica-se pelo conhecer, em dimensões epistemológicas dos saberes e na racionalidade científica baseada na busca do significado, sendo traduzido nas expressões “saber-conhecer” e “polo-objeto”. Então, a interdisciplinaridade mostra-se na estruturação hierárquica das disciplinas. A segunda abordagem é a dos Estados Unidos, que trata a Interdisciplinaridade como um meio. Para ela, a construção do saber interdisciplinar, que se traduz no “saber-fazer”, constitui um recurso para atingir determinado resultado. A abordagem estadunidense tem como fundamento a busca da funcionalidade. A terceira, na concepção originária latino-americana, principalmente brasileira, capta a Interdisciplinaridade como uma forma de realização humana. Para esta, a construção do saber interdisciplinar justifica-se pelo crescimento humano e pela capacidade de emancipação. Portanto, a abordagem latino-americana tem enfoque fenomenológico, em que fixa a questão da Interdisciplinaridade na busca de si, na construção contínua dos indivíduos, orientada por quatro princípios: humildade, expectativa, coerência e audácia, que expressam sua lógica subjetiva, ou melhor, intersubjetiva, introspectiva.

Observa-se que não há ainda consenso quanto à abordagem teórico-metodológica considerada mais adequada, mesmo com tantas perspectivas e avanços nas sistematizações. De certo modo, as perspectivas inicialmente expostas revelam um esforço de especialistas em procurar construir os pressupostos que possam dar sustentação a um trabalho interdisciplinar, mas que não se originaram de práticas empíricas ou de sistematizações de resultados de pesquisas anteriormente realizadas. Assim sendo, Olga Pombo esclarece:

Não existe, de facto, qualquer consenso. Ninguém sabe exactamente o que é a Interdisciplinaridade, o que identifica as práticas interdisciplinares, qual a fronteira exata a partir da qual uma determinada experiência de ensino pode ser dita interdisciplinar e não multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar (POMBO, 1993, p.10).

Mesmo que não exista uma definição concreta para o tema – já que o mesmo permanece em constante construção –, há um consenso quanto ao fim da interdisciplinaridade na educação, tratar-se da busca pela desfragmentação dos processos de produção e socialização do conhecimento. Ainda assim, destaca Fazenda (2008) que não é suficiente superar as barreiras do pensamento cartesiano, se pensar a interdisciplinaridade como uma simples interação entre duas ou mais disciplinas. Para a autora, a concepção de interdisciplinaridade pressupõe a organização de um modelo diferente de ciência. Este modelo sugere a religação de saberes ora desconectados, pois convida pesquisadores a trabalharem em conjunto e a viverem o desapego das falsas seguranças geradas pelas ideias de redução e fragmentação do conhecimento (MORIN, 2001, *apud* FAZENDA, 2001).

Atualmente, a interdisciplinaridade vem sendo discutida por vários autores, principalmente por aqueles que pesquisam as teorias curriculares e as epistemologias pedagógicas. Para estes, a interdisciplinaridade é uma forma de articulação no processo de ensino e de aprendizagem, vista como uma atitude (FAZENDA, 1994), um novo jeito de repensar a Educação (MORIN, 2000), um pressuposto de organização curricular (JAPIASSU, 1976), um fundamento para as opções metodológicas do ensinar (GADOTTI, 2005) e, ainda, um elemento orientador na formação de profissionais da educação (PIMENTA, 2002).

Nesta perspectiva, para superar as limitações da disciplinaridade, transgredindo-as para a interdisciplinaridade, conclui-se que apenas integrar conteúdos não é suficiente. Deste modo, Josgrilbert sustenta que:

[...] a integração deve ocorrer como produto de uma aprendizagem completa, mais com pessoas do que com conteúdos, como um processo interno de compreensão do que ocorre no aprendiz, como uma abertura para novas possibilidades (In: FAZENDA, 2002, p. 85).

O grande desafio da interdisciplinaridade é a necessidade de uma mudança de atitude que possibilite ao indivíduo conhecer realmente os limites de seu saber para que ele consiga acolher contribuições de outras disciplinas.

1.3 A Arte como eixo de práticas interdisciplinares na Educação

Ao analisar a arte e a interdisciplinaridade no âmbito da Educação, percebemos que a disciplina *Arte* pode ser muito significativa no processo integrador do Conhecimento. Se considerarmos que a interdisciplinaridade não é algo fechado em si mesmo, então ela é a relação, interação e envolvimento entre as disciplinas, tornando, desta maneira, o Ensino mais qualitativo e eficaz.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas (BRASIL, 1997, p.28).

Sendo o ensino pautado em práticas interdisciplinares, pretendemos com isto formar alunos com uma visão global de mundo, aptos a “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2000, p.29). Assim sendo, trata-se de uma visão de mundo baseada na relação entre o todo e as partes.

Para Fazenda (2011), a interdisciplinaridade traduz-se em reciprocidade, de atitude diferenciada que assumimos diante do Conhecimento. Para ela “é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano” (2011, p. 8). E nesta perspectiva ainda existe o diálogo, como condição principal da interdisciplinaridade.

Olga Pombo também partilha da mesma opinião de Fazenda a respeito da mudança de atitude, quando diz:

Só há interdisciplinaridade se somos capazes de partilhar o nosso pequeno domínio do saber, se temos a coragem necessária para abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e de que ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a Interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo. Como? Desocultando o saber que lhe corresponde, explicitando-o, tornando-o discursivo, discutindo-o (POMBO, 2005, p. 13).

Aos poucos, então, é possível compreender que em uma abordagem interdisciplinar é necessário, antes de tudo, o que Ivani Fazenda chama de *mudança de atitude*, onde “a atitude

do professor é de um mediador momentâneo, colocando em prática as condições didáticas favoráveis às orientações de integração” (2001, p.54). O professor precisa desenvolver-se como um profissional de visão integradora da realidade, o qual compreenda que, por mais profundo seja o seu entendimento em sua área de formação, isto não é o suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Para isso, ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras disciplinas e ter o entendimento que, com tal atitude, o conhecimento da disciplina que leciona não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos.

A arte, sempre esteve presente em todas as manifestações de conhecimento, e o homem sempre utilizou o desenho como forma de linguagem. Já no tempo das cavernas, os homens primitivos desenhavam como caçavam, quantas pessoas havia na caverna, os acontecimentos importantes. Todas as manifestações culturais, os conhecimentos e descobertas os quais a Humanidade foi aprendendo foram passados de geração a geração, independentemente de fazer parte de um ensino formal ou informal. Portanto, desde o começo da Humanidade o ser humano era e é um ser criativo, nascendo com esta habilidade, a qual pode ser desenvolvida através do meio em que vive, independente da cultura e do desenvolvimento interno de seu ser, assim explorando e estimulando sua criatividade em seu cotidiano (SANS, 2001).

Assim, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo. O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, “[...] de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos” (BRASIL, 1997, p. 20).

Segundo o que estabelecem estes Parâmetros, a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

A partir da leitura desses PCNs, para compreendermos como evoluiu o ensino da arte no Brasil, realizamos uma pequena retrospectiva histórica.

O ensino da arte foi evoluindo de acordo com as transformações sociais, políticas e culturais. Desta maneira, algumas tendências são citadas. A Arte na escola tradicional era de conteúdo reprodutivista, preocupado com o fazer técnico e científico. Na escola nova, a arte na escola visa a permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. A criança procura seus próprios modelos, sem interferências do professor, cujo papel é o de facilitar de experiências. Sobre estas mudanças na educação e no ensino de arte, Eliot Eisner afirma:

[...] se o ensino da arte foi evoluindo de acordo com as transformações sociais, políticas e culturais. Desta maneira, podemos citar algumas tendências. A arte na escola tradicional era de conteúdo reprodutivista, preocupando com o fazer técnico e científico. A escola nova, a arte nesta escola é a de permitir que o aluno expresse seus sentimentos e libere suas emoções. Antes, a escola prestava pouca atenção às necessidades das crianças, os progressistas super enfatizavam aquelas necessidades; se as aulas tradicionais eram rigidamente organizadas, os progressistas eram excessivamente cautelosos com qualquer tipo de ordem; se a educação tradicional estava destinada aos objetivos preestabelecidos, os progressistas frequentemente deixavam as aulas fluírem; se a educação tradicional negligenciava as particularidades individuais dos educandos e seu desenvolvimento, os progressistas enfatizaram erroneamente a necessidade de ensinar apenas o que a criança queria aprender. (ELIOT EISNER. *apud* BARBOSA, 1997, p. 81) Na escola tecnicista, durante as aulas de arte, os professores enfatizavam um saber construir e exprimir-se reduzidos a um saber técnico; ou seja, voltado para o trabalho. A Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que introduz a Educação Artística no currículo escolar, foi determinante no sentido de que seria uma matéria indefinida, uma atividade educativa, mas não era considerada área de Conhecimento e:

[...] os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em meras atividades artísticas (FUSARI e FERRAZ, *apud* BATISTA, 2014, p. 7).

A arte, a partir de 1971, durante a vigência da Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º Graus no Brasil, passou a ser tratada como experiência de sensibilização e como conhecimento genérico, mas contraditoriamente, deixa de ser valorizada como conhecimento humano e histórico importante na educação escolar (BRASIL, 2000, p. 47).

Para a escola libertadora, de tendência progressista, o ensino da arte segue as mesmas propostas da escola nova, com ações interdisciplinares em torno de um tema gerador e os conteúdos políticos e de arte popular. O professor, nesta escola, mantinha uma postura

dialógica em relação ao aluno. A aprendizagem acontecia a partir de problematizações nas quais os professores e os educandos eram sempre desafiados por “situações-problema”.

Para Salles (2008), a escola crítico-social dos conteúdos é aquela em que o professor deve ter domínio sobre o assunto, sabendo ensinar a Arte ou ser professor de Arte. . A comentadora, desta maneira, cita Ferraz e Fusari (1997) no livro “Metodologia do Ensino de Arte”, que escrevem: “é preciso saber Arte e saber ser professor de Arte junto a crianças”; elas propõem um ensino de arte orientado por um professor que tenha consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as ideias e as ações educativas (FERRAZ e FUSARI, apud SALLES, 2008, p.30).

A escola construtivista, aquela considerada como escola ativa, tem o aluno como sujeito de suas aprendizagens e tem a arte em muita relevância, pois foi quando surge o movimento da arte-educação, a partir da década de 1980. Ana Mae Barbosa foi importante neste movimento, cujas obras ofereceram um trabalho muito relevante em análises e síntese na área da arte. A arte passa a ser objeto de conhecimento nas escolas. Dentre as ações que visavam à melhoria no ensino da arte, estava o posicionamento teórico-metodológico conhecido por “Metodologia Triangular”.

[...] Uma das ações que estão em processo, hoje, e que vem se afirmando por sua maior abrangência cultural, refere-se a um posicionamento teórico metodológico, conhecido entre nós por “Metodologia Triangular”. Esta proposta difundida e orientada por Ana Mae Barbosa e que está, sem dúvida, interferindo qualitativamente no processo e melhoria do ensino da arte, tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: o “fazer artístico”, a “análise de obras artísticas” e a “história da arte” (FERRAZ e FUSARI, apud SALLES, 2008, p. 30).

Durante este tempo, surge uma nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, a estabelecer em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Os PCNs (BRASIL, 1997) contribuem para o ensino da arte, “porque não são uma metodologia nem uma proposta de currículo e, sim, um conjunto de princípios que orientam a visão do Ensino da Arte” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 4). Eles propõem uma reflexão sobre os processos de produção e legitimação da arte e da cultura em uma nova perspectiva, quando sugere que ações disciplinares e interdisciplinares se articulem com os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual. Os PCNs – Arte (BRASIL, 1997) conceituam a Arte como área de conhecimento definida nas linguagens:

Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, com o foco na aprendizagem e fazem indicações para os objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação das quatro linguagens em arte.

Ana Mae Barbosa (1978, p. 13) defende que os novos métodos de ensino de arte não são resultantes simplesmente da junção da arte e a educação, muito menos da oposição entre elas, mas da sua interpenetração. O professor é, assim, entendido como o principal instrumento para as transformações do ensino da arte; é o colaborador para que haja um bom aproveitamento dos conteúdos. “Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz; é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos e visitantes, alimentando-se também” (BARBOSA, 2008, p.50).

Os Parâmetros Curriculares afirmam que a LDB para dar conta desse amplo objetivo de transformar o Ensino em resposta para as necessidades da sociedade,

consolidam a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando deste modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p.14).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação, que visa assegurar a que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (SAVIANI, 2008, p. 288). Portanto, como a própria designação do termo, os PCN's estabelecem diretrizes para elaboração dos conteúdos no ensino fundamental, contudo os conteúdos preestabelecidos podem ser adequados à realidade escolar.

Mas currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática (BRASIL, 1997, p. 49).

Atualmente, o que se pode verificar nas escolas de ensino básico é um ensino de arte aquém do objetivo proposto. Partindo do princípio de que a disciplina Arte não é importante para o currículo escolar, afirma-se que há uma displicência quanto ao ensino de arte no contexto educacional e, segundo Barbosa, o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, se vem libertando do acirrado preconceito com a qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação (BARBOSA, 1978, p.15).

O conteúdo dos PCN's no ensino fundamental diz que o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da História e na Contemporaneidade.

Para a elaboração dos conteúdos de Arte, devemos considerar a diversidade de saberes adquiridos pelo aluno na informalidade, atentando para a contextualização do mesmo, bem como da comunidade da qual a escola faz parte e também introduzir os conteúdo “das diversas culturas e épocas, a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado” (BRASIL, 1997, p.49).

Atualmente, a legislação educacional em seu novo PNE, aprovado em 2014, faz referência à interdisciplinaridade e uma de suas metas; é o que diz Marcelino (2014):

A Meta 03 do PNE/14 visa a “universalizar o atendimento à população de 15 a 17 anos e elevar até o final do período de vigência taxa líquida de matrículas para 85%”. Para isto, propõe como uma das estratégias o “incentivo de práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação teoria/prática” (MARCELINO, 2014, p. 2).

É na articulação de conteúdos que a interdisciplinaridade deve fazer-se presente. Desta maneira, vai implicar uma compreensão de interdisciplinaridade como forma particular de articulação de tais conteúdos. A articulação, deste modo, seria no sentido de “construir pontes” entre os conteúdos das disciplinas do currículo escolar.

A arte possui uma diversidade de linguagens. É possível trabalhar como elemento em diversas manifestações, tais como: verbais, musicais, visuais e corporais. Portanto, é necessário construir um espaço para o diálogo envolvendo diversos temas, fazendo o uso de representações gráficas e/ou artísticas, utilizando várias formas de leitura de imagem, sejam elas na fotografia, na pintura em tela, na escultura, na televisão.

Quando se coloca um aluno diante de uma pintura, coloca-se um universo de possibilidades à sua frente. Tem-se o primeiro impacto, a primeira impressão, a questão do gosto. A partir daí, parte-se para uma abordagem mais técnica. O professor pode mediar, perguntando sobre as cores, a técnica, as dimensões da obra. Tem-se o segundo momento da leitura, de análise do que de fato a obra apresenta. Depois, caminha-se para a parte mais emocionante: a leitura simbólica, a busca dos significados. Um leitor contemporâneo vai analisar os signos de uma obra produzida séculos, antes do seu nascimento. E isto é fantástico! É o que torna a obra atemporal, porque sempre estará ressignificada (NASCIMENTO, 2009, p. 22).

Em uma educação interdisciplinar que contemple a arte como eixo, é importante conhecer o que permeia a obra de arte e o meio no qual o artista esteja inserido. Cercar a obra de várias informações, tais como: Quem é o artista? Qual o momento histórico em que este artista produziu? Quais eram os valores de sua sociedade? Qual a importância desta obra para a sociedade de seu tempo, qual a importância desta obra na contemporaneidade? A que se refere esta obra, que ela diz das pessoas inseridas nesta sociedade, que reflete ela sobre a sociedade atual, na qual está inserido este aluno? Nesta maneira de enxergar a arte-educação é necessário que o professor, mediador deste processo de conhecimento, procure atualizar-se, esteja em constantes estudos e pesquisas para que possa auxiliar o aluno. Teresinha Sueli Franz comenta este aspecto:

Nesta perspectiva, também a educação artística para a compreensão exerce um papel fundamental, uma vez que uma obra de arte pode servir de tópico gerador para realizar estudos que visem a desenvolver elevados níveis de reflexão e compreensão sobre arte, história, antropologia e sobre a vida individual e social dos educandos. Partimos da crença de que o papel da escola, numa perspectiva de educar para a compreensão, deve ser também o de levar em conta as tensões que cercam o mundo dos estudantes e que acabam por impregnar também sua biografia (FRANZ, *apud* GARCEZ, 2009, p.80).

Em questão de interdisciplinaridade, os professores devem levar o aluno a considerar não só as obras de arte, mas todo o tipo de artefatos visuais, até mesmo os relacionados à vida dos educandos, tais como as fotografias pessoais, por exemplo. Esta proposta enfatiza que o importante não é a relação que existe entre o artefato, os fatos e os sujeitos, mas a descoberta dos significados culturais, suas representações, valores, identidades; ou melhor, há que se “levar em conta que nas imagens há mais do que vemos, e isto nos leva a realizar investigações sobre os discursos que as medeiam” (HERNANDEZ *apud* GARCEZ, 2009, p.83). Para ele, um estudo sistemático da cultura visual pode proporcionar uma compreensão crítica do seu papel e funções sociais, além das relações de poder às quais está vinculada, e da apreciação ou prazer que possam proporcionar.

Desse modo, cabe ao educador questionar o educando sobre o que ele já sabe ou conhece e como ampliar este conhecimento, para, depois, organizar outros discursos mais amplos. Conforme diz Hernandez,

Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e

sociedades. Este enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que trabalham na sala de aula (e fora dela). (HERNÁNDEZ, *apud* GARCEZ, 2009, 84).

Neste sentido, é necessário que a arte, no currículo escolar, tenha o papel de formação dos sentidos humanos e da emoção estética. O homem, ao mesmo tempo em que constrói, faz sua leitura da realidade e como ele sente e vê esta realidade. Assim sendo, o papel da arte, além de contextualizar o objeto estudado, situa-o enquanto produto da sua época, estabelece relações com épocas anteriores e posteriores, com o panorama social, político e econômico e educacional em que a obra foi criada e o significado dela no mundo atual. Assim, para compreender este empreendimento, é necessário desenvolver a sensibilidade e as emoções, ou melhor, a humanização da atividade artística.

Quando se buscam novos horizontes, para a arte e para a educação, em se tratando de interdisciplinaridade, significa que se ampliaram os diálogos para uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar a parceria, e a afetividade, visando à construção de novos conhecimentos. Segundo Fazenda (2001), esta parceria vem da afetividade e do respeito, atributos próprios da Interdisciplinaridade. A autora reforça esta ideia, quando diz das atitudes de um professor interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Enfim, o professor, ao adotar uma atitude interdisciplinar, torna-se resiliente, adaptável. E isto significa que ele consegue ajustar-se aos novos desafios que lhe são apresentados diante desta nova postura. E é neste sentido que Tavares (2001) ressalta que a resiliência nos possibilita uma nova visão de mundo e outras formas de conhecer, aprender a educação e a formação dos cidadãos.



Figura 4 – São Sebastião, Hélio Siqueira, 2012 Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

2. OBRAS DE ARTE DISPONÍVEIS À VISITAÇÃO PÚBLICA

Após as reflexões teóricas sobre o tema desta dissertação, enveredamo-nos por outras linguagens, aquelas em que a sensibilidade, o imaginário, a emoção e o devaneio poético constituem o fundamento para a construção deste capítulo. Apresentamos as imagens das expressões artísticas manifestas em Uberaba, tais como: a Pintura, a Escultura, a Literatura e a Arquitetura, registradas em um longo trabalho de pesquisa e de fotografia.

Durante 16 meses, percorremos ruas e praças da cidade, visitamos museus, centros culturais, bibliotecas, galerias e instituições que expunham algum tipo de obra de arte de modo aberto, acessível, com acesso livre à população.

Nesta parte, portanto, o saber inteligível (no dizer de Duarte Jr.) busca a complementaridade da linguagem artística para dirigir-se à sensibilidade do leitor. A leitura que se requer agora exige a assimilação da emoção do artista, de seu devaneio, de seu modo de criar a partir da realidade. Não é um mero catálogo, mas é o resultado de uma investigação que necessitou de um olhar atento, de muita perseverança e de uma aproximação às obras artísticas com um olhar de educadora e de quem sentiu um grande prazer ao realizar esta atividade. Não fazemos uma longa discussão teórica, porque este não é o seu objetivo. Pretendemos mostrar alguns dos inúmeros aspectos artísticos que a cidade oferece, ressaltando sua importância para o conjunto desta dissertação.

Uberaba é um celeiro de artistas, os quais são pouco conhecidos pelos alunos de educação básica, particularmente os de ensino fundamental. Na cidade, existe um acervo exposto à sociedade que pode tornar-se um subsídio para a construção do conhecimento. Este acervo encontra-se tanto em exposições organizadas por diversos setores culturais e instituições de ensino, como presentes nos espaços públicos de ruas, avenidas, praças.

O levantamento e observação das obras, contidas neste capítulo, foram obtidas entre o ano de 2013 a outubro de 2014. Por meio deste levantamento, procuramos apresentar algumas possibilidades do estudo da arte como conhecimento que poderá contribuir para o desenvolvimento de uma concepção de educação e a construção do conhecimento que abarque a ciência, sensibilidade e o imaginário.

Realizamos as observações inspiradas na metodologia de análise da experiência vivida no contato como espectadora de obras de arte, conforme relatado por Abreu-Bernardes (2013). Segundo o entendimento de Susan Sontag, devemos aproximar-nos da criação

artística, para compreendê-la como ela se revela ao espectador, buscando uma contra-interpretação, ou seja, a interpretação das obras por meio da sensibilidade. Para a filósofa e crítica de arte estadunidense,

o tipo de crítica e de comentário desejável hoje, não só à obra de arte, mas a outras produções humanas, é a interpretação que “pressupõe a experiência sensorial da obra de arte e avança a partir daí [...]. O que importa é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a ver mais, ouvir mais, sentir mais” (SONTAG, 1987, *apud* ABREU-BERNARDES, 2013, p. 265).

Sontag afirma que é responsabilidade de quem a aprecia (sobretudo os críticos respectivos) mostrar o que a obra de arte é e não o que ela significa. “[...] valiosa seria a crítica que fornecesse uma descrição realmente cuidadosa, aguda, carinhosa da aparência da obra de arte” (SONTAG, 1987, p. 22). Para citada autora, o grande número de estímulos da vida atual diminuiria a acuidade da experiência sensorial. Por isto, ela defende uma “erótica da arte” (SONTAG, 1987, p. 23).

Esta filósofa opõe-se à análise de obras cujo valor é mensurado de acordo com seu conteúdo latente a partir do conteúdo manifesto. Sontag defende o direito de ser a obra de arte que é, e a responsabilidade do espectador é revelar o que ela é e não o que ela significa: “[...] valiosa seria a crítica que fornecesse uma descrição realmente cuidadosa, aguda, carinhosa da aparência da obra de arte” (SONTAG, 1987, p. 22). Para ela, os estímulos demasiados da vida contemporânea enfraquecem a acuidade da experiência sensorial.

Existe uma competência indispensável para a leitura da obra de arte: ela diz respeito às habilidades do sentir o que é impactante para o ser humano, em termos de emoção; é a competência da fruição estética. É a capacidade de deixar-se afetar pela criação artística. Para tanto, é preciso que se domine a capacidade de sentir a qualidade das coisas, não trabalhando somente com a interpretação, mas com o sentimento.

É nesta atitude de contra interpretação que fizemos o levantamento, as observações e os registros fotográficos das obras apresentadas a seguir.

2.1 Arquitetura

Um casarão construído no estilo eclético, no início do século XX, localizado na esquina da Rua Dr. Lauro Borges, inicia esta apresentação. Tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais-IEPHA-MG. Atualmente abriga a Casa de Artes e Ofícios Paulo de Souza Lima, grande incentivador das artes nas décadas de 1960,

1970 e 1980 em Uberaba. Nessa Casa realizam-se as reuniões da Academia de Letras do Triângulo Mineiro e inúmeras atividades artísticas, como a Festa Literária de Uberaba – FLU, efetivada em setembro de 2014 (fig. 5).

Outra obra arquitetônica, de grande significado escolar, é o prédio da Escola Estadual Brasil (fig. 6), antigo Grupo Escolar Brasil, escola pública de educação básica edificada pelo Estado de Minas Gerais em Uberaba. Localizada na Praça Comendador Quintino, de estilo eclético, foi edificada em 1908. O jardim da praça, com seus tanques, coreto e árvores foi construído, à época, por iniciativa de Felipe Aché, Presidente da Câmara e Agente Executivo.

Segundo Souza (2012), o prédio destacava-se por sua monumentalidade, sendo até comparado a um templo.

É interessante observar que o Grupo Escolar Brasil também possuía um piano. A existência deste instrumento musical não era algo fortuito nas instituições escolares, no início do século XX. [...] a presença do piano nas casas e instituições evidenciava o processo de europeização do País, ocorrido no final do século XIX, com a vinda dos imigrantes europeus para a região cafeeira paulista (SOUZA, 2012, p. 111).

Na década de 60, foram feitas algumas obras de ampliação e restauração. Tombado pelo IEPHA-MG.

Localizado na Praça Rui Barbosa, o Casarão Tobias Rosa (fig. 7), pertenceu ao Coronel Tobias Antônio Rosa, no início do século XX, foi construído pelo artista português Manuel Marinho. No Casarão funcionou a Gazeta de Uberaba até o ano de 1915. Depois, passou por uma reforma nos anos 20, onde ganhou a atual fachada nos padrões ecléticos. De 1939 a 1954, foi um estabelecimento hospitalar: a Casa de Saúde São José. Depois, o Poder Executivo adquiriu esse Casarão, no ano de 2009, e passou a ser a Casa da Cultura.

Outra edificação que nos chamou a atenção foi a residência localizada na Avenida Leopoldino de Oliveira (fig. 8, construída entre os anos de 1930 e 1934, em estilo neocolonial. Essa avenida abrigava palacetes da classe rural mais abastada. Na década de 1960, nessa residência hospedaram-se presidentes da República, governadores de estado, senadores, embaixadores e grandes pecuaristas do País e do exterior.

Já o palacete de José Caetano Borges (fig. 9), projetado pelo construtor português José Mendes Reis e o arquiteto Carlos Machi, foi construído no ano de 1913, em estilo eclético, foi tombado pelo IPHEA.

Na Quinta da Boa Esperança (fig. 10), localizada no Bairro Estados Unidos, “havia um vasto pomar com frutas nacionais e exóticas, além de um vinhedo destinado à produção de

suco e vinho” (MORI; DANTAS, 2012, p. 249). Também ali se produziam açúcar, rapadura, pinga, álcool e ainda doces e laticínios. Existiam, também, três minas d’água que abasteciam os primeiros moradores do Bairro Estados Unidos. Essa Quinta foi construída em 1887, em estilo colonial, pelo engenheiro Crispiniano Tavares, seu primeiro morador.

Considerado um marco na memória da Arquitetura produzida em Uberaba, o Solar Castro Cunha (fig. 11), localizado na Praça Rui Barbosa, foi construído no ano de 1920, em estilo neomourisco, pelo arquiteto Servílio Finotti. Foi tombado pelo Município por ato do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA).

O Cine-Teatro Vera Cruz (fig.12), inaugurado no ano de 1948, localizado no Bairro São Benedito, é uma construção em estilo eclético, projetada pelo arquiteto Taddeu Giudice. Foi tombado pelo Município através do IPHEA. Hoje, funciona como teatro municipal.

Em 1926, outro marco da arquitetura uberabense foi construído: o Pavilhão Henry Ford (fig. 13). Essa edificação deveu-se à Câmara Municipal que cedeu a Praça Frei Eugênio ao Dr. Fidélis Reis, para que ali fosse construído o Liceu de Artes e Ofícios, um conjunto arquitetônico em estilo eclético. O Pavilhão foi inaugurado no ano seguinte e doado ao Governo de Minas Gerais. É, igualmente, tombado pelo município pelo IPHEA.

Dentro do espírito religioso presente desde os primórdios da vida urbana, foi edificada a Igreja de Santa Rita (fig.14), localizada na Praça Manoel Terra. Construída em estilo colonial no ano de 1854, em cumprimento a uma promessa de Cândido Justiniano da Lira Gama, como obra votiva para livrar-se da dependência do álcool; a igreja, hoje, abriga o Museu de Arte Sacra – MAS –, que reúne um acervo rico de peças barrocas dos séculos XVIII e XIX. Em 1939, foi tombada pelo IPHAN – Instituto de Patrimônio Artístico Histórico Nacional. A Igreja, pela sua história e seu estilo arquitetônico, tornou-se ponto turístico, e ao longo de sua existência tornou-se motivo de inspiração para pintores, fotógrafos, escritores, dentre eles, destacam-se José Maria dos Reis Júnior, Hélio Siqueira e Anatólio Magalhães.

O primeiro Paço Municipal, hoje Câmara Municipal de Uberaba (fig. 15), localizado na Praça Rui Barbosa, foi construído no ano de 1836. Em 1888, foi demolido e reconstruído de acordo com o estilo eclético, em 1920. Esta é até hoje a sua fachada. Em 19 de fevereiro de 1920, o painel “Uberaba – a Princesa do Sertão” ocupa seu lugar com inauguração de novo Prédio e Partido Operário na Câmara Municipal. Concluído e colocado na parede principal do salão nobre da Câmara Municipal, o painel de autoria dos pintores Vicente Corcione e Rodolfo Mosello, retrata uma mulher corada, vestida à moda imperial, sentada

numa poltrona sobre pedestal com degraus, tendo ao fundo vila da época do Império, representando Uberaba.

2.2 Artes plásticas e fotografia.

O levantamento das obras expostas neste item foi obtido durante visitas a exposições, ateliês e museus de Uberaba. Éramos motivados pelas divulgações de eventos, mostras, vernissages, o que exigia uma atenção constante aos meios de divulgação cultural.

2.2.1 Hélio Siqueira e Paulo Miranda

Nascido em Ouro Fino, interior de Minas Gerais, Hélio Ademir Siqueira, desde jovem, dedicou-se às Artes. Suas obras estão presentes nas grandes coleções respectivas no Brasil e no Exterior. Como professor, ministrou aulas de desenho e pintura no Departamento de Artes Plásticas da UFU – Universidade Federal de Uberlândia entre os anos de 1979 a 1990. Fez várias especializações, dentre elas em: Ação Cultural, pintura, gravura em metal, técnicas em cerâmica. Atualmente, tem-se dedicado mais à cerâmica; e suas peças relacionam-se ao simbolismo e à religiosidade mineira. As imagens das obras de Hélio Siqueira (figuras 16 e 17) foram registradas na Exposição Arte Acessível 5, ocorrida no dia 7 de dezembro de 2013, no atelier dos artistas, em Uberaba, onde houve uma mostra de trabalhos criados com técnicas de pintura, desenho, cerâmica, tecelagem e objetos.

O artista plástico, arquiteto e pós-graduado em Arte, Paulo Miranda (fig. 18), nasceu em Adamantina - MG. Estudou com Castaño, Lambrecht, Kracjeberg e Hélio Siqueira. Desde a década de 80, Paulo dedicou-se à pintura com técnicas que utilizam a lona, o papel, texturas, cores, sombras. Já conquistou vários prêmios, dentre eles o 8º Salão Paulista em 1990, o Gunther e o da UNESCO.

2.2.2 A fotografia de Ramon Magela

O fotógrafo uberabense Ramon de Queiroz Magela, tem mais de 30 anos de profissão. Formado em Jornalismo, mantém estúdio na cidade, onde trabalha com fotos publicitárias e de moda. Ele é referência em fotografia não só em Uberaba, mas em todo o interior de Minas Gerais. Vencedor de vários prêmios por todo o Brasil, ele é associado ao *Professional Photographers of America* (PPA).

A imagem fotográfica da figura 19 foi obtida durante a exposição fotográfica “Vendas, secos e molhados”, em comemoração aos 30 anos da trajetória fotográfica de Ramon Magela, no mês de maio de 2014. Nesta exposição, o fotógrafo mostra o cotidiano das “vendinhas” e mercearias da cidade.

2.2.3 Reis Júnior

Reis Júnior, na verdade, José Maria dos Reis Júnior, nasceu em Uberaba em 1903 e faleceu em 1985, na cidade do Rio de Janeiro. Crítico de arte, historiador, escritor, pintor, vitralista, professor e jornalista. Estudou na Escola Nacional de Belas Artes, onde cursou Desenho e Pintura. Fez várias exposições de arte em todo o País. Como professor, lecionou desenho na Escola Normal Oficial de Uberaba, no Instituto de Belas Artes e nas Faculdades Integradas “Bennet”. Publicou o livro “História da Pintura no Brasil”, em 1944; e o livro “Goeldi”, em 1966, no qual se destacou como crítico de arte.

Em Uberaba, Reis Júnior criou o painel histórico Retirada da Laguna, encomendado pela Câmara Municipal de Uberaba. Em sua obra, de tendência moderna, há ainda as paisagens e retratos. O acervo do artista encontra-se em poder da família e de terceiros.

As imagens de 20 e 21 foram obtidas durante a exposição “A pintura modernista de Reis Jr, ” em visitação entre o dia 25 de março ao dia 31 de maio de 2014, no MADA – Museu de Arte Decorativa.

2.3 Escultura

O levantamento das obras foi feito, igualmente, em exposições, mostras, *ateliers*, instituições acadêmicas e vias públicas, por meio de observações e sempre acompanhado de registros fotográficos.

2.3.1 Paulo Miranda e Hélio Siqueira

A imagem da obra de Paulo Miranda apresentada na figura 22 foi obtida na Exposição Arte Acessível 5.

A imagem da figura 23 é o Monumento instalado na Praça Comendador Quintino, em homenagem à “Mãe Preta”, idealizado pelo arquiteto Demilton Dib e pelo artista plástico Hélio Ademir Siqueira, em 1978, encomendado pela Prefeitura Municipal de Uberaba.

Quanto à imagem da figura 24, esta foi tirada durante a exposição das esculturas de Hélio Siqueira, na Biblioteca Pública Municipal, em junho de 2014.

2.3.2 Aguiamar José Luiz, Hederson Argondizzi e Mizack Limírio

O escultor uberabense Aguiamar José Luiz é formado em Educação Artística e fez cursos técnicos em restauro de madeira, couro, ferro; desenho arquitetônico; olaria, vitrificação e outros. Suas obras já foram expostas em diversas cidades da região. Atualmente, trabalha com cerâmica em Arte Sacra, Arte Contemporânea e com Período Barroco Mineiro.

Durante o VII Encontro de Pesquisa em Educação, na Universidade de Uberaba, Campus I, houve a mostra de cerâmica “Arte e Fogo”, dos escultores Aguiamar José Luiz (fig. 25) e Hederson Argondizzi (fig. 26), durante os dias 21 a 25 de outubro de 2013.

O ceramista Hederson Vicenti Argondizzi Ribeiro é natural de Uberaba. Foi aluno de Aguiamar José Luiz. Participou de vários cursos, seminários e feiras de artesanato na capital do estado. Trabalha com argila, ferro e cerâmica. Já trabalhou Arte-Educação com menores infratores, ensinando a fazer esculturas com o barro.

As demais imagens, foram obtidas durante a Exposição “Barro e Ferro”, dos artistas Aguiamar José Luiz (fig. 27) e Mizack Limírio (fig. 28), promovida pela Prefeitura Municipal de Uberaba e pela Fundação Cultural em setembro de 2014..

Mizack Limírio da Silva, é um artista plástico, ceramista e arte-educador uberabense. Suas obras remetem ao cotidiano e suas vivências, utilizando materiais variados.

2.3.3 Maria Irani Barbosa Bessa

Maria Irani, natural de Monte Santo de Minas, iniciou seu trabalho com escultura no barro, nos anos 80, e desde então tem-se dedicado à esta produção artística. Já participou de exposições em várias capitais do Brasil. Algumas de suas obras fazem parte do acervo cultural Alfredo Andersen, em Curitiba, e do acervo da Fundação Cultural de Campo Grande.

A imagem da figura 29 foi obtida durante a exposição “Infância, Natureza, formas e cores”, da escultora Ivani Bessa e da pintora Irani Franchi, na Biblioteca Municipal “Bernardo Guimarães”, no período de 9 a 31 de julho de 2014.

2.3.4 HÉLVIO FANTATO e MARIA HELENA CIRIANI

Hélvio Fantato nasceu em Uberaba no ano de 1920 e faleceu em 1997. Atuou como artista plástico e escultor. Desde os quinze anos de idade, dedicava-se à Pintura nas horas vagas. Anos depois, também se interessaria por Escultura. Muitas de suas obras estão expostas em ruas, praças, avenidas, instituições de ensino e jardins de prédios. Hélvio é um artista de renome nacional e já expôs suas obras em Paris.

A imagem (fig. 30) foi tirada de uma escultura de Hélvio Fantato, que se encontra na Travessa Coronel José Ferreira, Jardim Alexandre Campos.

Consagrada artista plástica, professora e ceramista, atividade na qual se dedica há mais tempo, Maria Helena Ciriani é uma artista uberabense. Desde criança, sempre trabalhou com argila, influência de seu avô, que era escultor. Ganhou vários prêmios, seu primeiro, ainda no colégio, quando fez 8 anos. É uma artista de renome internacional. A escultora teve suas obras expostas em todo país e no exterior.

A imagem (fig. 31), refere-se à Exposição “Dois Amores”, de Maria Helena Ciriani, nos jardins do casarão do Centro Cultural “José Maria Barra” - SESI/ Uberaba, que ocorreu no mês de maio de 2014.

2.4 Literatura

Uberaba possui uma vasta produção literária, bem como importantes escritores locais. Neste item, procuramos demonstrar a grande variedade de escritores que existem na cidade e algumas de suas obras, que podem servir de subsídio ao professor de ensino fundamental.

Todas as obras aqui citadas, encontram-se no acervo da Biblioteca Municipal de Uberaba “Bernardo Guimarães”.

2.4.1 Alessandra Pontes Roscoe

Nasceu em Uberaba, no ano de 1969. Jornalista e escritora, desde criança, sempre gostou de ler e escrever. Atuando em São Paulo, criou, produziu e apresentou, na Rede Record de Televisão, o quadro “Conversa Informal”, de entrevistas com artistas, autores e diferentes personalidades. Em 2004, publicou seu livro “A Menina que Pescava Estrelas”, o qual, pela alta qualidade temática implícita e atração literária, foi adotado por várias escolas. Não bastando tal deferência, foi em 2008, transformado em filme de curta metragem. Trata-se

de um película poética e comovente, que ensina sobre a necessidade do desapego, como forma de superar o luto e a perda de um ente querido.

Neste livro, (fig.32) a autora uberabense brinca com a tradição popular nordestina do Bumba-Meu-Boi, mesclando-a com elementos do repertório infantil nacional, a exemplo do Pato Pateta e a Barata com suas Saias de Filó.

2.4.2 Tiago de Melo Andrade

Nasceu em São José do Rio Preto - SP. Ainda menino, veio para Uberaba, onde se diplomou em Direito pela UNIUBE. Sua maior afeição, em matéria de letras, sempre recaiu na Literatura Infantil, a qual cultivou em curiosa continuidade às anteriores preferências literárias fictícias. Com o livrinho infanto-juvenil “A Caixa-Preta”, foi agraciado em Belo Horizonte com o Prêmio Jabuti, na Categoria “Autores-Revelação de Literatura Infanto ou Juvenil”. Prestigiado pela Difusão Cultural do Livro, publicou, sob a mesma modalidade, “A chave de Toledo”, “O livro dos desejos”, “O espelho olmeca”, “ O matuto do fim do mundo”, “A Batata Infalível” e outros. No livro “A batata infalível” (fig. 33), Tiago narra o antigo arraigado costume, familiar e patriarcal, de determinar com quem casar as filhas, inclusive ainda adolescentes!

2.4.3 Terezinha Hueb de Menezes

Natural de Uberaba. Licenciou-se em Letras – Português na antiga FISTA (Faculdades Integradas “Santo Tomás de Aquino”), em Uberaba. Era especialista em Língua Portuguesa – Redação, pela CAPES. Lecionou as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Dedicou toda sua vida à educação. Mulher dinâmica, além de professora, foi Diretora do Colégio “Nossa Senhora das Dores”. Seu interesse pela escrita revelou-se ainda criança, tendo publicado um livro de poemas, “Tempesfera” e outro, “Temas do Cotidiano” (fig. 34), obra em que a autora, por meio de artigos e crônicas, celebra a vida, o amor e a paixão pelo ofício de professora.

Participou da Revista “Dimensão” (bilíngue) e do livro “A Poesia em Uberaba : do Modernismo à Vanguarda”, ambos editados por Guido Mendonça Bilharinho. Publicou na revista “Covergência”, da Academia de Letras do Triângulo Mineiro, além de participação em diversas antologias de poesias e crônicas. Foi membro da Academia de Letras do Triângulo Mineiro e do Fórum dos Articulistas de Uberaba e Região.

2.4.4 Carlos Pedroso

Nasceu em Quatá - SP, em 1929. Foi, em 1955, Diretor do Ginásio Municipal de Monte Alegre de Minas. Em Uberaba, no ano de 1959, graduou-se em Línguas Latinas na Faculdades Integradas “Santo Tomás de Aquino “(FISTA) e, em 1972, concluiu o curso de Filosofia. Professor na Faculdade de Ciências Econômicas do Triângulo Mineiro e da Universidade de Uberaba. Idealizador do Altar da Pátria, na Praça Comendador Quintino e sócio-fundador da Creche “Luíza de Almeida”, além da Academia de Jovens Escritores.

Este escritor, pesquisador e autodidata resgata nesta obra (fig. 35), as antigas “benzições” de nossas avós, das velhas amas-de-leite, sabedorias que vieram dos portugueses como herança cultural luso-africana, e das índias que conviviam com as plantas. *Cafubira* e *vauranas*, segundo o autor, são dois nomes com que os índios nomeavam certas coceiras na pele, que eram curadas com alteração dos hábitos alimentares, rezas e banhos de ervas.

2.4.5 Thomaz de Aquino Prata e Hugo Prata.

Thomaz de Aquino Prata, nascido em Conquista – MG, é conhecido e admirado sacerdote, o Padre Pratinha. Em Uberaba foi professor de nível superior (Sociologia Geral) junto à FISTA, bem como consagrado aos misteres eclesiásticos. Aficionado da arte de escrever, publicou incontáveis artigos na imprensa local, bem como produziu apreciados livros, a saber: “A praça de minha infância”, “A casa velha”, “Memória da Arquidiocese de Uberaba”. Escreveu também a obra “UAI”, em parceria com o irmão Hugo Prata, em que ambos expõem, com plena e curiosa autenticidade, as sutilezas do falar mineiro e suas pitorescas expressões e denominações.

Hugo Prata, natural de Uberaba, dedica-se ao Conselho Curador do Museu do Zebu, como Presidente, mas, além de historiador, é escritor e engenheiro agrônomo, mestre em Ciências e Valores Humanos. Em seu currículo, grandes participações envolvendo a Pecuária Nacional, auxiliou pesquisas da Fazenda Experimental de Criação de Uberaba, hoje Embrapa; foi um dos fundadores do primeiro curso de Agronomia da FAZU. Ecologista por natureza, sempre em defesa do meio ambiente, considera-se amante da terra, de árvores e de produção de toda ordem.

A obra “Uai” (fig. 36) é um trabalho escrito pelos irmãos Hugo Prata e Thomaz Prata, uberabenses, motivados por não deixarem morrer a grande riqueza da linguagem da região. Eles criaram uma espécie de “dicionário” da fala dos “mineirismos” de Uberaba e arredores.

Os autores, por meio de uma extensa pesquisa de campo, captaram e tomaram notas das particularidades do povo mineiro. Chegaram a elencar mais de mil modos de expressão fora da Gramática.

2.4.6 Joaquim Prata dos Santos

Joaquim Prata dos Santos nasceu em 1914, em Uberaba. Foi agropecuarista, cafeicultor, industrial, articulista e político. Participou constante e intensamente da vida uberabense. Desde 1972, seus artigos aparecem nos jornais de Uberaba e outras regiões, com a tônica que marca a sua vida - um líder preocupado com o destino da comunidade em que vive. Ocupou a cadeira nº 12 na Academia de Letras do Triângulo Mineiro. Faleceu em Uberaba, em 10 de maio de 2000, aos 86 anos de idade.

O livro “História em Mosaico”(fig. 37) reúne um acervo de 650 artigos, do articulista Joaquim Prata dos Santos, veiculados na imprensa local, regional e estadual, desde o ano de 1972. São opiniões emitidas sobre cultura, política, economia, saúde, religião e pessoas da comunidade uberabense. O autor oferece, através desta obra, suas ideias, sua filosofia, buscando sempre defender o bem comum.

2.4.7 Jorge Alberto Nabut

Uberabense, nascido em 1947, formado em Engenharia e Economia. Exerce o jornalismo na imprensa local. Colaborador assíduo do extinto Suplemento Cultural do Correio Católico e da revista “Convergência”. Colunista Social durante 6 anos do jornal Lavoura e Comércio, e desde muitos anos, do Jornal da Manhã, onde também colaborou com reportagens semanais sobre temas da cidade e da região. Cultiva também a Poesia Modernista. Publicou: “Coisas que me contaram”, “Crônicas que escrevi”, “Paisagem Provincial”, “Fragmentos Árabes” e “Sesmarias do Corpo”. Dentre crônicas, salienta-se o excelente relato elaborado sobre o carnavalesco Submarino e sua Banda “Maria Giriza”, a marcar época no carnaval de Uberaba. É membro do Instituto de Folclore do Brasil Central e da Academia de Letras do Triângulo Mineiro, ocupando a Cadeira nº 6. No ano da pesquisa, é o seu presidente.

Nesta obra (fig. 38), Jorge Nabut conta por meio de crônicas e da memória regional, de modo criterioso, preservação da Memória Cultural da Triângulo Mineiro, principalmente

da região de Uberaba. São histórias que marcaram e definiram a região triangulina, bem como o caráter do homem que a conquistou.

2.4.8 Juvenal Arduini

Natural de Conquista, Minas Gerais, filósofo, antropólogo, nasceu em 1918 e faleceu em 2012. Foi ordenado padre por Dom Alexandre Gonçalves do Amaral, na Catedral de Uberaba, em 8 de dezembro de 1942 e celebrou sua primeira missa solene em Conquista. Juvenal Arduini dedicou sua vida à juventude, primeiro no Seminário São José e no Colégio Diocesano e, depois, nas Faculdades por onde lecionou em Uberaba. Pela sua dedicação aos jovens, foi agraciado com o título de Monsenhor. Começou a escrever artigos quando era estudante de filosofia e tornou-se escritor, fazendo imprimir suas ideias, reflexões, conhecimentos e experiências de ver e de viver. Publicou várias obras, além de artigos em revistas e jornais, inclusive os livros: “Horizonte sem Esperança”, “O Marxismo”, “Homem-Libertação” e outras obras.

Nesta obra (fig. 39), Juvenal Arduini, homem sábio e de fé sólida, vasculhou o significado do Natal. O livro “Crônicas de Natal” é uma coletânea de suas mensagens sobre o advento do Menino Jesus, nos jornais de Uberaba, durante muitos anos. Ele buscou, com seu pensamento, ordenado e crítico, o mistério da Encarnação e “A festa da presença de Deus no coração da Humanidade”.

2.4.9 Déa Rodrigues da Cunha Campos Rocha

Nascida em Uberaba, Déa Rodrigues, é formada em Letras pela FISTA. Seu interesse pela Literatura começou quando ela pensava em uma publicação sobre receitas mineiras, daquelas feitas em fazendas, que estavam perdendo-se por falta de registros. Neste resgate da culinária do passado, sempre se deparava com relatos dos “causos” e lembrança das quitandas servidas durante as noites de velório. Por causa dessas histórias tão recorrentes, ela decidiu batizar o livro de “Os comes e bebes nos velórios das Gerais e outras histórias” (fig. 40). A autora traz nesta obra não só textos que envolvam pratos, panelas e ingredientes mas, sobretudo, as boas e engraçadas histórias do interior. São 18 narrativas acontecidas e um valioso registro de receitas muito antigas.

2.4.10 José Humberto Silva Henriques

José Humberto Silva Henriques nasceu na localidade de Brejo Bonito, Município de Cruzeiro da Fortaleza - MG. Mudou-se para Uberaba em 1969. Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro. Romancista, poeta, novelista e contista. Recebeu vários prêmios, dos quais se destacam: 1º Prêmio Nacional Vereda Literária 2002, 3º Concurso Blocos de Poesias - Rio de Janeiro; Prêmio “ora Coralina” de Literatura, Goiânia (GO); Concurso Literário Nacional “Taba Cultural”, 2001, Rio de Janeiro; e muitos outros. É Membro da Academia de Letras do Triângulo Mineiro, ocupando a Cadeira nº 26.

Em sua obra, “O Úbere da Cidade” (fig. 41), o autor e médico uberabense José H. Henriques, traz em sua coletânea de poemas, sua fortíssima marca pessoal, por meio de alguns vocábulos inventados, palavras montadas, o cotidiano da cidade de Uberaba, entre ruas, bairros, morros, bares, locais tão conhecidos do povo uberabense.

2.4.11 Mário Palmério

Personalidade conhecida nos círculos educacionais e políticos de Uberaba e Região, como professor catedrático, empresário de ensino superior e criador da UNIUBE, além de várias vezes Deputado Federal. Foi nomeado Embaixador-Extrordinário do Brasil no Paraguai, pelo Presidente da República, João Goulart . Natural de Monte Carmelo - MG, foi em Uberaba que desenvolveu suas atividades gerais. Fundou o Liceu do Triângulo Mineiro; em 1945, e a primeira escola superior do Triângulo Mineiro: a Faculdade de Odontologia; em 1947, São suas obras literárias: “Vila dos Confins” e “Chapadão do Bugre”. Foi membro da Academia Brasileira de Letras, em vaga de João Guimarães Rosa.

Em “Vila dos Confins” (fig. 42), seu primeiro livro, ele descreve as eleições municipais no interior do Brasil e ainda o jeito simples e bom do nosso homem do interior. É uma leitura fascinante, gostosa, que descreve muito bem o nosso sertão, as nossas pequenas vilas perdidas neste imenso país. O jeito de falar simplório e expressivo do sertanejo para a palavra escrita, sem cair na vulgaridade ou no lugar-comum, marca o cuidado que o autor teve para exprimir seus pensamentos pela boca dos nativos da região do cerrado mineiro. Durante o decorrer dos “causos” que adensam o romance, o leitor consegue imaginar o autor, de roupas simples, botinas, chapéu de palha, pitando um palheiro e trocando dois dedos de prosa

com seu “cumpade”, sentado no banco de madeira da venda do Turco, tal é clima criado por Palmério.

Diante do que foi apresentado ao longo deste capítulo, tivemos oportunidade de conhecer, pelo curto período de dezoito meses, a arte exposta nas ruas, avenidas, praças, instituições públicas, museus, ateliês e exposições. No dia a dia, em nosso cotidiano, deixamos de observar a arte que existe em nosso entorno. A Arte está presente em toda a cidade: nas construções das casas, nas igrejas, nas instituições, nos colégios, nas praças, nas exposições, nas mostras culturais, nos livros. Quantos de nós observamos uma escultura localizada em uma praça? Quem de nós observa as obras de arte presentes nos colégios ou nas instituições públicas?

E com o intuito de valorizar as obras, os artistas uberabenses e os erradicados em Uberaba, fizemos um levantamento iconográfico para a apresentação deste trabalho, tendo a árdua tarefa de selecionar, entre mais de cem fotos, as que pudessem, de alguma maneira, retratar o acervo artístico que a cidade nos oferece, sem ter que pagar nada por isto.

Durante semelhante processo de conhecer, fotografar e selecionar as obras artísticas, criamos um vínculo emocional com a Arte e com o artista, tornando-nos espectadores. E como espectadores, a gente fica maravilhada em descobrir os sentimentos que as obras nos provocaram. Passamos a observar as nuances, as cores, as texturas; desenvolvemos a sensibilidade, educamos nossos sentidos e nossa percepção de mundo. A Arte, antes menosprezada, hoje se torna essencial.

Figura 5 – Casa de artes e o ofícios, Pça Comendador Quintino



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 6 - Escola Estadual Brasil, Pça Comendador Quintino



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 7 - Casa da Cultura, Pça Rui Barbosa.



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 8 - Residência na Av. Leopoldino de Oliveira



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 9 - Palacete José Caetano Borges, Rua Tristão de Castro



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 10 - Quinta da Boa Esperança



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 11 - Solar Castro Cunha, Praça Rui Barbosa



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 12 - Cine Teatro Vera Cruz



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 13 - Pavilhão Henry Ford, Pça Frei Eugênio



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 14 - Igreja Santa Rita



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 15 - Câmara Municipal de Uberaba, Praça Rui Barbosa



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 16 - Óleo sob tela, Hélio Siqueira



Fonte – Arquivo da autora. Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 17 - Óleo sob tela, Hélio Siqueira



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 18 - Pigmentos sob lona, Paulo Miranda



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 19 - Sem título, Ramon Magela



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 20 - José Maria Reis, Reis Jr



Fonte: Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 21 - Afresco à óleo, Reis Jr



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 22 - Cerâmicas, Paulo Miranda



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 23 - Mãe Preta, Hélio Siqueira



Fonte – Arquivo da autora. Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 24 - São Francisco de Assis, Hédio Siqueira



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 25 - N. Sra. da Medalha e São Francisco III, Aguimar



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito, 2013.

Figura 26 - Retirantes III, Hederson Argondizzi



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2013.

Figura 27 - Homens, Aguimar



Figura 28 – 2 bifes, 14 bocas, Mizack Limírio



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 29 - Equilíbrio, Irani Bessa



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco. 2014.

Figura 30 – Escultura de Hélvio Fantato



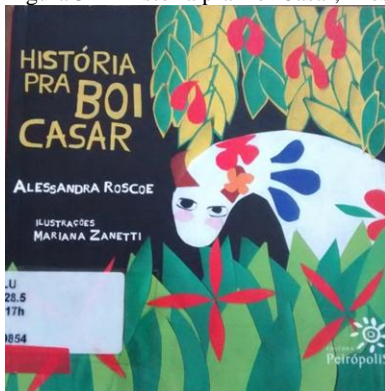
Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 31 - Dois amores, Ciriani



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 32 - História pra Boi Casar, Alessandra Roscoe



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

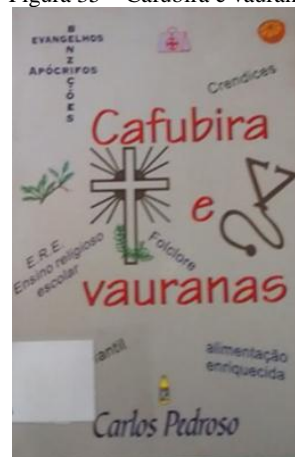
Figura 33 – A batata infalível, T. Melo Andrade



Figura 34 - Temas do Cotidiano. T. Menezes



Figura 35 – Cafubira e vauranas. C. Pedroso



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 36 - Uai, Thomaz e Hugo Prata



Figura 37 – História em mosaico, J. Prata Santos



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014

Figura 38 - Histórias que me contaram, Jorge Nabut

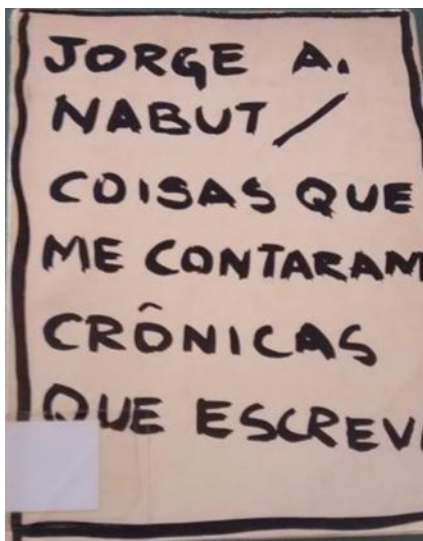
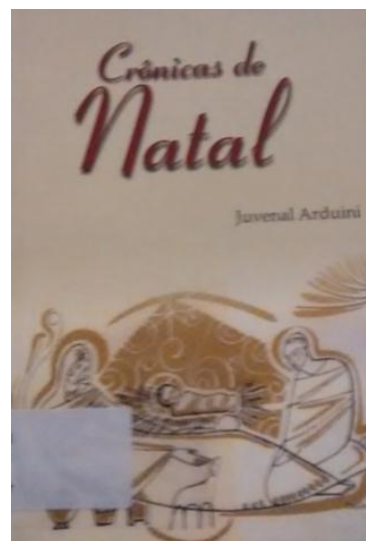


Figura 39 – Crônicas de Natal, J. Arduini



Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 40 - Os Comes e Bebes, Déa R. Cunha



Figura 41 - O Úbere da Cidade, J. Henriques



Fonte – Arquivo da autora. Tula De Vito Franco, 2014.

Figura 42 - Vila dos Confins, Mário Palmério

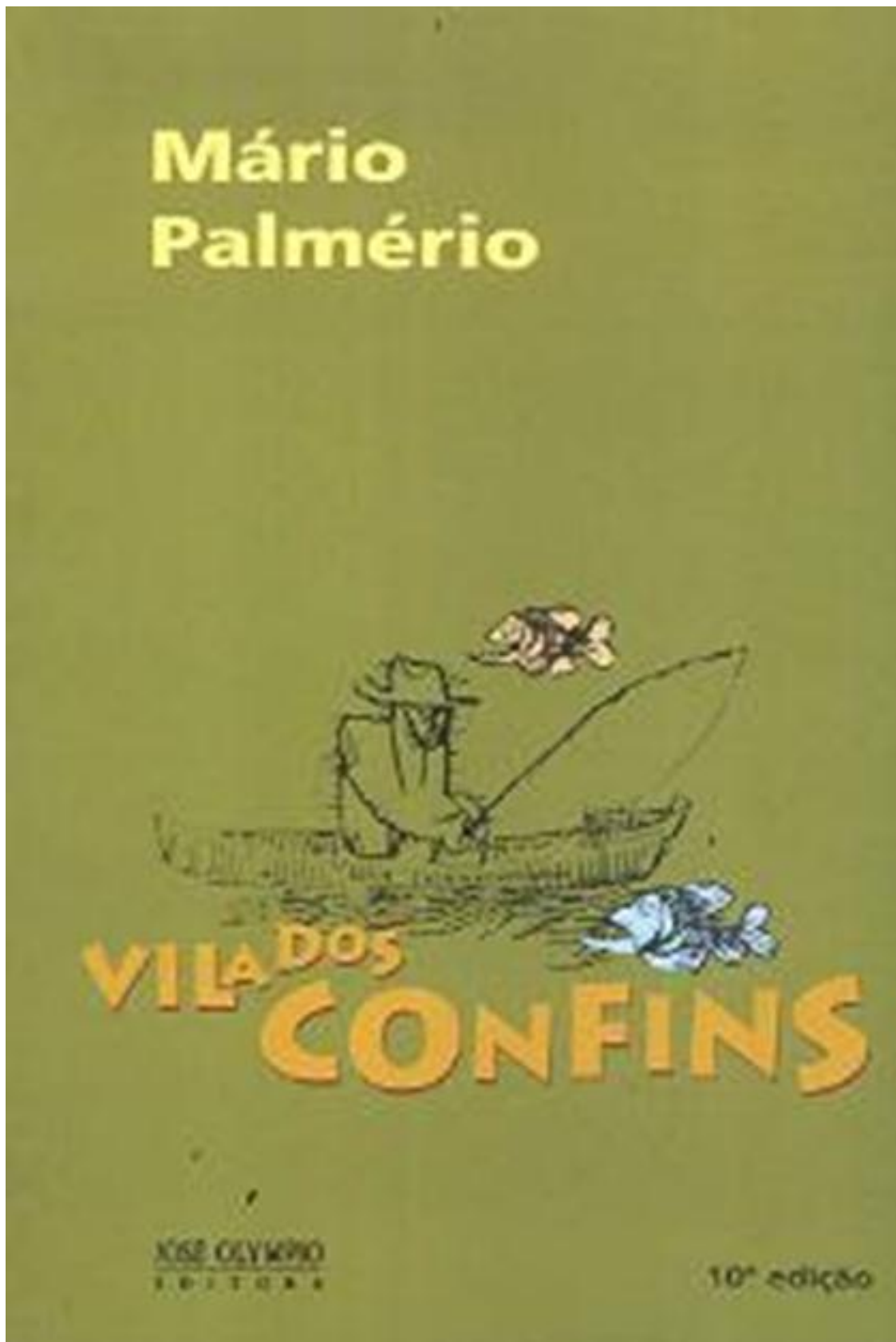




Figura 43 - Charitas, Paulo Miranda Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco,2014.

3. ARTE NA ESCOLA

Neste capítulo, valemo-nos das contribuições dos teóricos da Arte-Educação, tais como: Barbosa (1991, 1997, 2008), Duarte Júnior (2003), Eisner (2008) e Martins (2011), que valorizam a Arte, não mais como objeto de deleite e de lazer mas um elemento importante na construção de um currículo que integre o fazer artístico, a história da arte e o julgamento das imagens por um artista ou do mundo que os cerca.

A Arte, nos dizeres Ana Mae Barbosa, é necessária para entendermos a leitura social, cultural e estética do ambiente que vai dar o sentido do mundo da leitura verbal (1991). Ainda segundo ela, precisa-se da Arte para formar “o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” (BARBOSA, 1991, p. 32). É na escola que a grande maioria dos alunos toma seus primeiros contatos com os museus, exposições e as criações artísticas expostas em ruas, praças e avenidas. Aquilo que antes era somente objeto de fruição de classes sociais mais ricas, hoje, a Escola tornou isso possível para a grande maioria dos estudantes em nosso País; isto, porque, a Arte desconhece diferenças sociais; ela é inerente à natureza humana. É neste sentido que “a escola seria o lugar em que se pode exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos” (BARBOSA, 1991, p. 33).

Segundo Eisner (2008), muitos teóricos, até a século passado, diziam que a Ciência era ensinável e útil, mas as Artes requeriam talento e eram ornamentais. Ainda hoje, segundo o autor, as Artes ainda são vistas como algo muito distante de nossa realidade. Mas os esforços na tentativa de mudar este paradigma, buscando gerar novas visões de educação e uma concepção de prática escolar “mais generosa”, tem valido a pena. A intenção é a de que os alunos tenham a possibilidade de exercitar mais suas ideias, suas habilidades, sua imaginação e suas sensações para criar pessoas e profissionais mais criativos, independente da atividade que desempenhem.

Buscando o valor das artes na escola, Duarte Júnior (2001) classifica a arte em três dimensões: a sociocultural, em que o aluno é levado a compreender o contexto histórico e cultural e nas palavras do autor “sentimento de época” (2001, p.69), a obra de arte na dimensão currículo escolar, onde é o nível que leva os alunos a relacionar a arte com as outras disciplinas do currículo (a Arte como eixo interdisciplinar) e na psicológica, dimensão em que o aluno expressa seus sentimentos por meio da arte, o desenvolvimento da experiência estética, a qual, através da arte, ele é levado a conhecer aquilo que ainda não foi

experimentado na nossa vida cotidiana. E é neste sentido que o autor afirma:

[...] quando, no cinema, sinto as emoções do alpinista; quando, no teatro, sinto o drama do preso político; quando, frente às telas de Portinari, sinto a tragédia dos retirantes, descubro meus sentimentos frente a situações (ainda) não vividas por mim, que não me são acessíveis em meu dia-a-dia. Assim, a Arte pode possibilitar o acesso dos sentimentos a situações distantes do nosso cotidiano, forjando em nós as bases para que se possa compreendê-las (DUARTE JR, 2001, p. 68).

Enfim, para Duarte Júnior (2003), a consciência estética compreende mais do que a apreciação de Arte, mas por uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação integrem o cotidiano. A escola, partindo deste princípio, pode auxiliar neste processo, ao compreender que o conhecimento não é dado apenas por fórmulas ou conceitos; sobretudo, através da arte, da imaginação e dos sentidos, ou seja, uma leitura diferenciada do mundo que nos cerca.

Outra autora que valoriza a experiência estética é Mirian Celeste. Em seu artigo “Arte, só na sala de aula?”, Mirian leva-nos a pensar como a arte pode ser vista em todos os espaços, seja nos museus, nas ruas, nas mídias. Ela provoca também outra questão: o papel do “professor-propositor”. O “propositor”, a seu ver, é aquele que lança “os aprendizes na criação, na produção dos sentidos, no enfrentamento do não-saber...” (MARTINS, 2011, p.314). Para a autora, a escola não tem mais o papel de valorizar o fazer, mas deve incentivar a criação, a reflexão, a produção e o compartilhar de experiências, através do diálogo e do enfrentamento às diversidades.

Após estas breves proposições, comentamos, em seguida, como as criações artísticas de Uberaba, na Escultura, Pintura, Arquitetura e Literatura, podem ser utilizadas na construção do Conhecimento no Ensino Fundamental, além de oferecer subsídios para o professor da educação básica desenvolver sua prática interdisciplinar, tendo a arte como eixo integrativo.

3.1 Museu e escola: uma parceria possível

Neste item, buscamos refletir sobre a relação entre a escola e o museu, como ferramenta possível para o desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos e que sirvam de subsídio para a prática educacional.

Procuramos demonstrar que é possível uma concepção de educação que valorize o acesso à arte exposta em museus, exposições, praças, ruas e avenidas. Interessante é pensar

como a relação com arte exposta nos museus tenha mudado durante os tempos. O que antes era mera contemplação, fruição, hoje pode transformar-se também em aprendizado.

Desta maneira, os museus de arte têm feito parte da programação da rede pública e particular, tornando-os mais acessíveis na divulgação da cultura e na busca de conhecimento. Neste sentido é o que Moura (2005, p. 2) preceitua: “Repensar os museus nos leva, necessariamente, a repensar a escola. Ambas as instituições não podem mais esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento”. Repensar a escola é algo muito importante, pois, além do processo formal de aprendizagem – aquele que se aprende na escola ou em espaços acadêmicos –, há o processo informal, que é aquele em que a aprendizagem ocorre nas situações do cotidiano e nas culturas populares, que podem contribuir para mudanças nas estratégias pedagógicas, como é o que ocorre na parceria entre museus e as escolas, pois dentro ou fora da sala de aula pode haver aprendizagem, desde que, para este fim, as atividades sejam devidamente planejadas.

Na aprendizagem informal, o processo é lúdico, estético; o aprendizado torna-se mais significativo. Muitas vezes, o que se espera neste tipo de aprendizagem é o de oferecer oportunidade para que o aluno possa vivenciar situações que não podem ser reproduzidas em sala de aula, e o de proporcionar na prática do que foi visto em sala de aula.

Em relação aos professores, verificamos, de acordo com Cazelli *et alii* apud Marandino (2001), que os autores, ao analisarem os objetivos dos professores que buscavam os museus observaram que a procura estaria relacionada como uma alternativa à prática pedagógica e, em segundo lugar, eles consideravam que os temas apresentados no museu poderiam ser abordados de forma interdisciplinar.

Muitas vezes, as pessoas pensam que o museu é um complemento das atividades escolares. Mas esta não é a realidade, pelo simples motivo: o museu tem cultura própria, bem diferente da que se ensina na escola. Nesta, o conhecimento organiza-se partir do currículo; no museu não é assim. Neste, os conteúdos abordados em suas exposições são vistos de modo particular, apesar de guardarem relação com os temas apresentados no ensino escolar. A perspectiva deve ser de ampliação da cultura e não o complemento das atividades escolares. A diferença encontra-se no simples fato de que é plausível trabalhar os conteúdos ensinados em sala de aula de uma forma mais ampla, os conteúdos tornam-se mais dinâmicos e os alunos percebem diferentes formas de articulação entre os temas abordados. Isto quer dizer que a escola deve articular seu currículo com os conteúdos das exposições de um museu. Durante esta experiência estética e sensorial, o estudante tomará contato com as obras, tornando-se um apreciador da arte.

Outro fator a considerar-se é a interação com o espaço museal. O museu é mais amplo, com conteúdo bastante diverso do espaço escolar. Assim nos diz Barbosa (2012): “Museus são laboratórios de Conhecimento de Arte, tão importantes para a aprendizagem da Arte como os Laboratórios de Química o são para a aprendizagem da Química” (BARBOSA *apud* BARBOSA, 2012, p. 2).

Os museus não são espaços muito conhecidos, pois há ainda muita resistência por parte das instituições de ensino em adotarem o espaço museal como local de aprendizagem. Diante disso, devemos repensar seu papel, conscientizando-nos de que eles são espaços de construção de Conhecimento. Seriam necessárias ações para que pudessem desenvolver-se novas estratégias de relacionamento com os seus públicos, sendo um destes a Escola. Uma destas ações é compreender que o conhecimento deve ser compreendido como resultado de uma construção ativa. Então, é admissível entender que o espaço museal é local de encontro e partilha, onde se debatem e se constroem discursos e leituras. E, neste sentido,

[...] o foco deixa de estar nos objetos museológicos em si mesmos, para se centrar, sobretudo, em seu potencial comunicativo, que é, fundamentalmente, suporte de ideias e conceitos culturais. E neste campo os serviços educativos, chamando a si o espaço de comunicação, discussão e construção partilhada de sentidos [...] (SILVA, 2009, p.124).

Ainda de acordo com a autora, os museus e as exposições, tirando partido dos conhecimentos prévios dos visitantes, têm o poder de ampliar, expandir e reestruturar conceitos. Este processo ocorre da seguinte maneira: uma articulação com o passado, ou seja, com os conhecimentos prévios; o presente, no contato com as obras e finalmente, o futuro, que seria uma projeção da experiência na vida dos indivíduos. É interessante notar que esta experiência se traduz num conjunto de aprendizagens, com emoções, sensações e vivências depois de tomar contato com os objetos, as ideias, os conceitos, os discursos e espaços dos museus (SILVA, 2009).

Neste processo, compreende-se que a aprendizagem vinda a partir das visitas aos museus é transformadora. João Francisco Duarte Júnior auxilia-nos a compreender o assunto em seu livro “O sentido dos sentidos a educação (do) sensível”. Explica que se trata de:

[...] um sentido no sentido. Ou seja: tudo aquilo que é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, tudo aquilo captado de maneira sensível pelo corpo, já carrega em si uma organização, um significado, um sentido [...] (DUARTE JR, 2003, p. 12).

De acordo com Coutinho (2009), a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, quando esteve na direção do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, vem responder as inquietações, quando propõe que o currículo da Escola “articule as dimensões da leitura das produções do campo da Arte, sua produção e contextualização” (COUTINHO, 2009, p. 173). Ainda de acordo com a autora, a proposta é flexível: o professor é que construirá seu método de ensino.

Antigamente, quando o ensino da arte era voltado para as habilidades artísticas, com a proposta da Abordagem Triangular, a arte passa a ser considerada como área do conhecimento. Através desta perspectiva, os métodos de leitura e interpretação de imagens e objetos artísticos, assim como a inter-relação dos conhecimentos de várias áreas para a contextualização, numa visão interdisciplinar, são pré-requisitos para a Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular é aquela que deve preparar os alunos para o entendimento das artes, a consciência e a cidadania do povo. E é neste sentido que Barbosa descreve o método:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991, p. 35).

Para Elliot Eisner, essa metodologia propicia as pessoas uma forma diferente de relacionar-se com a arte: “[...] Elas produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade” (EISNER, *apud*, BARBOSA, 1991, p. 36-37).

O conhecimento desta metodologia propicia o desenvolvimento da capacidade criadora, além de estabelecer relações através da interlocução do ensino da arte com outras disciplinas e de que, para compreender arte, é necessário decodificar as múltiplas significações de uma obra de arte.

A partir daí, Barbosa (1991) propõe que sejam feitos alguns questionamentos para que o aluno, que ela chama de “observador”, ao interagir com a obra de arte, possa estabelecer relações e consciência de mundo:

[...] esta obra muda alguma coisa na forma de representar o que ela pretende representar? Esta obra muda algo em mim? Esta obra muda algum conceito de

arte? Esta obra opera alguma mudança na arte de hoje? Qual a mudança que ela significa para a arte de outros tempos ou para a arte em diversos tempos? (BARBOSA, 1991, p.42)

Para que esta proposta de Ana Mae seja colocada em prática, existe a figura do mediador. A mediação tem o papel de alimentar os alunos com novas informações, em ativar discussões, testar hipóteses e garantir as expressões de suas ideias. E este papel cabe ao professor: mediar este processo. O professor-mediador, para Mirian Celeste Martins (2011), é o educador, pois ele, como orientador dos alunos, através de questionamentos, instiga o diálogo, a troca de informações e de experiências. O mediador, assim, tem condições de estimular o aprendizado dos alunos. A autora faz-nos pensar no papel do mediador da seguinte maneira:

Educador ensina a pensar, pensando.
 Educador ensina a olhar, olhando. Mas não é um “ver qualquer”, superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento.
 Educador ensina o sensível olhar – pensante. Olhar sensível e que é, portanto, afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia.
 Olhar – pensante é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O Olhar pensa; é visão feita interrogação, diz Cardoso. Olhar – pensante curioso diante o mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás (MARTINS, *apud* SILVA, 2008, p. 13).

O papel do educador, de acordo com Silva e Martins (2008), é o de instigar os alunos a ter sobre os objetos de arte um olhar mais amplo, atento e pensante; tendo como principal meta auxiliar a desenvolver sujeitos mais críticos, reflexivos e atuantes no contexto em que vivem. Para as autoras, o “olhar-pensante”, além de ampliar os conhecimentos internalizados, faz melhor: estabelece relações entre semelhanças e diferenças.

Através desta metodologia – a do olhar-pensante –, o aluno, ao deparar-se com uma obra de arte, terá oportunidade de observar seus possíveis significados “entre linhas”, estabelecer relações, conexões entre os artistas, períodos, obras e contextos. Todo este processo abre espaço para que cada indivíduo vivencie uma experiência única, um modo diferente de ver as obras de arte, que fará sentido em seu contexto de forma particular. E é durante todo este processo que o diálogo se faz necessário. O diálogo propicia a socialização e a troca de opiniões sobre as experiências estéticas entre os alunos que observarem uma mesma obra de arte ou de sua imagem (SILVA, 2008).

Após o contato dos alunos com as obras de arte, em sala de aula, o professor torna-se responsável pela problematização das informações trazidas pelos alunos. Seu papel é de complementar o diálogo com o grupo, de envolvimento de toda a turma, propor novas

investigações sobre as obras, ampliando conceitos, num processo de construção conjunta. Neste sentido,

[...] o papel do mediador é importante para a criação de situações onde o encontro com a Arte, como objeto de conhecimento, possa ampliar a leitura e a compreensão do mundo e da Cultura. Capaz também de abrir diálogos, internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/ fruidor/ aprendiz (MARTINS, *apud* SILVA, 2008, p. 17).

Durante uma experiência estética em um museu, os alunos, tomam contato com a arquitetura da instituição, seu contexto histórico, social, econômico e político da época de sua construção. Portanto, é importante que as visitas sejam *in loco*, para que os alunos possam conhecer as expressões artísticas que se encontram em sua cidade, sua região. É interessante que os estudantes possam, quando assim lhes for permitido, tomar notas, fotografar, filmar, desenhar, as obras de arte sejam elas expostas em museus, exposições, em ruas, avenidas e praças. O uso das tecnologias é uma importante ferramenta para estudos posteriores em sala de aula.

Para apoiar todo o processo, é necessário que haja um projeto pedagógico interdisciplinar com o envolvimento de toda a escola e a comunidade, desde o planejamento das atividades, como também no patrocínio às excursões. Assim, o trabalho torna-se mais efetivo, pois os alunos começam a compreender o sentido das visitas e incursões no mundo da arte. E esta valorização desenvolve não só que é possível o diálogo entre as disciplinas, mas também a cidadania, o comprometimento e o respeito ao bem público.

Quando os alunos estão envolvidos no processo, no significado das coleções, dos monumentos, precisam fazer muito mais do que apenas reproduzir o conhecimento. Por este motivo, é importante que os aprendizes possam ser convidados a pensar sobre como as obras foram produzidas, as técnicas utilizadas, o contexto histórico, cultural, econômico e político da época em que foram concebidas. E é neste sentido que Coutinho (2009, p. 308) esclarece: “Os trabalhos de arte não são originados nos museus que os expõem: eles têm vida antes e depois da exposição. Nós precisamos convidar aos alunos a adentrar a vida, a respiração, a existência inconstante dos trabalhos de arte”.

Diante desta perspectiva, os alunos podem ser levados a entender que nem só no museu a arte está exposta. Ela também se faz presente nas ruas, nas praças, nas avenidas, no nosso entorno, sem que se tenha percebido. Por este motivo, é importante “educar o nosso olhar”, ter sensibilidade para ver a arte que está em nosso cotidiano. Para tal intento, é

necessário que o professor tenha contato com as obras de arte, antes mesmo de apresentá-las aos alunos. Conhecer sua história, o autor, as técnicas utilizadas para compô-la, o contexto em que foi produzida, torna-se indispensável para mediar o processo de descoberta dos alunos com as criações artísticas.

Além disto, seria interessante que o professor-mediador, pudesse explorar e conhecer a arte de sua cidade que se encontra disponível e exposta à visitação pública, em museus, nas ruas, nas praças, nas exposições itinerantes, nas bibliotecas. Portanto, cabe ao professor conhecer a arte disponível para saber quais conteúdos pode explorar com os alunos, tendo em vista sua realidade em sala de aula.

Pensamos que é importante realizar um trabalho interdisciplinar que busque “educar com o museu”, que busque um trabalho de parceria com a escola, proporcionando um trabalho de qualidade que também auxilie o aluno a tomar gosto pela arte e a curiosidade de conhecê-la; com isto, o professor poderá transformar-se num agente formador de público visitante de museus, galerias de arte e bibliotecas.

De acordo com Teresinha Franz (2003), a escola deve fazer o trabalho de incentivo de democratização do acesso à arte e a cultura. Para tanto, necessita de trabalhar com a “Metodologia Triangular”. Mas, enquanto os professores ainda estiverem atrelados à metodologia tradicional, isto ainda não será possível. Sob tal limitação, a quebra de paradigmas é característica do método triangular, pois são necessárias atividades de observação, análise e leitura de imagem. O processo ainda leva em conta a experiência de vida do aluno, sua internalização, que influenciará muito na obtenção dos conhecimentos. Apesar disto, como diz a autora, não se podem utilizar as mesmas técnicas com todos os alunos. Devem-se considerar os conhecimentos prévios, a bagagem cultural e a realidade dos alunos; e este é o papel da escola. É neste sentido, que Leite afirma:

É no diálogo com o outro e com a cultura de que cada um é constituído, desconstruído, reconstruído, cotidianamente. O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto para a relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e de alteridade (LEITE, *apud* SILVA, 2008, p. 50).

Portanto, a experiência no museu, além de propiciar o diálogo, a ampliação da cultura, também possa criar suas próprias obras de arte, tendo como base tudo que aprendeu. Seria a fase do fazer artístico. Nesta fase, após o conhecimento da história da obra, da análise crítica e do julgamento, o aluno desenvolverá um trabalho que se relaciona com o seu cotidiano e com

as obras com que tomou contato. O resultado deste trabalho terá um viés interdisciplinar, pois será uma representação do que foi coletado, estudado, analisado e interpretado. Mas o trabalho não para por aí: pode estender-se de acordo com o interesse de alunos e professores. E o mais importante é que o intuito destas experiências não se resume em ensinar estética, história e crítica de arte, mas o de educar os sentidos.

3.2 Integração arte e educação escolar

Atualmente, segundo Barbosa (2008), há muitas pesquisas que buscam comprovar como a Arte interfere positivamente na capacidade de aprender outras áreas de conhecimento. Muitas destas pesquisas demonstraram que, através das Artes, os alunos se tornaram hábeis em resolver conflitos, facilidade em expressão, imaginação, criatividade, cortesia, tolerância, espírito de colaboração, dentre outros, sendo que a inteligência foi a qualidade mais desenvolvida pela arte. Por isto a Arte, como diz a autora, não deve ser ensinada com horário marcado.

E é neste sentido que na escola,

[...] as Artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo, enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes (BARBOSA, 2008, p. 4).

Para realizar uma prática interdisciplinar, é necessário um planejamento executado por toda a escola. Um projeto que contemple uma revisão de conteúdos e resultados, com objetivos e ações comuns. Pois a função da interdisciplinaridade é desenvolver um processo de pensamento que torne os alunos capazes de, frente a novos conhecimentos, buscar uma nova síntese; ou seja, integrar o conhecimento que lhe é apresentado.

De acordo com Barbosa (2008), um projeto interdisciplinar em que a arte seja o eixo, deverá buscar, por intermédio de outras disciplinas, subsídios para entender e/ou explicar fenômenos que auxiliem os alunos a responderem às questões do conhecimento e da vida cotidiana.

Sabe-se que as atividades artísticas aparecem durante o desenvolvimento das práticas escolares, como apoio às demais disciplinas no processo ensino-aprendizagem, mas há sempre uma dúvida que paira no ar: Como as Artes devem ser trabalhadas em sala de aula?

De acordo com o PCN Arte, é uma área que favorece aos alunos a relacionar-se criadoramente com as demais disciplinas do currículo.

Por exemplo, o aluno que conhece Arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático (BRASIL, 1997, p. 19).

O estudante que não conhece a Arte deixa de experimentar diferentes formas de aprendizagem, deixa de vivenciar o sonho, de comunicar-se com os objetos à sua volta, de experimentar os sons da poesia, das criações musicais; não consegue entrever o mundo das cores e das formas; deixa de buscar o sentido da vida. (BRASIL, 1998)

Ainda tomando como referência o PCN Arte, a criação artística, no processo histórico, nunca esteve dissociada da Ciência. Esta ideia de separação entre ciência e arte é produto da cultura ocidental. Durante os tempos passados, a ciência sempre esteve ligada à arte, impregnada nos ritos, cerimônias, no curandeirismo, no misticismo, práticas, que buscavam a compreensão da realidade. Foi a partir da Idade Moderna que a relação entre ciência e arte foi distanciando-se, deixando para a ciência a razão e para a arte a sensibilidade. Na verdade, de acordo com o PCN Artes, a ciência não existe sem a Imaginação e nem a arte sem o conhecimento; “tanto uma como a outra são criadoras na construção do devir humano” (1998, p. 27).

A imaginação sempre esteve presente no processo criativo do homem, seja ele um artesão, um cientista, um artista. Quantas obras, quantos ensaios científicos não passaram pela imaginação do poeta, do escritor ou de um cientista? Quantos exemplos de artistas e cientistas que, durante o processo de levantamento de questões, maturação de ideias ou de resoluções de problemas, relataram que em um súbito vinha à mente, independentemente de sua vontade, todo o processo criativo?

Diante desta perspectiva, a imaginação é o meio de alcançar a realidade. Por exemplo, num projeto interdisciplinar em que contemple o estudo da obra “O Úbere da Cidade” (1994), do escritor José Humberto Henriques, os alunos, poderão viver a fantástica experiência de enxergar através da imaginação, a cidade de Uberaba na visão do autor, ou seja, as ruas, os morros, as casas, o cotidiano das ruas, bares e do povo uberabense – enfim, o cotidiano da cidade de Uberaba, descrito em seus poemas. Os professores, tendo por eixo a Arte, poderão incentivar os alunos a descreverem o bairro onde moram, a rua, a vizinhança, o seu entorno. Ao explorar com seus alunos a integração de outros conhecimentos, tais como o ensino da

Geografia, eles estarão aprendendo noções de espacialidade com relação à paisagem da escola, do caminho até sua casa; em Matemática, as percepções de proporcionalidade e de distância, noções de classificação; em Desenho Geométrico, as formas estruturais, ao representar por meio de desenho o caminho que percorrem da escola para suas casas. Os professores de Geografia, História e Ciências, terão a oportunidade de refletir com os alunos sobre o crescimento populacional da cidade de Uberaba e as suas consequências, necessitando de maior exploração dos recursos naturais, a fim de atender a demanda da população crescente e, ao mesmo tempo, a maior geração de resíduos e a sua destinação. O professor de Língua Portuguesa poderá explorar a escrita, incentivando os alunos a descreverem seu cotidiano, a realidade em que vivem através de crônicas ou poemas, assim como fez o escritor.

Ao lado da imaginação, há a experiência estética, que, nos dizeres de Duarte Jr., “ocorre diuturnamente conosco, quando nossos sentidos se demoram na descoberta das coisas em volta, ela provoca justamente este espanto e este maravilhar-se com o mundo” (2012, p. 364).

A experiência estética gera transformação. Ela é única para quem a vivencia. A experiência se efetiva diante de uma obra de arte, tira-nos do habitual, faz com que se enxergue o mundo com olhos mais perceptivos, com raciocínio e intuição mais aguçados. De acordo com o PCN Arte (1997), é através da sensibilidade pela percepção estética da obra de arte que se estabelece o contato entre o artista e o espectador. É o “encontro do homem com a obra”, ou seja, quando o espectador entra contato com a obra, pois ele rompe com o estabelecido, para experimentar novas perspectivas, novos olhares.

A arte me faz vivenciar, ainda que no modo do “como se”, acontecimentos e experiências de vida de outras pessoas, de outras latitudes, de outras realidades ou mesmo da minha e que me eram desconhecidas. Portanto, também a Arte é capaz de nos abrir os olhos para maravilhas e espantos inusitados, a partir dos quais sempre se pode depois, evidentemente, refletir e elaborar conceitualmente (DUARTE JR., 2012, p. 364).

O processo de conhecimento ocorre a partir das relações significativas, da percepção que se tem diante da obra; seria refinar os sentidos, observar melhor o que está ao seu redor, só que com outros olhos. E, nesta visão, o ser humano deixa de ser o convencional, para ser outro, melhor, transformado. Então, a experiência estética promove uma experiência do ser humano em si mesmo, com o outro e com o mundo, pois nada será do mesmo jeito, pois ele enxergará tudo sob novo panorama.

Isto poderá ocorrer quando os alunos, em visita a uma exposição de quadros, do artista plástico Hélio Siqueira, tomarem contato com a obra “Óleo sobre tela” (fig.16). A percepção das linhas, texturas, cores, causa emoções e sensações diversas nos alunos. Se o professor perguntar a cada aluno sobre o que ele sente, quando vê a obra, as respostas serão as mais variadas possíveis. Pois não há como explicar ao aluno o que a obra significa, ou seja, torná-la inteligível, revelando o “verdadeiro sentido”.

Susan Sontag (1987), diz que a interpretação “é praticamente uma tarefa de tradução”. (p. 14) Para a autora, a interpretação é uma forma de rever, de transpor valores, de forma covarde e asfixiante. Por asfixiante, ela entende:

como os gases expelidos por um automóvel e pela indústria pesada que empestam a atmosfera das cidades, a efusão de interpretações da Arte hoje envenena nossa sensibilidade. [...] é a hipertrofia do intelecto em detrimento da energia e da capacidade sensorial; a interpretação é a vingança do intelecto sobre a arte (SONTAG, 1987, p. 16).

Sontag prossegue, dizendo que a interpretação, além de “empobrecer o mundo”, edifica um mundo cheio de significados. Um mundo de significados torna a obra maleável, dócil. Para ela, “a Arte verdadeira tem a capacidade de nos deixar nervosos” (1987, p. 16).

Portanto, na pintura abstrata de Hélio Siqueira (fig.16), de acordo com Sontag, há “uma tentativa de não ter nenhum conteúdo no sentido comum; como não existe nenhum conteúdo, não pode haver nenhuma interpretação” (1987, p. 19), mas sentir o que a arte nos quer dizer.

A arte por si difere-se das outras formas de conhecimento, pois ela possibilita enxergar coisas que somente pelos sentidos não seria possível compreender. Diante disto, faz-se aqui uma pequena distinção entre o saber *sensível* e o *inteligível*. Segundo Duarte Jr., o saber *inteligível* é o saber linear, simbólico, racional e abstrato, produzido por nossa inteligência. Este tipo de saber é totalmente apartado do que o revelado pelos sentidos humanos. O escritor Rubem Alves, diz que o homem se diferencia dos animais por causa dos pensamentos que cresceram e se multiplicaram. E em suas palavras,

[...] Cresceram tanto, que chegaram a entupir a sabedoria do corpo. O conhecimento vai crescendo, sedimentando, camada sobre camada, e chega um momento em que nos esquecemos da sabedoria sem palavras que mora no corpo (ALVES, 1998 *apud* DUARTE JR., 2000, p. 132).

A “sabedoria sem palavras” a que Rubem Alves se refere é o saber *sensível*, é a sabedoria detida pelo corpo, baseada na experiência direta, intuitiva, que se manifesta quando se percebe através dos sentidos a realidade do entorno.

Diante de uma criação artística, o saber *sensível* dilata-se. Através dele é que se estabelece uma espécie de “comunicação” com o produto criado pelo artista. E é através dos sentidos que conseguimos perceber as formas, as texturas, as linhas, as cores, numa pintura, numa escultura; a altura, o timbre, a intensidade, a composição, na música (BRASIL, 1997).

E é pelo saber *sensível*, que os alunos, diante da obra de Paulo Miranda, “Pigmentos sobre lona” (fig. 18), poderão perceber as texturas, as linhas, as cores, ou seja, alcançar a percepção estética por meio dos sentidos, ou nos dizeres de Duarte J. (2000), “estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal” (p. 136). O professor, a partir desta obra, poderá fazer uma pesquisa com os alunos, a fim de conhecer os elementos de criação da obra de Paulo Miranda, ou seja, conhecer o artista, como foi criada a obra; as técnicas e os materiais utilizados para a sua composição. Eles poderão descobrir que os pigmentos utilizados na obra podem ser os mesmos encontrados perto de sua escola, de sua casa. O professor poderá explorar em Matemática e em Ciências, as cores, formas, as texturas, as linhas, a natureza dos pigmentos; na cromatografia, os conceitos de cor, luz, pigmento, matiz, tom e intensidade. Ou, ainda, poderá conhecer as plantas que produzem pigmentos que podem ser utilizados em diversas aplicações, desde confecção de roupas e acessórios e até mesmo as tintas. Os professores de História e Geografia podem sugerir pesquisas envolvendo o uso dos pigmentos e sua importância entre as civilizações e culturas. Tudo isto pode ser explorado segundo a obra do autor, relacionando-se com estudos de Artes, Matemática, Ciências, Ecologia, História, Geografia, entre outras. E, finalmente, pode-se propor aos alunos, segundo Barbosa (1991), “o fazer artístico”, utilizando-se de pigmentos para a criação artística.

O autor Duarte Júnior, em sua tese, “*O sentido dos sentidos a educação (do) sensível*” (2000, p. 23), diz que há uma “padronização e “pasteurização” dos objetos estéticos, principalmente pela crise do mundo moderno que, evidentemente, reflete-se na produção artística contemporânea”. Na busca pelo tecnológico, os artistas correm o risco de transmitir à Arte um grau exacerbado de racionalidade e, conseqüentemente, uma regressão do sensível; os artistas estão mais preocupados em “vender-nos os padrões estéticos do momento”. (2000, p. 27), atendendo ao mercado consumidor, do que realmente educar as pessoas ao belo e ao sensível. O autor ainda reitera que a educação do sensível é a educação de “nossos sentidos

perante os estímulos mais corriqueiros e até comezinhos que a realidade do mundo moderno nos oferece” (2000, p. 28).

Diante desta perspectiva do autor, será possível conciliar a Arte com as conquistas tecnológicas do mundo contemporâneo?

Atualmente, a tecnologia ganha espaços cada vez maiores em nossa cultura, em nosso modo de viver. Um exemplo pode ser dado pela arte de fotografar. Apesar de ser antiga a prática da fotografia, sua essência não mudou. Com a evolução tecnológica, o que, antes, era restrito a poucas pessoas, hoje, é algo de amplo acesso. Basta um simples celular, um *smartphone*, um *ipad*, uma câmera digital, para registrar momentos, pessoas, lugares que visitam.

A fotografia é utilizada indiscriminadamente em todas as ocasiões, seja em eventos públicos ou particulares. Está em nosso cotidiano. Na escola, alunos e professores, fazem uso dessa mídia. Para o PCN Artes, a imagem fotográfica é entendida como uma linguagem.

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas, a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance) (BRASIL, 1997, p. 44).

Segundo Eitler (2000), a fotografia “é um texto para aqueles que acreditam que as linguagens expressivas, tanto na escola como no cotidiano, podem contribuir para expressar nossa relação com o mundo” (EITLER, 2000 *apud* RODRIGUEZ, 2013, p. 23), e é neste sentido que a integralização de conteúdos se revela.

A fotografia, quando surgiu, no século XIX, sofreu muitas críticas de alguns artistas que não reconheciam seu caráter estético, pois mostravam-se receosos por causa da mecanização e a industrialização da fotografia e, por conseguinte, da arte. Apesar dos esforços de alguns fotógrafos renomados, foi somente no início do século XX que a fotografia se aproximou da arte, nas chamadas Artes Contemporâneas. Isto se deu por causa do dadaísmo e do surrealismo, movimentos artísticos que visavam a destruir todos os códigos estabelecidos no mundo da Arte. Assim sendo, as obras de arte não precisavam ter qualquer sentido, e a melhor obra seria aquela que escondesse um verdadeiro objetivo. Mas foi na década de 70 que a arte da fotografia passou a ser experimentada, pensada, ou seja, a arte pelo fazer fotográfico, como meio de expressão (MAUAD, 1996).

Como arte, a Fotografia é capaz de ajudar no desenvolvimento da imaginação, que é, em si, uma forma de entendermos a realidade. Como arte, além de categorizada como

linguagem visual pelo PCN Artes (BRASIL, 1997), é também um meio para a compreensão do mundo e da expressão pessoal.

Como toda linguagem visual, a fotografia, pode ser analisada através da Metodologia Triangular de Barbosa (1991), que é o processo que associa a história da obra, a leitura da imagem e o fazer artístico. E, nos dizeres da autora:

A metodologia de análise é de escolha do professor; o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica, e ambas partem ou desembocam no fazer artístico (BARBOSA, 1991, p. 37).

Como exemplo da aplicação desta metodologia, a mostra fotográfica dos 30 anos de Ramon Magela, intitulada “Vendas, secos e molhados” (fig. 19), o fotógrafo expõe o cotidiano das “vendinhas”. Os alunos devem ser estimulados a perceber a época em que as fotografias foram tiradas. Ainda existem muitas “vendas” em nosso bairro, em nossa cidade? Onde é possível encontrá-las? Quem são as pessoas retratadas pelo fotógrafo? Tais pessoas são encontradas no cotidiano? Além delas, há outros elementos nas fotos? Quais são eles e o que representam? Ainda existem “vendinhas” em nossa cidade? Onde elas se localizam? Que é que vendem? O professor deve provocar os alunos em tais questionamentos, para que esta decodificação seja associada com o que está sendo visto e a relação ao passado, a cultura e os costumes expressos nas fotografias. Em sala de aula, o professor de Ciências, poderá discutir com os alunos como eram as fotografias do passado e as do presente. Quais as técnicas empregadas no passado para a revelação de uma fotografia? Seriam as mesmas de hoje? Além disso, o professor poderá demonstrar algumas técnicas de revelação e os elementos químicos utilizados para a revelação de uma foto. Na disciplina de História, o professor, poderá estimular os alunos a trazerem fotos antigas e compará-las com as fotos que eles tiram com suas câmeras digitais e celulares. Há diferenças entre o que as fotos do passado e as do presente? O professor ainda poderá propor discussões sobre a cultura, os costumes, o vestuário, o comportamento das pessoas. Nas disciplinas de Literatura e Português, os professores poderão trazer algumas obras de autores uberabenses tais como, Jorge Nabut, em “Coisas que me contaram crônicas que escrevi” (1980), “História em Mosaico” (1995), de Joaquim Prata dos Santos, “Uai” (2010), de Hugo Prata e Thomaz Prata, nas quais os alunos poderão identificar alguns relatos sobre a cultura, os costumes, as expressões linguísticas utilizadas em várias épocas do cotidiano de nossa cidade, fazendo uma relação entre o passado e o presente. Os professores poderão ainda propor aos alunos que façam um levantamento demográfico da população ao longo das décadas, para identificarem taxa de

mortalidade, natalidade, proporção sexual, representados através de gráficos sob a orientação dos professores das disciplinas de Geografia, História e Matemática. E, finalmente, os professores poderão propor aos alunos que façam uma pesquisa em seu bairro ou mesmo na cidade, a existência de algumas “vendas” e as reproduzam por meio de fotos, desenhos e pinturas, promovendo uma exposição de seus trabalhos.

A relação entre o antigo e o moderno sempre existirá. A incessante busca pelo novo, pelo moderno, remonta à Antiguidade. Para Le Goff (1990), “O par antigo/moderno fez parte da história do ocidente, e de outras civilizações, em todas as épocas, mas isto não significa que esta seja uma relação fácil de compreender (p. 370). Para Duarte Júnior (2010), ainda hoje, há grande dificuldade de lidar com o novo. O homem sempre busca adequar-se ao que é moderno. Mas há certas coisas que parecem estar esquecidas.

Mesmo diante de tanta descrença por parte do arte-educador, nas últimas décadas, a preocupação com a preservação da memória passou a ocupar a História Cultural do mundo contemporâneo. Esta preocupação justifica-se, pois a memória é indispensável para o resgate das experiências do passado, que tem sua sobrevivência em testemunhos, relatos e fontes muitas vezes orais.

A cidade sempre foi difusora da memória, através de seu patrimônio arquitetônico. Segundo Bryan,

A arquitetura está impregnada de significados manifestos pela memória ou pela imaginação. As edificações, as construções que nos cercam, estão cheias de intenções e de símbolos. Sejam elas estéticas, políticas, econômicas, sociais... São testemunhas de toda ou parte da História da Civilização, da Humanidade. São retratos de gerações (2007, p. 1).

A preservação de praças, de ruas, de edificações, documenta a História de nossa cidade, sua memória e a memória de seus habitantes. Assim sendo, é imprescindível compreender que todos nós somos partes integrantes da História e também agentes transformados do ambiente em que se vive. A nossa identidade cultural é formada por uma composição de fatores, muitos deles históricos: é como se a cultura se desenvolvesse a partir da anterior, assimilando elementos novos e contemporâneos à sua antecessora. As edificações arquitetônicas são portadoras de cultura e estão relacionadas com a vida de uma época, em toda a sua complexidade, refletindo os processos sociais, históricos, econômicos, políticos, científicos, técnicos de uma sociedade. É o que explica Machado:

Os bens materializados no espaço urbano narram a história da cidade: uma multiplicidade de textos surge a cada esquina, nos recantos dos jardins, nas praças, nas ruas e avenidas, nos estilos das casas, na renovação ou manutenção da fisionomia da cidade. Estes textos narram os condicionantes históricos, culturais e econômicos que delineiam a cidade do presente [...] . (2012, p. 48)

O patrimônio histórico e arquitetônico de Uberaba é muito vasto. Além das igrejas, templos, casarões, museus, existem as praças, os colégios, as escolas, prédios públicos e demais instituições, que contam a história de nossa cidade sob os mais variados contextos, sejam eles sociais, políticos, religiosos, econômicos. Cerca de 20 dessas edificações foram tombadas pelo CONPHAU, Conselho do Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba, que é um órgão que emite opiniões relacionadas à demolição ou alteração nas características de algum bem, e apenas uma edificação foi tombada pelo IPHAN, que é o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, o qual trabalha com a preservação dos bens culturais numa dimensão federal. Diante desta perspectiva, nota-se que há em Uberaba, uma preocupação em manter o patrimônio cultural, através do esforço de setores públicos e privados, em manter a memória de nossa cidade.

Isto posto, o professor do ensino fundamental, tomando conhecimento do patrimônio histórico e arquitetônico de Uberaba, pode, junto aos seus alunos, estabelecer visitas nesses locais, procurar conhecer a história de cada edificação, o estilo arquitetônico, as finalidades das construções, tais como a Casa da Cultura (fig. 7), que originalmente foi construída com a finalidade de abrigar uma casa de saúde; o Palacete do Cel. José Caetano Borges (fig. 9), na Rua Tristão de Castro, que foi residência da família Caetano Borges, mas até pouco tempo abrigou a Fundação Cultural de Uberaba, que atualmente ocupa a Casa da Cultura (fig. 7), situada na Praça Rui Barbosa, antigo Casarão Tobias Rosa, em referência a um de seus proprietários. Ou conhecer o contexto histórico e religioso da Igreja de Santa Rita (fig. 14), hoje Museu de Arte Sacra.

O professor de História pode programar visitas ao Arquivo Público de Uberaba, com a finalidade de pesquisar, com seus alunos, documentos, livros, revistas, fotografias e jornais, o contexto histórico, econômico, social e religioso dos séculos XVIII, XIX e XX. As disciplinas de Português e Literatura podem abordar a história dos casarões, templos religiosos, colégios, praças, hospitais, sob a óptica das obras de alguns escritores uberabenses, tais como “Temas do Cotidiano” (1995), da Profa. Terezinha Hueb de Menezes, “Coisas que me contaram e crônicas que escrevi” (1980), de Carlos Alberto Nabut e “Uai” (2010), de Hugo Prata e Thomaz Prata, em que os autores descrevem fatos, costumes, a economia, a linguagem e o cotidiano da cidade de Uberaba e Região, durante os séculos. Nas disciplinas de Geografia e

Matemática, professores e alunos podem pesquisar e comparar através de gráficos e tabelas, a economia durante o início da formação do Município até aos dias atuais. Em Desenho Geométrico, estudar os estilos arquitetônicos expressos na arquitetura da cidade e, se possível, fazer uma visita ao Arquivo Público de Uberaba, para conhecer os projetos arquitetônicos de algumas dessas construções. Em Ciências, o professor e seus alunos podem comparar os materiais empregados nas construções dos diferentes períodos, com os utilizados atualmente, sempre sob a óptica da exploração dos recursos naturais, sobretudo pelo emprego da madeira.

Outro aspecto que o professor pode abordar, com vistas às questões ambientais, é a destinação dos resíduos da construção civil dos períodos em estudo, apontando aos alunos que muitas das tintas empregadas continham chumbo em sua composição e o encanamento das casas, quando os tinham, era empregados canos de cobre e chumbo, elementos prejudiciais ao meio ambiente, se não forem adequadamente destinados, que podem causar contaminação dos solos e dos lençóis freáticos, além de estudarem na tabela periódica características químicas dos elementos empregados nas construções arquitetônicas. E, finalmente, os professores de todas as disciplinas podem refletir com seus alunos sobre os desafios de novos projetos arquitetônicos que permitam utilizar, de forma mais acentuada, a luz natural, a ventilação e novos materiais que possam ser reaproveitados, tudo isto visando à preservação e conservação dos recursos naturais.

Apesar dos construtores e arquitetos dos séculos anteriores não terem tido a menor preocupação com o meio ambiente, Duarte Júnior (2000), diz que com o tempo a arquitetura dos lares foi perdendo sua identidade cultural, ou seja, a construção dos lares se tornou algo rentável, com duração prevista, atendendo às exigências de mercado e, em função disto, eliminou “adornos, ornamentos e outros elementos estéticos presentes nas construções de outrora, que lhes conferiam maior conforto e expressividade” (p. 81). Segundo o autor, para os proprietários de outrora, o lar expressava um sentimento de “extensão e permanência” (ibidem). E, por fim, ele afirma:

[...] a nossa casa veio deixando de ser um lar, no sentido de constituir uma extensão de nossas emoções e sentimentos, veio deixando de ser um lugar expressivo da vida de seus moradores e da cultura onde se localiza. Foi se transformando, nesta expressão difundida, numa “máquina de morar”, fria e estritamente utilitária, sem o aconchego e o afeto de uma verdadeira morada. Basta uma olhada sobre os conhecidos “conjuntos habitacionais” populares que se multiplicam no Brasil, para constatar-se essa desumanização da casa, conduzida aí ao seu grau mais extremo (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 81).

Para o autor, com tantas mudanças que ocorreram, a casa, que antes era um local de diálogos, reuniões de família, receber amigos e os tradicionais “almoços de domingos”, tornou-se um lugar frio. A nossa alimentação é feita às pressas, insossa, processada, de forma mecânica e estressante. As famílias estão perdendo os vínculos de convivência humana. As conversas que se estabelecem com os familiares são rápidas e sem profundidade. Segundo Duarte Júnior, nossos sentidos estão “deseducados e embrutecidos” (2000, p. 21). Existe uma crise dos sentidos do mundo contemporâneo, em razão da rotina corriqueira e ansiosa.

A sociedade está cada vez mais consumista; não há espaço para apreciar o belo, as cores, as nuances, os aromas – enfim, nosso entorno. Os momentos de conversação estão escassos e as vivências sendo substituídas pelo mundo virtual das mídias eletrônicas (DUARTE JÚNIOR, 2000). É por este motivo que se torna urgente o resgate de nossos sentidos. É através da Educação que tal resgate se efetiva, estabelecendo vínculos com a Natureza, com as pessoas, aceitando as diferenças e encurtando distâncias através do diálogo.

Diante do exposto, Duarte Júnior (2000) diz que cabe à Educação a tarefa de restabelecer esta sensibilidade. E é neste sentido que os professores das disciplinas de Literatura, Português, História e Geografia precisam sensibilizar seus alunos, no intuito de fortalecerem antigas tradições familiares, costumes da nossa região, por intermédio da Arte.

Roland Barthes, escritor, sociólogo, crítico literário, semiólogo e filósofo francês, em uma aula inaugural no Colégio de France em 1977, ao referir-se à Literatura, assim se expressa:

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É neste sentido que se pode dizer que a Literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real (BARTHES, 1997, p. 18).

Esta ideia, aparentemente afoita, pode ser verdadeira para quem a lê com disponibilidade, a fim de pensar diferente do que pensava antes. De fato, se almejamos conhecer de maneira realista a Geografia, a Botânica, a História, a Economia, a cultura do cerrado brasileiro, por exemplo, precisamos ler livros, artigos e pronunciamentos de cientistas. Contudo, se aspiramos a compreender esse cerrado – ou quaisquer cenas, cenários ou gestos da natureza – de dentro para fora, de modo vivo, pessoal e com todos os matizes que a vida cotidiana e o processo histórico delineiam, então é provável que a Literatura nos descreva de modo mais realista a vida e o seu contexto no Universo. Um conto, um romance, um poema podem nos dizer mais sobre as relações sociais, a religiosidade, o trabalho, enfim sobre como homens e mulheres vivem sua

cultura em seu ambiente, do que os escritos científicos sobre tudo isto (ABREU-BERNARDES, 2012, p. 7).

Os mestres podem destacar alguns textos de escritores uberabenses, tais como os contidos na obra de Déa Rodrigues da Cunha Rocha, “Os Comeres e Bebes nos velórios das Gerais” (2008), na qual a autora conta histórias do interior, enquanto sua mãe, tias e avós preparam deliciosos pratos no fogão a lenha; as simpatias, credences dos nossos avós e bisavós, retratadas na obra de Carlos Pedroso, “Cafubira e Vauranas” (1998); ou mesmo fazer uma visita à “Quinta da Boa Esperança” (fig. 10), chácara construída no tempo dos escravos, importante produtora de frutas da região e a primeira abastecedora de água da cidade de Uberaba; e, por fim, ler algumas passagens da obra de Mário Palmério, “Vila dos Confins” (2003), onde ele descreve o cotidiano de uma vila fictícia, localizada próximo do Desemboque, com seus personagens cheios de simplicidade e com paisagens bucólicas do cerrado mineiro. É possível, por exemplo, estudar características da flora, da fauna e do relevo do Triângulo Mineiro por meio de trechos como:

[...] Pouco mato e, por isso mesmo, madeira pouca. Nos Confins – claro que, à exceção das zonas de cultura de primeira – o pau de lei é vasqueiro. Um isto que mal-mal dá para o gasto: canela, ipê (primos-irmãos, os dois: o ipê roxo e o ipê amarelo), a sucupira, o cedro. E a aroeira, que, apesar do madeirão respeitado que é, não padroniza, a rigor, cultura de primeira qualidade. Tirante estas bondades, terra podre: cerrado de um pelo, de dois, cerrado de três pelos; campos de flechão, membeca, capim-sapê. Ah, e a caatinga!

[...] E mais: tabaranas – especialistas em ataques de superfície, e bicho de paladar delicado: comida só se for piabinhas e os lambaris-do-rabo-amarelo, lambaris-do-rabo-verde, lambaris-do-rabo-vermelho, lambaris-do-rabo-maravilha...

E mais, pacuaçus, pias-de-três-pintas, matrinxãs...

E no fundo? Ah no fundo! Lá estão eles, os peixes de couro, grandalhões e bigodudos: mandijubas e cascudões: picamãos, feiosos e sempre taciturnos; surubins, abotoados, jaús (PALMÉRIO, 2003, p. 21, 254).

Ou, discutir as características do homem do interior mineiro em aulas de História e Geografia, por meio de trechos como este:

[...] você viu a caboclada lá na venda, João Soares? Toda vez que eu me encontro com essa gente, chego a sentir tristeza. Povinho difícil! Quando a gente pensa que já acabou a raça, sempre dá de aparecer um ou outro para dizer que não! Praga mesmo!

- Já lá envem você com a tal mania! – resmungou Aurélio. – Falta até de caridade... Deixe os pobres em paz!

– Pobres?! Você não viu o modo deles? A gente chegou, conversou, bebeu café! E nada... Preguiça até de ter curiosidade. Se nem levantam a cabeça, o corpo então...

- (...) O senhor vai combinar com o Neca; ninguém implica mais com o caboclo que ele.

- Boiadeiro antigo ainda se lembra de uma raça de cachorro sertanejo que sempre aparecia nas comitivas. Eram gazetas – tipo ressabiado, sem serventia de tão magro e tão feio e tão sem qualidade nenhuma, que de cachorro só tinha mesmo o jeito.

(...) assim também acontece com a raça do caboclo. É baixo: não sabe viver no meio de gente honesta. Perdão de Deus, até na amigação desrespeita a irmandade. Donde a parença da filharada: tudo de carinha chupada, cabelinho ruim de milho encruado, orelha já em forquilha para enganchar o toco do cigarro de palha. E cuspiendo de lado, de esguicho, que nem mijada de sapo. Cambada!

– E guardando dia santo. Folhinha não traz, todo dia, o nome do padroeiro? Cabloco é fervoroso. Tanto que se ofende, se alguém lhe pede adjutório – que seja maneiro, a toitinha, o serviço: o santo não perdoa, fica afrontado, castiga. E ainda há quem insista, quem abuse dele, quem persiga povo tão piedoso assim! Quem abuse da sua crença e pouca saúde nasce sofrendo da dor do encontro, desgraçado mal que não larga o desinfeliz.

- Cabloco, então, não faz de nada? Exagero, implicância: trabalha, sim, senhor! Faz filho – conta certa, de dois em dois anos: três crias de sete meses. E negocia, trama e biscateia. A velhacada o cabloco começa a tecê-la de manhã, na hora do quenta-sol, capricha à fresca dum pau sombroso e a arremata à tardinha, passando o forte do calor.

(...) Minha fama corre mesmo. Mas o caboclo não leva vantagem comigo, não, senhor! (...) Um dia, me trouxeram a notícia, bacuri pelado e telhado novo de um tal de Fiúco (...) arreei a mula, botei o pinheiro-machado por debaixo da camisa e toquei pro rancho do desaforado (...). Eu mesmo destelhei o rancho, quarenta e sete folhas, quarenta e sete contos.

- E daí?

- Seu Fiúco, mulher, menina, cachorrinho, papagaio, a tralha toda do seu Fiúco exalou. Ficou ninguém pra contar a história (PALMÉRIO, 2003, p. 163).

Os professores poderão agendar uma visita ao Arquivo Público de Uberaba com seus alunos, para pesquisarem em fotos e documentos o vestuário, a alimentação, as habitações, as festas, os antigos costumes e tradições da sociedade uberabense. Os alunos ainda podem sentir-se instigados a conhecer mais, se buscarem mais informações por meio de entrevistas com pessoas de seu cotidiano sobre a infância, juventude, a maneira como eles se divertiam, as festas de que participavam e as tradições familiares. E, ao fim de todo este processo, fazer uma pequena mostra na escola, exibindo o resultado das reflexões, das entrevistas, por meio de desenhos, quadros comparativos, fotografias, gravações ou filmagens.

A educação da sensibilidade pode, igualmente, ocorrer em atividades de releituras de obras de arte. O professor poderá escolher como obra inspiradora uma escultura de Fantato. Utilizando papel, lápis de cor, giz de cera, argila, água, tintas próprias. Inicialmente, alunos e

professores pesquisarão a vida e a obra do artista e visitaram criações dele, existentes em vários locais públicos de Uberaba. O passo seguinte será desenhar as obras, a partir de sua interpretação. Tendo-se expressado pelo desenho, o aluno será estimulado a fazer releituras, utilizando argila, água e tintas, como é possível observar em atividade deste tipo na Escola Rural “São Bento”, no Município de Catalão - GO (figura 44). Atividades como estas desenvolvem a percepção visual, a imaginação e a criatividade. As criações devem ser, também, objeto de conversas, comentários, para que a expressão verbal seja também desenvolvida.

Figura 44 – Crianças fazendo releituras com argila – Escola Rural São Bento, Catalão - GO



Fonte: arquivo da UNIUBE, foto Eliane Mendonça Marquez de Rezende, 2004.

A Escultura, considerada que é a terceira das Artes Clássicas, pode ser estudada de forma lúdica, levando-se os alunos a terem familiaridade com os diversos materiais e aprenderem a observar obras de arte muito fáceis de serem encontradas no espaço urbano, como as apresentadas neste trabalho.

Pinturas, obras arquitetônicas, esculturas podem, igualmente, constituir um modo de estudar Matemática. É possível explorar as relações com espaço e planos geométricos, composições simétricas e assimétricas, bidimensionais e tridimensionais, as relações entre

linhas e formas, arranjos cromáticos na adição de cores para criar tonalidades, além de relações entre figura e fundo, texturas e outras possibilidades. É possível, ainda, envolver os alunos na concepção e produção de obras de arte observadas em diversos locais da cidade, em especial, os relacionados à ocupação do espaço; ao tamanho das obras; à disposição das partes ou dos elementos que constituem a obra (relacionadas a figuras geométricas ou não); às relações matemáticas entre as partes (as proporções); à percepção dos efeitos visuais desejados em uma obra de arte, dentre os quais os relacionados a formas, transformações e proporções geométricas. Todas as criações são possíveis de complementarem um determinado estudo matemático, sempre discutido e escolhido com os alunos.

Diante do exposto, a educação pelos sentidos pode ser feita através da arte, não aquela educação estética que ainda se preocupa com as informações teóricas acerca da criação estética dos artistas, mas aquela que envolve, nas palavras de Duarte Júnior, “um retorno à raiz grega da palavra “estética” — *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado”, a qual, em um sentido mais amplo, significa “um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo” (DUARTE JR, 2000, p. 15). Assim, ele diz:

Deste modo, a Arte pode consistir num precioso instrumento para a Educação do Sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo como também desenvolvendo e acurando nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida.

A educação do sensível por meio da arte pode, portanto, contribuir para repensar a construção do conhecimento no ensino escolar fundamental, buscando estar aberta a integrações, interações e na construção interdisciplinar do conhecimento.



Figura 45 - Sem título, Hélio Siqueira Fonte – Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foram feitas muitas indagações e muitas leituras, as quais possibilitaram refletir sobre a Arte como possibilidade de construção do conhecimento escolar no ensino fundamental. Esses estudos tiveram como base os conceitos de interdisciplinaridade, aprendidos em recortes do pensamento ocidental. A arte pode ser um eixo em torno do qual estudos interdisciplinares possibilitem o contato com a Natureza, com o outro e com a coletividade no ambiente escolar, propiciando um repensar sobre o sentido da vida humana na contemporaneidade.

Na atualidade, as determinações em vigor – a LDB 9.394/96, os Referenciais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Plano Nacional de Educação – colocam a Arte ocupando lugar potencial nos currículos. As diretrizes legais não impõem a obrigatoriedade e esta maleabilidade poderá ocasionar a exclusão da arte no ambiente escolar.

Assim, ressaltou-se a importância do saber sensível, da imaginação criadora, da emoção, dos sentimentos, do devaneio poético na vida escolar como complementar à construção do conhecimento, apontando novas possíveis aprendizagens, registrados no Capítulo 1 deste trabalho.

Ao longo desta pesquisa de Mestrado, buscou-se identificar as diferentes manifestações artísticas manifestas em Uberaba, na Pintura, Literatura, Escultura e Arquitetura, como utilização na construção do conhecimento no Ensino Fundamental, além de oferecer subsídios para o professor de educação básica desenvolver uma prática disciplinar tendo a Arte como eixo integrativo.

Foi realizado, no período de dois anos, um trabalho de campo, com a finalidade de identificar algumas manifestações artísticas expostas à visitação pública em Uberaba, assim definida em quatro categorias: Arquitetura, Pintura, Escultura e Literatura. O resultado desta atividade demandou um trabalho de campo com registros fotográficos, leituras, visitas a exposições, museus, mostras, logradouros públicos e bibliotecas. O resultado desta pesquisa está explicitado no segundo capítulo da dissertação.

Em seguida, comentaram-se possibilidades de oferecer aos professores do ensino fundamental algumas sugestões sobre como concretizar uma prática pedagógica considerada a arte como eixo interdisciplinar, tendo por base a Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa, ou seja, um currículo que busca integrar o fazer artístico, história e a análise da obra

de arte e a “educação do sensível”, segundo Francisco Duarte Júnior. Se há limites para um contato com as criações artísticas dos grandes mestres em outros centros culturais, foi mostrado que Uberaba oferece um acervo artístico possível de ser trabalhado junto às diferentes áreas do conhecimento e disciplinas que compõem os anos iniciais da Educação Básica.

O estudo realizado apontou também questões que poderão ser pesquisadas futuramente: outras linguagens artísticas, como a Música e a Dança, igualmente expressivos na cidade; diálogo com professores da educação básica para colher e trocar experiências exitosas de práticas interdisciplinares que consideram a arte como conhecimento, que envolve a emoção, o sentimento, a sensibilidade, o imaginário e o devaneio. As questões investigadas fizeram emergir uma reflexão sobre a formação do professor que assuma uma atitude interdisciplinar, e esta temática poderá ser igualmente prevista em pesquisas posteriores.

Sabe-se que uma concepção de educação que considere a educação da sensibilidade reivindica a formação do professor para novas metodologias, a utilização de outros recursos pedagógicos, de outros saberes além dos tradicionais utilizados na Escola. Considera-se, neste estudo, que a educação deve ir além do livro didático e que o externo à instituição escolar pode trazer informações, estímulos, desafios e formas diferentes de aprender, em que os saberes inteligível e sensível interagem.

Parece válido e necessário apontar uma pauta para discussão como fonte de subsídios para novas pesquisas e ações que tenham por objetivo ressignificar o ensino fundamental, a formação do professor e, de modo mais amplo, potencializar o diálogo crítico, permanente e criativo entre este profissional, seus alunos e a arte. O intercâmbio de suas vivências e de seus saberes certamente poderá trazer novas perspectivas para a educação e para a arte, além de representar uma alternativa para que a arte seja compreendida, solicitada e aplicada.

Há um longo caminho a percorrer, até que a arte ocupe o lugar que lhe é devido na formação dos alunos da educação básica, e esta dissertação aventura-se em abrir novos horizontes para um cenário ainda carente de alternativas.



Figura 46 - Sem título, Ciriani Fonte Arquivo da autora. Foto Tula De Vito Franco, 2014.

Referências

ABREU-BERNARDES, S. T. **A poética na formação humana na perspectiva teórica de Gaston Bachelard**. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010. Caxambú, **Anais...** Caxambu, ANPED, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6419--Int.pdf> Acesso em 21 set. 2014.

_____. **Arte e filosofia na professoralidade**. Curitiba: CRV, 2010

_____. Ecos visuais: um olhar fenomenológico sobre criações de Picasso. **Visualidades**. Goiânia, v. 10, n. 1, p. 263-280, jul.-dez. 2013.

_____. Narciso ao espelho: reflexões de uma educadora sobre a escrita poética roseana. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO-ANPEd, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-2768--Int.pdf Acesso em: 20 abr. 2014.

AGOSTINHO. **A Doutrina Cristã**. Trad. Ir. Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 2002.

ALUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O mundo da Saúde**. São Paulo. v.30. jan/fev 107-116 p., 2006 Disponível em: < http://www.saocamilo-sp.br/pdf/mundo_saude/34/interdisciplinaridade.pdf> Acesso em: jun. 2014.

ANDRADE, T. M. **A Batata Infalível**. Belo Horizonte: DCL, 2003.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAÚJO, G. B. Francis Bacon: para uma educação científica. **Revista Teias** v. 11 • n. 23 • p. 163-184 • set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/670/561>> Acesso em 05 maio 2014.

ARDUINI, J. **Crônicas de Natal**. Uberaba - MG: Vitória, 2013.

ARSLAN, L. M; IAVELBERG, R. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Cortez, 1997.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix. 1975.

_____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **Arte na Educação: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade**. **Rosari**, Desing, arte e tecnologia. Universidade de Anhembi Morumbi, PUC-Rio/ Unesp-Bauru, São

Paulo, 2008. Disponível em: <http://portal.anhembi.br/sbds/pdf/24.pdf> Acesso em: 21 fev. 2015.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo. 4 ed. Editora Perspectiva. São Paulo, 1991.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. (Org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

BARBOSA, M.H.R. Ações educativas em museus de arte: entre políticas e práticas. **Revista Palíndromo** nº 7, 201. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. CEART/UEDESC.

Disponível em:

http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edicoes/7/artigo_acoes_educativas_em_museus_de_arte_entre_politicas_e_praticas.pdf. Acesso em 13 de nov. 2014.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTHES, R. **Aula**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BATISTA, F.M.R.C. Trajetória da disciplina de Arte e a Formação do Professor. SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2014. Universidade Estadual de Londrina. **Anais...** Londrina, Pr.2014. p. 1-8. Disponível em: <

http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT8_F1%C3%B3ida%20Moura%20Rocha%20Carlesso%20Batista.pdf> Acesso em 9 ago. 2014.

BONILLA, J. A. **Fundamentos da agricultura ecológica**. São Paulo: Nobel, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 1994. p. 16-29.

BRYAN, R. M. Arquitetura e Imaginação do Espaço Escola. **Nas Redes da Educação**.

Revista Eletrônica. p. 1-4, abr. 2007. Disponível em:

<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/dossie/RodrigoBryan.html> Acesso em: 07 mar. 2015.

BULFINCH, Thomas. **O Livro de ouro da mitologia**. História de deuses e heróis. Trad. David Jardim Júnior. 26. ed. Rio de Janeiro. Editora Ediouro Publicações S.A., 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAPRA, F. **A Teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CARVALHO, C. Entrevista João Francisco. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 12 - n. 3 - p. 362-367 / set-dez 2012. Disponível em:
<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039/2387>. Acesso em 04 out. 2013.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CHATELÊT, François (Org.). **História da Filosofia**. Ideias Doutrinas: a Filosofia Pagã - do século VI a.C. ao século III d.C. Trad. Maria Helena Couto Lopes e Nina Constante Pereira. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1978. v. 1.

COMENIUS, I. **A. Didactica Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Fonte Digital. Versão para e-Book. e-Books Brasil.com, 2001. Disponível em
http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/04/didactica_magna.pdf / Acesso em 25 de maio 2014.

COSTA, C. L. F. O pensamento científico em Bachelard. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2012. São Cristóvão, Se, **Anais...** São Cristóvão, Se: UFS, 2012. p. 1-13. Disponível em:
http://educonse.com.br/2012/eixo_15/PDF/7.pdf Acesso em 8 ago. 2014.

COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, A.M, COUTINHO, R. G. (Orgs) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo, UNESP, 2009. p. 171-185.

DESCARTES, R. (1649), **As Paixões da alma**. Trad. J. Guinsburg & B. Prado Jr., in Os Pensadores, 2. ed., Abril, São Paulo, 1979.

DESCARTES, R. **Obras escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1973.

DÓREA, M.A.S. Fragmentação do conhecimento e dicotomização dos saberes no processo de formação docente. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. 2012. **Anais...** São Cristóvão, UFS, 2012. Disponível em:
http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/10.pdf. Acesso em: 20 de set. 2014.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363&fd=y> Acesso em: 20 mai. 2013.

_____. **Porque Arte-educação?** 19. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2008.

_____. **O sentido dos sentidos a educação (do) sensível**. 2. ed. Campinas: Criar Edições, 2001.

_____. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas: Papyrus, 2010.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 11. ed. Campinas, SP. Papirus Editora. 2008. Disponível em https://books.google.com.br/books?id=U4srQ7I5--C&printsec=frontcover&dq=Phillipe+Dubois&hl=pt-BR&sa=X&ei=SvT4VMKJDsmdgwT2vICIAw&redir_esc=y#v=onepage&q=Phillipe%20Dubois&f=false Acesso em: 5 mar. 2015.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1995.

EISNER, Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, 5-17, jul/dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf> Acesso em: 20 maio 2013.

FAZENDA, I C.A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo, Loyola, V. 13 Coleção Educar, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro- Efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

FRANCISHETT, M.N. **O entendimento da interdisciplinaridade no cotidiano**. Colóquio Programa de Mestrado em Letras da UNIOESTE. Cascavel, 12 maio 2005. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/francishett-mafalda-entendimento-da-interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2014.

FRANZ, T. S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GARCEZ, L.R.N. Sobre uma educação interdisciplinar e multicultural: Partindo de um instrumento de mediação na arte-educação. **Revista Palíndromo**, Santa Catarina, v. 1, n.1, p. 78-97, mar/abr. 2009. Disponível em: <http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/infos_menu_1ensino.html> Acesso em: jun. 2014.

GARCIA, J. O futuro das práticas interdisciplinares na escola. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.12, n. 35, p. 211-232, jan/abr. 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Tula%20De%20Vito%20Franco/Downloads/dialogo-5908%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Tula%20De%20Vito%20Franco/Downloads/dialogo-5908%20(1).pdf)> Acesso em: 15 jul. 2014.

GILSON, E. **A Filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HENRIQUES, J.H.S. **O Úbere da Cidade**. São Paulo: Olavobras, 1994.

ISKANDAR, J.I; LEAL, M.R. Sobre Positivismo e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p.89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=view>> Acesso em: 30 de jul. 2014.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/4IYryS0e/JAEGER_Werner_Paidia_a_formao_.html> Acesso em 10 jun. 2014.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990. Disponível em: <http://memorial.trt11.jus.br/wp-content/uploads/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf> Acesso em: 06 mar. 2015.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. In: **Cadernos pesquisa interdisciplinar em ciências humanas**. UFSC, Florianópolis, n. 73, p. 1–23. ago. 2005 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/viewFile/2176/4455>> Acesso em 20 de jun. 2013.

LENOIR, Y.; HASNI, A. La interdisciplinaridad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y del corazón. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 35, p. 167-185, mayo/agosto 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie35a09.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

LOPES, H. **Os mosteiros medievais como edifícios do saber**. Publicado em 25 jan. 2012. Disponível em: <<http://blog.msma.com.br/mosteiros-medievais-edificios-de-saber/>> Acesso em 20 de maio de 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUPI, J. E. P. B. A escola de Alexandria como núcleo do helenismo cristão. **Revista de Ciências Humanas**, v.11, n. 15, p. 11-23, 1994. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/23811>>. Acesso em: 20 maio 2014.

MACHADO, M. B. P. Narrativas do Patrimônio Arquitetônico e ensino de História. **Historiae**, v.3, n. 1, p. 47-64, 2012. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/hist/article/viewFile/3261/1938> Acesso em: 07 mar. 2015.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 18, n.1: p.85-100, abr. 2001. Disponível em: http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/09/Interfaces_na_relacao_museu_escola.pdf> Acesso em 10/11/14.

MARCELINO, L. **Legislação educacional vigente e o currículo da educação básica: interdisciplinaridade como elo entre arte e cultura**. In ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, I, SEMINÁRIO INSTITUCIONAL DO PIBID UNIUBE, 2, 2013. Uberaba, **Anais...** Uberaba: UNIUBE, 2013.

MARTINS, M.C.F.D. Arte, só na sala de aula? In: **Revistas Eletrônicas PUCRS**. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MAUAD, A. M. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n.º 2, p. 73-98, 1996. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pdf Acesso em: 02 mar. 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. & GEWANDSZNAJADER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999.

MELO, J.J.P. A educação e o estado romano. In: **Revistas UDESC**. v. 7, n. 2. p. 1-19. 2006. Disponível em: < <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1331>> Acesso em: 20 ago. 2014.

MENEZES, T. H. **Temas do Cotidiano**. Uberaba: Vitória, 1995.

MINAYO, M. C. S. **Interdisciplinaridade**: funcionalidade ou utopia? Saúde soc., Dez 1994, v. 3, n.2, p.42-63. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>> Acesso em 15/07/2013.

MORAES, M.C. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: São Paulo, 2000.

MORI, R.; DANTAS, S.M., Estados Unidos: um espaço geográfico, um mosaico de experiências, uma história em construção em Uberaba. **Revista Alpha**, Patos de Minas, n. 13, p. 244-255, 2012. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/25962/Estados_Unidos_um_espaco_geografico.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. Brasília, DF: Cortez, UNESCO, 2000. Disponível em: < <http://www.juliotorres.ws/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>> Acesso em: 20 jun.2014.

MOURA, M.T.J.A. Escola e museu de arte: uma parceria possível para a formação artística e cultural das crianças. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez 2005. Disponível em: < <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/160/157>> Acesso em 10 jul.2014.

NASCIMENTO, E. A leitura da obra de arte. **Jornal Mundo Jovem PUCRS**. Porto Alegre, Ano 47, n. 393, p. 22. fev., 2009. Disponível em: < <http://www.mundojovem.com.br/>> Acesso em: 05 set. 2014.

NABUT, J. A. **Coisas que me contaram crônicas que escrevi**. Uberaba, MG: Vitória, 1980.

NUNES, R. A. C. A escolástica. In **História da Educação na Idade Média**. p. 243-286. São Paulo, EPU, 1979.

PALMÉRIO, M. **Vila dos Confins**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

PÁTARO, R. F.; BOVO, M. C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educus, 2008.

PEDROSO, C. **Cafubira e Vauranas**. Uberaba, MG: Vitória, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, O. A interdisciplinaridade: Conceito, problemas e perspectivas. In POMBO, O; LEVY, T; GUIMARÃES, H. (Org) **A Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Ed. Texto, 1993. p.1-14. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 25 jul.2014.

_____. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Rev. do Centro de Educação e Letras Unioeste**, Campus Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1 p. 9-40, 1º sem. 2008. Disponível em: [file:///C:/Users/Tula%20De%20Vito%20Franco/Downloads/4141-15181-1-PB%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/Tula%20De%20Vito%20Franco/Downloads/4141-15181-1-PB%20(1).PDF) Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3-15, mar. 2005. Disponível em <<http://www.ibict.br/liinc>> Acesso em: 08 abr. 2014.

PRATA, H.; PRATA, T. A. **Uai a Fala dos Mineiros de Uberaba e Arredores**. Belo Horizonte, MG: José Expedito Prata, 2010.

RAMOS, M.M. Fotografia e Arte: demarcando fronteiras. In **Revista Contemporânea**, v. 9, nº 12, 129-142, 2009. Disponível em: http://www.contemporanea.uerj.br/pdf/ed_12/contemporanea_n12_12_matheus.pdf Acesso em: 02 mar. 2015.

ROCHA, D. R. C. C. **Os Comes e Bebes nos velórios das Gerais e outras histórias**. São Paulo: Auana Editora, 2008.

RODRIGUEZ, C. B. **A linguagem fotográfica como facilitadora interdisciplinar das artes visuais no currículo escolar**. 2013. 63 f. Monografia (Especialização em Artes)- Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, RS. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Tula%20De%20Vito%20Franco/Desktop/Carine-Belasquem-Rodriguez-2013.pdf> Acesso em 05 mar. 2015.

ROSCOE, A. **História pra boi casar**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

SALLES, S.S. **Desenho cultivado: a valorização do desenho na escola**. 2008. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Faculdade de Ciências “Júlio de

- Mesquita Filho”, Bauru, 2008. Disponível em:
<http://www.fc.unesp.br/upload/solange_sales.pdf> Acesso em 7 set. 2014.
- SANS, P.T. C. **Pedagogia do desenho infantil**. São Paulo: Átomo, 2001.
- SANTOS, J. P. **História em Mosaico**. Uberaba, MG: Arquivo Público de Uberaba, 1995.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, J.G.T. **Platão: a construção do conhecimento**. São Paulo. Paulus, 2012. Disponível em: < <http://www.paulus.com.br/loja/appendix/2998.pdf>> Acesso em jul. 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: E.P.U., 1991.
- SILVA, L.H. **Arte Educação e processos de mediação: do museu para a sala de aula**. 2008. 55 f. 2008. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia da Arte). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2008. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15686> Acesso em 13 nov. 2014.
- SILVA, S.G. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In BARBOSA, A.M.; COUTINHO, R.G. (orgs). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo. Ed. UNESP, 2009. p.121-139.
- SOMMERMAN, A. **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre as emergências formativas do CETRAN**. 2003. 353 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2003. Disponível em:< http://run.unl.pt/bitstream/10362/400/1/sommerman_2003.pdf> Acesso em 20 jun.2013.
- SONTAG, S. **Contra a interpretação**. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- SOUZA, M. A. A. A. **O Grupo Escolar Minas Gerais e a educação pública primária em Uberaba -MG entre 1927 e 1962**. 2012, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TERNES, J. Racionalismos regionais e os discursos da interdisciplinaridade. **Educativa**, v. 11, n. 2, p. 181-192, 2008. Disponível em:
<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewArticle/881> Acesso em 14 ago. 2014.
- THIESEN, J.S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v..13, n.39, p 545-554, set. /dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300010&script=sci_arttext> Acesso em 30 mar. 2014.

VEIGA, I P.A; CASTANHO, M.E.L. M (Orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.