

**CERES VITTORI SILVA**

**A ARTE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EMANCIPADORA OU  
ATIVIDADE PARALELA?**

**ASSIS  
2003**

**CERES VITTORI SILVA**

**A ARTE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EMANCIPADORA OU  
ATIVIDADE PARALELA?**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Universidade Estadual Paulista (Campus Assis), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia e Sociedade

**Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Gelli Yazlle**

**ASSIS  
2003**

**CERES VITTORI SILVA**

**A ARTE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EMANCIPADORA OU  
ATIVIDADE PARALELA?**

**COMISSÃO JULGADORA**

**Dissertação para obtenção do Grau de Mestre**

Orientadora \_\_\_\_\_

Dra. Elisabeth Gelli Yazlle

2º Examinador \_\_\_\_\_

3º Examinador \_\_\_\_\_

**ASSIS  
2003**

## **DADOS CURRICULARES**

### **CERES VITTORI SILVA**

NASCIMENTO: 18/05/60 – Londrina, PR.

FILIAÇÃO: Rui Silva.  
Dalva Vittori Silva.

1978/1987: Curso de Graduação em Psicologia.  
Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON).

1995/1996: Curso de Especialização em Psicopedagogia.  
Centro de Estudos Superiores de Londrina (CESULON).

2000/2003: Curso de Pós-graduação em Psicologia, nível de mestrado,  
na Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP.

2000 até a presente data: Professora do Departamento de Arte da  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Em memória de minha mãe.

Você, que sempre olhou por mim, incondicionalmente.

E hoje me ilumina com sua luz.

Onde estiver...

Obrigada.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de todo coração às pessoas que embarcaram nessa viagem comigo. Manifesto minha gratidão a todas elas e de forma particular:

ao meu marido, Jorge, que eu tanto amo, e Giorgia, minha filhinha querida, razão da minha vida, pela paciência com minha impaciência;

a toda minha família e todos meus amigos, pelas orações, pensamentos positivos e força na hora em que eu mais me abati e quase desisti;

ao meu pai, que, do seu jeito torto, sempre está me incentivando;

aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos por todo apoio moral e assessoria técnica: computadores, impressora, internet, recados, viagem, telefonemas, ficha, tudo;

aos professores do colégio estadual, que me deram a chance de mostrar minhas idéias, confiando em mim e apoiando minhas buscas. Obrigada por fazerem com que meu trabalho se concretizasse.

Um obrigado muito especial aos meus colegas, docentes do curso de Artes Cênicas, que não me faltaram nunca.

Professor Mário Sérgio, obrigada por dividir seu conhecimento comigo. Muito obrigada também, Eleonora, pelas correções e ensinamentos.

E, um milhão de vezes, o meu muito obrigada à minha mãe intelectual: Beth, você é um anjo que Deus colocou no meu caminho. Obrigada.

Subo al triquete,  
Y en la noche hago guardia.  
En el “nido del cuervo”  
Caminamos para el mar Artico.  
Passam enormes masas de hielo,  
Y alla lejos se yerguem,  
Las crestas blancas de los montes  
Que prendem mi illusion,  
Que prendem mi illusion.

Texto: Withman, W.  
Música: Hansen, I.

Obs: Canção criada para a apresentação do Teatro Mundi, no encerramento do Encontro Internacional de Teatro Antropológico - ISTA 94.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	08
<b>ABSTRACT</b> .....	09
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 A ROTA DA ARTE EM DIREÇÃO À ESCOLA</b> .....	19
2.1 NAVEGAR É PRECISO.....	19
2.1.1 As Rotas de Navegação.....	23
2.1.2 O Caminho Oficial.....	34
2.1.3 A Trajetória da Arte no Rumo da Escola.....	39
2.1.4 Aproximações da Arte com a Escola.....	49
2.2 OS NAVEGADORES.....	56
2.2.1 Questão de Sobrevivência.....	62
2.2.2 Atuação Crítica e Reflexiva.....	64
<b>3 QUANDO A ARTE APORTA NA ESCOLA</b> .....	72
3.1 A TEMPESTADE.....	72
3.2 HISTÓRIAS DE NAVEGAÇÃO.....	76
3.3 IMAGENS DO PORTO.....	90
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
4.1 NOVOS MAPAS DE NAVEGAÇÃO.....	94
4.2 DIÁRIO DE BORDO.....	98
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	103

SILVA, C. V. **A ARTE NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EMANCIPADORA OU ATIVIDADE PARALELA?** Assis, 2003. 106p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista

## RESUMO

A presente dissertação trata da inclusão da Arte nos processos pedagógicos, analisando o conceito de arte e delineando um panorama histórico da arte no Brasil. Identificando sua inserção, pela LDB, como disciplina no currículo escolar, discute as possibilidades de arte como experiência emancipadora ou como atividade paralela. Propõe que educadores retomem a arte como aliada na dinâmica da relação psicossocial da sala de aula, na forma de processo construtivo. Para tanto, a pesquisa se baseia no constructo teórico apresentado por Piaget, a abstração reflexionante (*réfléchissante*), para falar da criatividade do professor e da construção da novidade em sala de aula, por intermédio dessa inserção da arte. Analisa o conceito de docência artística e observa a especificidade das linguagens artísticas como necessária à formação do professor. O texto atenta o leitor para a necessária inclusão da arte como processo fundamental à ação e ao pensamento criativo, na construção do conhecimento de professores e alunos. Professor e artista devem ser sinônimos, e a arte, mais do que instrumento, deve constituir as bases interativas, de processos pedagógicos, que possibilitem ao professor uma atuação crítica e reflexiva, em sua práxis, entendendo que teorizar é um processo tentativo de reflexão sobre a própria experiência. A dissertação apresenta como método de investigação, depoimentos de professores envolvidos em um processo construtivo de utilização da arte em sala de aula. A partir da análise dessas falas, são apontados princípios gerais para a atuação dos professores. São orientações que visam desconstruir formas prefixadas do cotidiano escolar e possibilitar ao professor construir seus mapas sociocognitivos. Vislumbrar novos questionamentos criativos, dialogar com as diferenças, possibilitando que ele seja sujeito da ação docente. A pesquisa defende que só então será possível firmar um compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola, a partir de seus primeiros encontros com a criança, desde a creche e a pré-escola até os passos do professor.

**Palavras-chave:** Arte, criatividade, formação de educadores, construção do conhecimento, e dinâmica da sala de aula.

SILVA, C. V.: **ART IN SCHOOL: AS AN EMACIPATING EXPERIENCE OR AS A PARALLEL ACTIVITY?** Assis, 2003. 106p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista

### ABSTRACT

This essay deals with the inclusion of Art in the educational process, analyzing its concept and describing a historical view of it in Brazil. Identifying its insertion, through LDB, as a subject in school curriculum. We discuss the possibilities of Art as a wide experience or as a collateral activity. We propose the teachers recapture Art as an allied in the dynamic of psychosocial relation inside the classroom and as a way of constructive process. This research is based on a theoretical construct developed by Piaget, *abstração reflexionante (réfléchissante)*, to explain teacher's creativity and the construction of novelty inside the classroom through the insertion of Art. We analyze the concept of artistic teaching and observe the particularity of artistic languages as a necessary condition to teacher's graduation. The text arrests for the inclusion of Art as an important process for action and creativity thinking inside the knowledge construction of teachers and learners process. Teacher and artist should be synonymous and Art, more than an instrument, should build the interactive bases of educational processes, which make a critic and reflexive action inside teacher's praxis possible, understanding that theorizing is an attempt process of reflection about his or her experience. This essay uses as a method of researching declarations of teachers involved with the constructive process of using art inside classroom. From the analyze of their declarations we detach general guidelines to teachers' action. These guidelines intent to pull down the static ways of school routine and to make possible for the teachers build their socio – cognitive maps. We defend that only discerning new creative questionings and dialoguing with differences will make it possible for the teachers to be the subject of teaching action. This research believes that only after this, it'll be possible to establish an educational project which creates qualitative reforms from their first meeting with kindergarten and preschool children until their own steps.

**Keywords:** Art, creativity, educator formation, knowledge construction, and classroom dynamics.

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação se inicia com minhas ações e reflexões sobre a inserção da arte nos processos educacionais. A partir da coordenação dessas atuações, espero poder pensar as relações entre alunos e professores, dentro da sala de aula, introduzindo questões sobre a dinâmica dessas relações. Baseada no conceito de docência artística, num constante processo de revisão e crítica, vou fazendo isso juntando, montando, relacionando elementos em uma infindável viagem.

Nessa rota, a arte permeia continuamente minhas trocas. Atualmente, procuro avistá-la imersa nessa interação em sala de aula. E por esse trajeto de ações, vejo o conceito de arte se metamorfosear, apresentando-se ora como meio, ora como fim. Contra essa corrente, vou navegando em busca de seus princípios, de suas estruturas em sala de aula. Como não estou diretamente inserida na prática escolar do ensino fundamental, foi crucial aos objetivos da pesquisa incluir, nessa viagem, o pensamento de professores em sala, que se aventuraram a construir suas rotas utilizando os princípios construtivos da arte, dispostos a dividir suas experiências de navegação por meio da narrativa de suas trajetórias.

Os estudos das condições necessárias para a inserção da arte nos processos educacionais mostram-se importantes visto que podem ser identificados por aqueles educadores que objetivem articular as relações com seu educando de modo significativo. Com esse conhecimento, a relação estabelecida entre aluno e professor permitirá que novas hipóteses sejam elaboradas, com o intuito de passar do êxito fortuito à efetiva construção do

conhecimento. Para tanto, penso ser fundamental que esse processo seja criativo e reflexivo tanto para quem ensina quanto para quem aprende, visto que só no seio da relação entre ambos é que se encontrará o campo sócio-histórico real desse processo construtivo.

A jornada em direção à sala de aula inicia-se no campo conceitual. O conceito de arte tem sido objeto de diferentes interpretações. Entendendo a escola de um modo dialético, como um lugar plural, palco das realizações e desventuras na busca do conhecimento, não havendo como negar os movimentos sócio-históricos em que está inserida, a arte seria, então, parte dessa situação, na qual o processo criativo é amplamente influenciado. Optei aqui, por assumir a arte como uma *articulação* do *fazer*, do *representar* e do *expressar* (Fuzari; Ferraz, 1992, p. 18).<sup>1</sup> Uma tríade que visa “a pertinência da arte para despertar a sensibilidade do aluno e, dessa maneira, interferir, favoravelmente, no processo de ensino-aprendizagem como um todo (Osinski, 2001, p.9)”

Essa forma de conceituar a arte aproxima-se do conceito de profissional reflexivo, proposto por diversos autores, tais como Schön e Nóvoa e é assumida aqui no sentido de poder auxiliar nas discussões das questões da sala de aula. Tal compreensão não impede que a arte, em muitos momentos dentro da escola, seja utilizada como dominadora de corpos e sentidos.

Segundo Fuzari; Ferraz (1992, p.15), e Osinski (2001, p.9), alguns dos principais teóricos da abordagem educativa em arte foram John Dewey, Herbert Read, Viktor Lowenfeld e Elliot Eisner e a proposta de educação por meio da arte foi difundida no Brasil, a partir de 1948, e apoiada por educadores, artistas, filósofos, psicólogos. A base desse pensamento é

---

<sup>1</sup> Grifos da autora.

incluir a arte não só como uma das metas da educação, mas, primordialmente, como o próprio processo de investigação.

Essa proposta de educação por meio da arte busca a constituição de um ser humano completo, valorizando-o em seus aspectos intelectuais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, inserido no grupo social ao qual pertence. O que solicitaria, então, ao educador, “uma docência artística, que, ao se exercer, cria e inventa (Corazza, 2001, p.30).” No entanto, esse processo de investigação ainda é questão nebulosa, até para o próprio professor de Arte.

Como conciliar o papel do professor e do artista? A arte é, sobretudo, um instrumento provocador de modificações culturais, enquanto a escola tradicional baseia-se no pensamento conteudístico, graças à sua natureza conservadora. No entanto, um olhar dialético sobre a escola permite crer que ela venha se modificando no sentido de fazer com que a educação seja um caminho que leve os seus atores a realizar as próprias descobertas e a alcançar expressão própria.

Navegando um pouco mais além, vejo a escola como parte de um todo espaço-temporal muito mais amplo. Dessa forma, é possível pensar a compreensão da arte nos processos educacionais, o que pode garantir sua inclusão cada vez mais acertada nos programas pedagógicos – não como “grito da alma (Barbosa, 1986, p.19)” e baseada apenas em sentimentos. A escola pode ser um espaço de criação e, felizmente, o fazer artístico e estético e o ensino por meio de processos criativos podem tomar parte da educação formal e de muitas outras áreas de atuação de “trabalhadores culturais (Giroux, 1999, p.175) inseridos na relação ensino-aprendizagem.”

Desde a própria formação do artista pela universidade até os métodos utilizados pelos currículos escolares, a aquisição do conhecimento como libertação e a luta pelo pensamento crítico-reflexivo perpassam as questões filosóficas e metodológicas das escolas. E são essas as águas a serem percorridas por mim, guiada pelo desejo de uma escola criadora e crítica. Um olhar sempre atento ao mar e ao navio que se lança nessa aventura.

A formação de seus educadores tem sido um dos temas mais discutido com referência à escola. O professor vem recebendo informações, em sua formação teórica, acerca das características envolvidas na construção do conhecimento e da criatividade, que tendem a situá-lo como mero instrumento e que “se referem a um corpo de regulamentos e estruturas baseadas na relação de poder que moldam nossas perspectivas e, insidiosamente formatam nossas construções (Kincheloe, 1997, p.117).”

Pimenta; Ghedin ( 2002, p.46) também observam a tendência em se proceder uma tecnização da reflexão, operacionalizada em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo de formação, numa sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos, transformando os saberes dos professores em “saberes-fazer”. Essa operacionalização do ensino define novas identidades aos docentes, transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem. Conforme Kramer (1991, p.106):

Se, ao professor, a relação com a criança não se lhe apresenta, os signos passíveis de serem vivenciados e internalizados se diluem em uma relação de poder, reproduzindo as relações mais amplas da sociedade. (...) A escola não modifica a sociedade, mas pode contribuir para a mudança se desempenhar seu papel de ensinar criticamente; e essa mudança só é possível se nesta relação acontecer permanentemente, pois toda proposta é gerada pela prática e pelas contradições que se enfrenta ao vivê-la cotidianamente.

O momento é de retomada das questões pertinentes à formação do professor e a contribuição da arte não poderia vir em melhor hora, já que a arte atende a muitos dos requisitos vistos como necessários ao ensino, hoje. Souza (1996, p.54) nos empresta esse mesmo olhar quando questiona a experiência estética e a experiência racional. Ela entende que a primeira possibilita o questionamento da realidade existente e o desejo de construir um mundo melhor por intermédio do trabalho artístico; e que a segunda é a insistência do mundo externo, impondo sua estrutura sobre a consciência dos indivíduos, fazendo com que se adaptem à realidade sem a preocupação de transformá-la.

Apesar da cisão entre cognição e criatividade em muitos modelos educacionais e o fato de essa dicotomia acabar por desconectar o desenvolvimento teórico e aplicado da arte dentro da sala de aula, as teorias da educação que fazem parte da formação do professor vêm necessariamente, sendo ampliadas na direção de novas relações entre ensino e aprendizagem.

A própria Lei 9394/96, denominada nova Lei de Diretrizes e Bases (Niskier, 1996, p.50) introduz um novo conceito que vem corroborar com essa proposta, ao substituir a expressão *profissionais do ensino*, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão *profissionais da educação*, a qual, “além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem estudados, enfatiza a dimensão política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno, a avaliação, a gestão”. (Weber, 2000, p. 129).

Ainda não é possível delimitar o espaço que terá o ensino da arte na educação escolar daqui para frente. No entanto, nesse momento em que se discute a reformulação dos cursos na área da educação, é oportuno chamar a atenção para a necessidade de contemplar a

especificidade das linguagens artísticas no currículo mínimo necessário à formação profissional do professor. Se não houver entendimento da necessidade dessas especificidades no currículo escolar, em uma via, não haverá uma análise sincera das estruturas conceituais de arte e sua possível inserção aos métodos de ensino, por outra via.

Assim, necessariamente, estabeleço um compromisso com a forma de organização da sociedade e com o tipo de instituição na qual os atores sociais da pesquisa estão inseridos. Assumindo a escola como um local de troca, de significação, é possível buscar formas de atuação crítica e reflexiva para professores e alunos, pensando a arte como um processo de investigação capaz de inserir o professor, de modo criativo e crítico, em seu meio sócio-histórico, nas relações em sala de aula.

Principalmente, estarei buscando novas estruturas, na acepção piagetiana, para a relação entre professores e alunos. Exatamente porque o que é significativo para o organismo, segundo Oliveira (1992, p.25), é aquilo que ele tem estrutura para assimilar; e as estruturas são ao mesmo tempo produto e fonte de interação. Ou seja, ao mesmo tempo que são estruturadas a partir de estruturas prévias, são estruturantes de estruturas mais complexas.

Só navegando no sentido desta relação com a criatividade será possível tentar uma verdadeira inserção da arte na escola. Para Da Luz (1994, p.61):

O significado desse percurso não se encontra apenas nos resultados terminais da constituição operatória da inteligência, mas na atenção prestada ao dinamismo que se manifesta em todas as fases de seu desenvolvimento, onde o poder criativo da imaginação se organiza. (...) Esse contexto, ao mesmo tempo que parece sublinhar a importância do papel da imaginação no desenvolvimento do pensamento, permite também vislumbrar um possível enquadramento da interferência de factores de ordem orgânica, psicológica ou social.

O autor entende, ainda, que o estudo desse dinamismo não se situa ao nível da complexidade crescente dos resultados produzidos, mas “coloca-nos decididamente na dimensão mais profunda do sujeito, no núcleo gerador da articulação de novas consistências, o que nos permite encarar de frente ‘o mistério da perpétua construção de novidades’ (Ibid, p. 63).”

O princípio pedagógico privilegiado pela construção da novidade em sala de aula e anunciado pelo Construtivismo é o mesmo que se deseja para a conceituação e utilização da arte dentro dos processos educacionais. Segundo Kincheloe (1997, p. 113):

O trabalho de Piaget, conhecido como construtivismo, descreve o processo de aprendizagem em termos da forma como novos conhecimentos são produzidos (ou construídos) através de um processo de mudança cognitiva e auto-regulação. Pressupondo que não existe conhecimento sem um conhecedor, Piaget argumentava que o conhecedor pertence a um mundo particular, sempre mutante e histórico. O sujeito humano, como parte da história, é um sujeito reflexivo, uma entidade que é consciente da constante interação entre os humanos e seu mundo. Essa reflexividade reconhece que todo o conhecimento humano é uma fusão do sujeito e do objeto. Afirmado de outra forma, o construtivismo sustenta que o conhecedor participa pessoalmente em todos os atos do conhecer e do entender.

Tendo como base essa concepção de sujeito no âmbito educacional, **apresento o problema dessa pesquisa:** É possível que a arte na escola seja entendida como experiência emancipadora? Pode, como tal, contribuir para a reflexão crítica de alunos e professores, estabelecida pela relação entre ambos, na construção do conhecimento e de transformações sociais?

A partir dessas questões busquei os **objetivos** dessa dissertação, que são:

- delinear um panorama histórico da arte na escola,
- analisar o conceito de docência artística junto à professores de uma escola pública,
- investigar a inserção da arte nas relações entre professores e alunos da escola envolvida,
- discutir as possibilidades de arte como experiência emancipadora,
- apontar princípios gerais que auxiliem na formação e na forma de atuação dos professores.
- contextualizar e refletir criticamente sobre minha prática pedagógica,

Partindo de uma perspectiva dialética, os instrumentos metodológicos utilizados para a investigação foram: a pesquisa bibliográfica, a observação direta, a prática reflexiva e a análise interpretativa de depoimentos de professores.

No intuito de detalhar essa investigação, os capítulos que se apresentam a seguir, percorrem o seguinte trajeto:

O **primeiro capítulo** trata da visão oficial sobre a inserção da arte na escola e das minhas experiências profissionais que influenciaram o trabalho. Em seguida, faço uma revisão da literatura e das minhas reflexões a esse respeito, amalgamadas, numa tentativa de localizar o leitor e justificar a presente dissertação.

O **segundo capítulo** trata da relação entre professor e aluno, analisando questões teóricas pertinentes à formação do professor e investiga as conseqüências dessa formação na interação em sala de aula.

O **terceiro capítulo** trata da metodologia da pesquisa, dialogando com as teorias por meio de relatos de experiências de professores sobre o processo de docência artística proposto aos participantes. Traz também a análise e interpretação dos dados colhidos, resultantes da parte prática da pesquisa.

O **quarto capítulo** traz princípios gerais que possam ser referência à prática pedagógica e apresenta as considerações finais da dissertação.

## 2 A ROTA DA ARTE EM DIREÇÃO À ESCOLA

### 2.1 NAVEGAR É PRECISO...

Durante a maior parte da minha vida, tenho perseguido encontrar elementos e conceitos que digam respeito ao movimento humano. Amplo espectro esse, já que praticamente tudo no ser vivo é movimento. Meus interesses voltaram-se primeiramente para os limites estéticos desse movimento, representados pela linguagem da dança. Logo faltou à forma uma história. Não aquela que se estreita à dança como meio de expressão, mas outra, mais profunda, anterior e posterior, que pudesse dialogar com o humano presente, inclusive com sua dança ou por meio dela. Essa dialética se apresentou ao associar ao movimento estético as questões cognitivas, afetivas e sociais, na forma em que são compreendidas, na Psicologia, pelo Construtivismo.

Ainda não conhecia a fundo esse oceano, como ainda não o conheço, mas o movimento de equilíbrio por meio das estruturas de assimilação e acomodação me pareceram paradigmas primordiais ao crescimento daquela arte, para mim, tão fundamental. Esse movimento que objetiva sempre um novo estado de equilíbrio, via ação e construção progressivas. “É a ação do sujeito que constrói este novo e fascinante mundo: o mundo do conhecimento – como forma e como conteúdo (Becker, 1998a, p.20).” O movimento necessário nesse processo sugere um equilíbrio em alto mar: sempre se reequilibrando, se

reestruturando, criando-se permanentemente, de acordo com o contexto de ondas e de ventos, sem se esquecer das profundezas inconscientes de corais e abismos.

E, para essa equilibração, sempre tão fugaz, é importante ao professor cultivar uma visão crítica, embasada teoricamente na construção de sua própria consciência e conseqüente auto-reflexão. Sem construir, sem a ação, parece-me que não há como refletir e ser crítico. E, mesmo o fato de não se conseguir construir tem que vir à tona, tornar-se consciente, para que o professor possa descobrir seus desejos abandonados, e mesmo, os não desejados. É muito difícil avistar esse mar, sentir sua resistência, se não se sabe onde estão as próprias mãos, os próprios pés. Só com os pés plantados e mãos agarradas ao leme se lança o barco.

Daí em diante, em meus trabalhos nas escolas de dança, passei a ver o professor realmente como um navegador de águas de que ele deveria conhecer o fundo e a superfície, os ventos, as marés e as estrelas, sempre avançando na direção de uma renovação criativa. Eu mesma, navegadora, ondulando entre ensinar e aprender, mantendo, todo o tempo, o olhar na embarcação e nas águas, que sempre nos exigem percorrer um novo caminho a partir das rotas traçadas anteriormente. Mais tarde, a escola de viver chamou-me a conhecer o movimento da expressão, ainda estética, poética: o teatro. As Artes Cênicas me davam a prática diária, aprendendo enquanto fazia e ensinando o que aprendia. É importante entender essa metáfora como uma síntese dialética, ou, como sugere Franco (1999, p.14), uma “díade dialética”. Ou seja:

é necessário entender a construção do conhecimento pensando sujeito e objeto como duas faces da mesma moeda, como dois pólos dentro de uma mesma totalidade. (...) o movimento entre dois pólos que necessariamente se negam, mas que, conseqüentemente, se superam gerando uma nova realidade. De fato a síntese contém elementos de tese e da antítese, mas as ultrapassa, tornando-se qualitativamente diferente de ambas. Aí é que está a superação dialética (*aufhebung*).

Muitos textos já foram desenvolvidos no campo da arte e da educação, entrelaçando-as, mas poucos com o intuito de investigar o que pode haver de construtivismo na arte. Não o movimento construtivista pertinente às correntes estéticas, mas esse movimento do qual nos fala Piaget e seus parceiros e, principalmente, aqueles que avançam sobre a história e revelam novas perspectivas teóricas ao estabelecer conexões entre o construtivismo e teoria crítica. Destaco aqui, Kincheloe, (1997, p.122-3), que assinala:

Para Piaget, conhecer envolve a transformação de experiências contraditórias em estruturas estáveis. Quando submetido ao desafio do pós-modernismo para a estabilidade do sentido, a confiança de Piaget na viabilidade das estruturas é minada. O sentido é muito efêmero para um aluno pós-moderno de cognição clamar pela existência de uma estrutura estável, um balanço entre assimilação e acomodação – nas palavras de Piaget, equilíbrio. O conceito de negação, central à teoria crítica e à acomodação, envolve um criticismo contínuo e a reconstrução do que nós pensamos que eles conhecem. Por exemplo, o teórico crítico Max Horkheimer argumentava que, através da negação, nós desenvolvemos uma consciência crítica que nos permite transcender as velhas visões codificadas de mundo e incorporar nossos entendimentos uma nova atitude reflexiva (Held, 1980, 76). Deixe-nos ir mais fundo nestas conexões entre teoria crítica e construtivismo.

A equilíbrio crítica nega a possibilidade de qualquer equilíbrio estável entre assimilação e acomodação. Conscientes da tendência do formalismo piagetiano para desenfaturar acomodação, a equilíbrio crítica reconhece o potencial radical da acomodação construtivista. Como a acomodação muda a consciência para entender novos aspectos do ambiente, os sujeitos ganham consciência de suas próprias limitações. Horkheimer sustenta que, através da consciência adquirida através da negação crítica – o filósofo análogo para o ato cognitivo de acomodação – um indivíduo se desenvolve e torna-se aberto para a mudança radical (Held, 1980, 185). Assim uma dimensão chave cognitiva de qualquer currículo pós-moderno envolverá acomodação – na realidade, uma acomodação crítica. Os professores críticos construtivistas entendem o valor da diferença com seu poder para iniciar o processo de acomodação crítica como um refazer da consciência de acordo com as preocupações do sistema crítico de sentido. Tais professores vêm a diversidade das experiências de sala de aula como uma oportunidade para o crescimento cognitivo.

Ainda segundo Kincheloe (p.12), Piaget argumenta que, inicialmente, assimilação e acomodação tendem a se dirigir para diferentes direções, sendo a primeira um protetor conservador das estruturas existentes, subordinando o ambiente e a segunda um agente

subversivo de mudança, que leva o organismo a ajustar-se aos imperativos do ambiente. Entretanto, ainda segundo o mesmo autor, Piaget afirmou que tarefas divergentes são inseparáveis ao longo do processo de equilibração.

Sem esquecer a crítica levantada anteriormente, volto-me novamente a Piaget e tento percorrer o processo em espiral, por ele denominado abstração reflexionante e que consiste no seguinte:

todo reflexionamento de conteúdos (observáveis) supõe a intervenção de uma forma (reflexão), e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão. Há, assim, pois uma alternância ininterrupta de reflexionamentos ? reflexões ? reflexionamentos; e (ou) de conteúdos ? formas ? conteúdos elaborados ? novas formas, etc., de domínios cada vez mais amplos, sem fim e, sobretudo, sem começo absoluto. (Piaget, 1995, p. 276-7).

Descobrimo novas estruturas, que brotam da minha vivência em arte, posso devolvê-las de forma consciente ao meu meio sócio-histórico nessa relação ascendente e continuar nosso movimento em espiral, nossa dança, em um nível sempre superior, eu e meu parceiro de dialética. Assim, “as formas construídas por abstração reflexionante vão tornar-se conteúdo do pensamento para que se possa construir novas formas. Desta forma o sujeito passa a fazer reflexões sobre reflexões (Franco, 1999, p.18).”

Enfatizando o mecanismo da criatividade como fundamental ao desenvolvimento, visto que este é caracterizado pelo aparecimento de novas estruturas, Piaget (2001, p.11-20) fornece um paradigma que contém muito do que nossos professores precisam para sua navegação. Mapas dialéticos, que incluem o cognitivo, o afetivo, o cultural, de alunos e professores; e a relação entre seus mapas pessoais é que vai permitir uma navegação segura, com equilíbrio dinâmico, mas sempre na busca de! Bússola preciosa, por vezes sonogada, por

outras mal aplicada. E que a arte, mais do técnica ou ferramenta, pode ser uma filosofia desejada, atitude aprendida por quem acha que navegar é preciso... .

### 2.1.1 As Rotas de Navegação.

Os trabalhos descritos a seguir foram as principais rotas de navegação que suscitaram o interesse por uma investigação mais profunda e crítica das relações entre alunos e professores. A possibilidade de permitir desdobramentos que vão desde a formação do professor até a aprendizagem e o desenvolvimento infantil foram portos a serem alcançados por essas rotas.

A primeira investigação efetiva foi feita a título de estágio, na graduação em Psicologia, na área de psicologia escolar, com estudo centrado na utilização da dança clássica em nível de pré - balé.

O projeto foi desenvolvido no Centro de Danças e Artes ADANAC de Londrina, em 1987. O público alvo foi uma das turmas de pré - balé da escola. Teve como objetivo preparar professores para que utilizassem seus conhecimentos técnicos em dança clássica apoiados em teorias da psicologia do desenvolvimento, mais especificamente, apresentando as fases do desenvolvimento descritas por Piaget. A intenção era poder alcançar as potencialidades artísticas da criança, aliadas à promoção do seu desenvolvimento psicomotor.

Para tal, busquei elucidar aos professores de dança as fases de desenvolvimento infantil, com o intuito de mobilizar e orientar as discussões sobre o aproveitamento

pedagógico do programa anual da técnica de dança e com isso, a melhor forma de aplicá-lo às crianças do pré - balé.

Ao final de um ano, foi possível observar um resultado positivo no que se refere à conscientização de professores para a necessidade de encontrar subsídios nas teorias de desenvolvimento e em diferentes áreas (história da dança, anatomia), com o propósito de promover uma expressão mais profunda do movimento, colaborando com a representação simbólica da criança a partir de sua descoberta corporal. A primeira aplicação efetiva foi na reelaboração do currículo do pré – balé, já com base em tais resultados.

O segundo contato foi em forma de cursos livres, oferecidos pelas Oficinas Culturais do Estado de São Paulo, no período entre 1988 e 1991. Os cursos, denominados "Vamos Brincar", buscavam promover a criatividade e a socialização, dando oportunidade de experimentação para as crianças por meio da criação de estórias e montagem teatral dos textos elaborados. Incluíam a construção de cenários com sucatas; criação de figurinos e maquiagem; além de decisões quanto a distribuição de personagens e desenvolvimento do roteiro.

Todo o processo era executado pelos grupos de crianças com idades que variavam entre seis e nove anos. A orientação para o encaminhamento do trabalho dos grupos era feita por meio de improvisações e jogos teatrais e não se limitava à preocupação estética de finalização, mas sim, valorizava o processo de criação desenvolvido pelas crianças. Esse dinamismo criativo da atividade da criança era o princípio gerador das oficinas, elaboradas pedagogicamente de forma interacionista.

As oficinas puderam, então, delinear, a partir das relações entre jogo e representação, os limites entre a realidade e a fantasia, a conceituação na criança, a sua socialização. Esses dados assinalavam as diferentes fases no desenvolvimento de cada criança, no momento do curso, fornecendo elementos imprescindíveis à elaboração das aulas, tais como: a forma de representação das histórias, o tipo de jogo a ser apresentado e, até, a expectativa quanto ao resultado de cada encontro.

Vale citar alguns exemplos marcantes: Uma menina de 9 anos, cujos pais estavam separando-se, escreveu uma história sobre um cachorro que morava no planeta Osso. O cachorro vivia um dilema diário já que, à medida que comia os ossos que formavam seu planeta, ele ia ficando sem ter onde viver. O texto foi trazido para o grupo que, durante a montagem, criou uma espaçonave e resgatou o cachorro e os ossos.

Um outro menino, de 8 anos, desenhou, a partir de um livro de histórias sobre as regiões do Brasil, um painel de dois metros de altura por três metros de largura, em perspectiva! O painel retratava uma floresta, com árvores, riacho, e os animais que habitavam aquele cenário. E ele dizia: “a cachoeira está pequenininha porque está longe”, na tentativa de explicar a forma como havia desenhado.

Esses exemplos, menores diante do principal objetivo - promover a expressão e a socialização de crianças residentes na periferia de São Paulo, que convivem com a violência de estupros e assassinatos, assistidos diariamente - tornaram as sedes das Oficinas locais extremamente procurados, tanto pelo convívio possível ali, como também pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos.

O terceiro envolvimento entre Artes Cênicas e Psicologia se deu em intervenção psicopedagógica realizada no Hospital Infantil de Londrina, durante o curso de especialização em Psicopedagogia, em 1996. O trabalho com as crianças abrangeu aspectos cognitivos e emocionais, desenvolvimento motor, linguagem e socialização.

O procedimento usado era o jogo, na sua mais ampla abrangência, entendendo-o aqui como possibilidade de reproduzir de forma simbólica as experiências não solucionadas pela criança e também lembrando que o jogo é uma maneira de ela pensar, trabalhar, criar e refletir. Dentro do jogo, a criança revelava os temores causados pela internação, ficava mais confortada à medida que podia recorrer a elementos lúdicos e brincar. Primordialmente, resgatava sua pulsão de vida enquanto manipulava seus cadernos, brinquedos e estórias, todos esses, elementos que compõem sua vida fora do hospital. Foi possível observar novos vínculos de aprendizagem, através dos quais a criança agiu sobre o meio, usando o que possuía, ou ainda mais, o que lhe faltava, caracterizando o verdadeiro processo de construção do conhecimento.

Um grande momento vivenciado durante esse estágio foi com um garoto de cinco anos, que se encontrava muito assustado com a necessidade de ter que ir para a sala de procedimento, onde a enfermeira tinha que “pegar uma veia” para a administração de medicamentos. O menino estava com hematomas por todo o braço e seria necessário furar uma das veias das mãos. Nós havíamos feito um desenho de nossas mãos e eu desenhei minha mão em cima da mão dele, no papel, dizendo que minha mão ia ficar junto da mão dele. Ele perguntou para a enfermeira se ia doer e ela disse que não. Eu a corriji e disse que ia doer “assim”: e belisquei uma das mãos do garoto. Em seguida eu o acompanhei até a sala, segurando sua mão e conversando sobre o desenho até que a enfermeira terminasse o

procedimento. Como eu não visualizava a enfermeira, foi o menino quem me alertou: “Pronto tia, já terminou”. Apesar do medo anterior, o momento mais difícil foi passado sem problemas e sem tensão pelo menino.

O quarto momento se deu no Colégio Estadual Guaíra, na cidade de Curitiba, na coordenação do projeto de extensão “Tem Criança na Dança”. O projeto foi promovido pelo curso de Dança da Universidade Tuiuti do Paraná, e ocorreu entre 1998 e 1999.

As aulas foram dirigidas a crianças da educação infantil e do ciclo básico, e foram utilizados os Princípios Universais do Movimento propostos por Rudolf Laban (1978) no seu embasamento. Essa teoria propõe que a vivência dos elementos que constroem a dança possa desenvolver harmoniosamente o corpo e suas formas de expressão individual e coletiva, colaborando com a formação de um ser integrado.

Para tanto, Laban (1978) estabelece os princípios universais da ação e movimentação, a saber: *energia, tempo e espaço*. Esses elementos foram utilizados na elaboração do projeto de dança, em parceria com o trabalho dos professores em sala de aula, de forma diretamente ligada ao processo de alfabetização.

Os objetivos a alcançar foram determinados em reunião com as professoras, sendo eles a busca da melhora nas seguintes áreas de desempenho da criança: prontidão motora, criatividade, memória e raciocínio, desinibição e socialização.

Esses pontos foram vistos como capacitadores necessários à aquisição da escrita e da leitura, e a dança, como o veículo capaz de auxiliar nessa conquista. É importante ressaltar

que, apesar de ter sido convidada, a professora de Educação Artística nunca participou do projeto. As conversas se deram com as regentes de sala, com a orientadora pedagógica e com a diretora da escola.

Os exercícios foram organizados a partir do programa de aula, entendendo que esse encontro interdisciplinar ampliaria o campo de vivência dos alunos, já que eles poderiam experimentar corporalmente o que fosse abstrato e, eventualmente, incompreensível, no que concerne ao alfabeto e as construções que se fazem a partir desse conjunto de símbolos. Para tanto, a própria apresentação dos alunos foi feita de forma que eles escrevessem o seu nome no ar, com uma parte do corpo. As aulas visavam sempre a interação entre a noção de corporeidade e o processo de alfabetização, por isso iniciamos o processo por intermédio de uma dança que continha quatro personagens: um urso, um soldadinho de chumbo, um marionete e um boneco de mola. Cada personagem escolhido pelo grupo de alunos devia dançar, respectivamente, de forma redonda, reta, quebrada e sinuosa. Posteriormente eram “dançadas” as letras que se parecessem com cada um dos personagens escolhidos.

Um outro exemplo foi a utilização de fotos que retratavam palavras “escritas” com partes do corpo, por grupos de alunos do 1º ano fundamental. No dia seguinte, as fotos já reveladas e xerocadas, foram utilizadas em sala de aula como base para a “descoberta” das palavras escritas com as partes do corpo, sendo que cada grupo pegava a xerox de uma foto feita por outro grupo. Ou seja: a palavra não era conhecida por aquela turma, havendo a necessidade de reconhecer cada letra e sílaba que formavam a palavra. O mesmo processo foi utilizado para o desenho de formas geométricas, com a educação infantil.

Os resultados foram muito positivos, indicando expressivas melhoras nas áreas psicomotora, emocional e social. Isso significou maior participação em sala, diminuição da agressividade e bons resultados nos trabalhos em equipe. Também houve aumento na criatividade e na agilidade de respostas em sala de aula.

No ano 2000, trabalhei junto à creche da UEL, que solicitou uma oficina de arte para as educadoras dessa instituição. Iniciado com a costumeira reclamação pela falta de materiais para trabalhar, o encontro foi inteiramente desenvolvido a partir do reconhecimento corporal e da capacidade expressiva, individual e do grupo. Ou seja, sem nenhum objeto ou texto auxiliar.

O principal resultado foi a surpresa das participantes com a própria capacidade de cada uma para criar, a partir da conscientização corporal e da utilização de movimentos. Na discussão final, a fala era solta, reiterando o formato da oficina e a não utilização de apostilas sobre métodos e nem verborragia retórica. As educadoras, que se intimidaram ao tirar os sapatos no início dos trabalhos, solicitaram novos encontros após o encerramento dessa oficina.

Atualmente, essa relação da arte com a criança está sendo pensada sob seu aspecto lúdico, por intermédio de um programa existente na Universidade Estadual de Londrina, denominado Ludoteca. O programa inclui diversos projetos, entre eles o Brinque - Hospital, o Brinque - Bebê e o Ludoteca vai às Escolas.

Nesses trabalhos, os estagiários dos cursos de Artes Cênicas e Artes Plásticas desenvolvem brinquedos e formas de brincar na intenção de resgatar o lúdico nas crianças

atendidas pelos projetos. Tentam propor novas formas que substituam, por exemplo, a televisão e o desenho mimeografado, ainda em uso nesses locais, na busca de uma ação criativa, que realmente permita o resgate da expressão lúdica da criança atendida, entendendo a arte como área do conhecimento.

Sou supervisora de estágio em um desses projetos: o Brinque – Hospital, um projeto de extensão desenvolvido no Hospital Universitário de Londrina, que abrange os seguintes setores: Pediatria, Moléstias Infecciosas e Quimioterapia. Tendo como ponto convergente o lúdico e suas questões, os projetos criados dentro da Ludoteca envolvem uma equipe interdisciplinar de docentes e, no caso do Brinque-Hospital, incluem as áreas de Artes Cênicas, Artes Plásticas e Psicologia.

Com vistas ao resgate da atividade criativa da criança hospitalizada, o projeto privilegia a noção de criança ativa em contraposição ao estado passivo em que normalmente se coloca a criança doente. O trabalho vem enfatizando a importância de se compreender a criatividade sem restringi-la à produção artística. Essa diferenciação é importante ao observar-se a amplitude da compreensão dos processos criativos e também para notar que a capacidade criativa não se limita à produção artística.

Nesse projeto, a criatividade é compreendida como equilíbrio entre fantasia e capacidade de realização, o que justifica a inserção da arte nos processos de recuperação da criança hospitalizada. Esse momento lúdico permite à criança reconhecer boas qualidades do mundo que a cerca, mesmo diante da experiência de frustração e angústia que permeia o ambiente hospitalar. Assim, toda a programação dos estagiários é feita a partir da disponibilidade da criança: se ela está no leito; se está usando gesso, talas e outros curativos;

se pode se locomover; para que ela seja o centro da atividade. Os resultados são tão expressivos que o hospital quer ampliar a atuação do departamento de Arte para os setores de fisioterapia e de hidratação.

Faz parte da minha rota, além do hospital, supervisionar estagiários em mais dois setores ligados à saúde: o Núcleo de Assistência Psicológica e Social da Criança e do Adolescente (Naps-Ca), que é atendido por estagiárias que desenvolvem o projeto por meio de oficinas. Elas atendem dois grupos de crianças, duas vezes por semana, cujas queixas incluem: dificuldade de socialização, violência doméstica, problemas de aprendizado.

Além de reuniões periódicas com o supervisor de campo, semestralmente também são realizados encontros com os pais das crianças atendidas. Os resultados dessas oficinas são discutidos em reuniões interdisciplinares, com vistas ao encaminhamento das crianças para atendimento psicológico, fonoaudiológico, de assistência social ou psicopedagógico, caso se faça necessário.

Nesse projeto, as contribuições trazidas pela compreensão da criatividade relacionam-se à elaboração da experiência emocional, o que justifica a inserção da arte ao atendimento psicossocial de crianças em sofrimento emocional. Nesse sentido é necessário destacar a experiência pessoal da criança-artista, independente da qualidade da obra artística.

Por isso, a atividade desenvolvida pelos estagiários em Artes não tem suas preocupações voltadas para as questões estéticas, mas buscam ser um incentivo à conquista dos indivíduos em sofrimento emocional, de suas próprias forças físicas, emocionais e sociais.

O conceito de arte que se pretende alcançar nesse projeto não se confunde com produtividade, mas se caracteriza por realizações continuadas significativas.

O segundo setor atendido é o Centro de Assistência Psicológica e Social (Caps), onde são desenvolvidos exercícios de improvisações e jogos teatrais, além da encenação de peças teatrais. Os estagiários envolvidos atendem os pacientes internados, pacientes que estão em regime de hospital-dia e egressos que desejam continuar tomando parte nas atividades. O grupo tem alta rotatividade e, por isso, os jogos teatrais desenvolvidos se iniciam e se encerram no mesmo dia. A montagem de uma peça teatral foi realizada com um núcleo desse grupo, que permaneceu fixo até as apresentações. Atualmente, um dos estagiários desenvolve um trabalho de observação de mimese corporal, com o intuito de resgatar esses movimentos e utilizá-los na criação de um espetáculo, com bases estéticas no trabalho de Arthur Bispo do Rosario.

O objetivo principal nessas atuações é propor que criação artística é fantasia que se materializa como realidade à medida que é partilhada com outras pessoas. Como forma de expressão da criação humana, a criação artística realiza a síntese psíquica entre o prazer e a realidade do mundo interno e externo. A atividade artística, realizada diariamente, é uma forma de expressão de uma fantasia que, muitas vezes, toma contornos sombrios. A possibilidade de representar essas fantasias de forma criativa é a expressão do mundo psíquico em um momento de prazer e brincadeira. Essa vivência proporciona uma conquista de novas representações e conseqüentemente, novas significações.

Amalgamado a este processo, a escola foi novamente envolvida em minhas pesquisas a partir de uma solicitação feita por uma professora de português, da 5ª série, de um colégio

estadual. Seu interesse era que se desenvolvesse uma oficina de criação e manipulação de fantoches para posterior construção de textos em sala de aula. A oficina foi desenvolvida durante um mês, mas logo na segunda semana foi “transferida” para as aulas de arte e educação física. Por força da greve pela qual a Universidade Estadual de Londrina passou e pela falta de interesse da professora solicitante não pudemos dar continuidade ao trabalho e tentar resgatar, junto à mesma, os objetivos contidos em sua proposta inicial .

No segundo semestre de 2002, elaborei e desenvolvi a parte prática desta dissertação, concomitantemente com o desenvolvimento de um projeto denominado “Vale Saber”, em um Colégio Estadual, em Londrina. Esse projeto é subvencionado pelo governo do estado do Paraná, e, nesse caso, auxiliou a pesquisa de professores que se propuseram a utilizar processos artísticos em sala de aula, para a criação e encenação de textos. O uso do simbólico na construção do literário. O projeto pretendeu desenvolver o conceito de docência artística, pensando uma docência muito menos “escolar” e muito mais “cultural” e, conseqüentemente, social.

A realização desses trabalhos e as reflexões promovidas pela prática, suscitam incansáveis questões, que me levam a buscar subsídios importantes na interpretação da relação professor - aluno, entendendo a ambos como seres humanos, sócio-culturais, que nem sempre puderam *falar por suas próprias falas*, e expressar seus mundos de forma ampla e verdadeira.

A retomada dessas rotas, durante o processo dessa pesquisa, por meio do relato de minhas experiências, oportunizaram o avanço em minha dança em espiral, de forma a compreender melhor minhas práticas educacionais, e, refletindo sobre elas, poder transformá-

las, aperfeiçoá-las, contextualizando-as com mais profundidade, clareza e compromissos social e cultural.

Generalizar essas rotas de navegação não é assunto simples, mas dividi-las com outros descobridores permite uma discussão e uma análise reflexiva desses caminhos. Os enriquecimentos progressivos permitem analisar essas ações a partir de reconstruções necessárias, visto que as relações que se estabelecem entre as rotas não são idênticas e necessitam, a cada vez, novos mapas, pois “a ordem da narração está longe de corresponder automaticamente à das ações descritas, e a reconstituição que ela exige acarreta um esforço inferencial não desprezível, uma construção, pois, em parte, nova (Piaget, 1995, p.279).”

Essas rotas, no entanto, não surgiram espontaneamente, e, sim, são fruto do confronto da prática social em contextos historicamente situados. Sigo nos próximos tópicos, na intenção de situar os trabalhos apresentados dentro de uma visão mais abrangente do percurso da arte na escola.

### 2.1.2 O caminho Oficial

Esse sub-título faz referência à forma como foi introduzido o ensino da arte no Brasil e, mais especificamente, a arte no currículo escolar. Não pretendo aqui avaliar exaustivamente essa questão e, sim, fazer uma retrospectiva que possa situar o leitor historicamente. Quanto à versão oficial desta inserção, me ative às informações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme os PCNs (Brasil, 1997, vol. 6), o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes, mostrando ao mesmo tempo uma visão imediatista e utilitarista da arte. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, centrado na figura do professor, sempre buscando a reprodução de modelos. Todas as orientações e conhecimentos visavam a uma aplicação imediata e à qualificação para o trabalho.

As atividades de dança e teatro só eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas comemorativas. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor.

O Desenho era apresentado sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico e a disciplina era considerada mais por sua funcionalidade do que uma experiência em arte.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante, por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o país. No entanto, esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música em teoria musical, baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical, com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação. Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Entre os anos 20 e 70, as escolas brasileiras viveram outras experiências no âmbito do ensino e aprendizagem em arte, fortemente sustentadas pela estética modernista e com base na tendência escolanovista. O ensino de Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrado no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando seu foco para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação. Os professores da época estudavam novas teorias sobre o ensino da Arte, que favoreceram o rompimento com a rigidez estética, marcadamente reprodutivista, da escola tradicional.

Entre outras, é importante citar as influências de John Dewey, Emile Jacques Dalcroze, Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Karl Orff, Liddy Chiafarelli Mignone e H. J. Koellreutter. Além disso, foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a “Semana de Arte Moderna de São Paulo” em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança.

No final dos anos 60 e nos anos 70, nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação, que já se anunciavam anteriormente, são importantes, pois sugerem um caminho integrado à realidade artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares corresponde a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento, e da percepção estética como fontes de conhecimento. Até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área, tais como artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios, poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

A educação brasileira só incorporou o ensino das artes no currículo escolar, ao incluir a disciplina de Educação Artística, com a entrada em vigor da lei 5692/71 e que exigiu o ensino de educação artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau, em todas as escolas do país. A disciplina, que incluiu, obrigatoriamente, as diversas especificidades das artes em apenas duas horas/aula semanais, encontrou ainda outra dificuldade: a falta de profissionais licenciados, o que obrigou as escolas a recrutar pessoal de áreas de conhecimento afins, já que os cursos universitários de educação artística só foram implantados três anos após a publicação da lei.

Pode-se dizer que, nos anos 70, do ponto de vista da arte em seu ensino e aprendizagem, foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados

do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos.

A partir dos anos 80, constituiu-se o movimento Arte-Educação, que permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área.

Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que será sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Com a Lei 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art.26, § 2º ).

É com esse cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica.

### 2.1.3 A Trajetória da Arte no Rumo da Escola

Na história de um período tão longo como os 500 anos do Brasil, segundo Kuhlmann (2000, p. 469-496), inevitavelmente, no presente, iremos encontrar evidências de progresso. No entanto, não há uma linha contínua que conduza esse progresso. Os problemas do presente levantam questões do passado e nos levam a constatar que há quase tudo a fazer. Entretanto, isso não quer dizer que se deva perder de vista a reflexão sobre os cinco séculos do país, pois desde o período pré-colonial brasileiro, aquela dimensão mais ampla, envolvendo as características culturais e sociais, as representações, os conhecimentos sobre a educação, deixou heranças nessa história mais recente, manifestas nas propostas, nas práticas e nas políticas educacionais.

A reflexão de Kuhlmann retrata uma situação desalentadora, e, a leitura de referenciais históricos sobre a escola, se, excluídas as datas, nos remeteria imediatamente aos dias atuais. Parece que estamos sempre repetindo os mesmos erros, corroborados por políticas públicas cada vez mais ineficientes e excludentes. Os reflexos do passado mais se assemelham a um disco antigo, riscado e chiado, do que a ecos que pudessem alimentar nossos caminhos pedagógicos, hoje.

Também concorda com essa apresentação a pesquisadora em Arte-Educação, Ana Mae Barbosa (1995, p.15), ao relatar seu trabalho sobre Arte-Educação no Brasil:

Este trabalho se propõe a refletir sobre as complexas relações culturais que influenciaram a metodologia do ensino de Arte, na escola primária e secundária no Brasil, na época compreendida entre a chegada da Missão Francesa e o Modernismo. O que se pretende é examinar as interferências das idéias filosóficas, econômicas, sociais, artísticas e educacionais, sobre os

propósitos determinantes ou finalidades do ensino da Arte neste período, assim como a adequação dos métodos utilizados à natureza dos objetivos propostos.

Através de observações feitas durante os anos de 1974 e 1975 em aulas de Educação Artística em escolas públicas de 1º grau em São Paulo constatamos que ainda persistem no ensino da Arte, métodos e conteúdos que se originaram no século XIX e que se afirmaram educacionalmente nos inícios do século XX.

Um dos pressupostos difundidos na época, a idéia da identificação do ensino da Arte com o ensino do Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivas dominantes naquele período, ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971.

É, portanto, pelas origens do preconceito contra o ensino da arte, então reduzida ao ensino do desenho, que inicio essa crítica, procurando assinalar as razões do desprezo pelas funções da arte na escola, que caracterizam a evolução das políticas pedagógicas no Brasil. Faço isso sem esquecer, também, que, inúmeras vezes, os artistas engajados no ensino, não mostraram interesse pelas reflexões metodológicas.

Ainda conforme Barbosa, apesar do ensino superior em Arte ser dos mais antigos, tendo sido precedido apenas pelo ensino do Direito e da Medicina, há mais trabalhos publicados e teses defendidas sobre o ensino de Artes nos 1º e 2º graus, em seus 35 anos, do que sobre o ensino da Arte no 3º grau, que tem oficialmente 167 anos:

Também acreditamos que o ensino de Artes nas universidades apresenta inúmeros problemas que, em cascata, se refletem na atuação desses profissionais nas séries iniciais e, principalmente nas pré-escolas, onde nem sempre os educadores têm formação adequada ou sequer apresentam alguma formação específica, seja em Arte ou em Pedagogia. (Barbosa; Ferrara; Vernaschi, 1993, p. 15).

A instalação do ensino da Arte em nível superior teve como causa principal, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que movimentasse culturalmente a Corte. Nos primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país

que norteou o pensamento educacional brasileiro. Assim, foi fundada a Academia Imperial de Belas-Artes, que sempre esteve a serviço do adorno do Reinado e do Império e serviu à conservação do poder. (Barbosa, 1995, p.16).

Da mesma forma que a Medicina definia seu papel pedagógico pela necessidade de difusão de um saber e de uma verdade, também a metodologia da Escola de Belas-Artes, segundo Barbosa (Ibid., p.32 ), influenciou grandemente o ensino da Arte em níveis primário e secundário durante os vinte e dois primeiros anos do século XX. Os processos resultantes do impacto do encontro entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da arte, no entanto, vieram modificar os argumentos reivindicatórios de um lugar para a arte nos currículos das escolas. Os modelos de implantação estavam baseados, principalmente, nas idéias de Rui Barbosa e no ideário positivista. Também é importante lembrar que a idéia de arte na escola, nessa época, ainda se resume ao desenho, principalmente destinado à indústria e como forma inicial da escrita.

Como lembra Cunha (2000, p. 447-468), “a história da educação moderna oferece vários indicadores de que os procedimentos escolares sempre tiveram os conhecimentos científicos como principal referência.” Confrontando com os estudos de Gondra (2000, p. 519-550), reencontra-se o desejo de uma escola higienizada e científica. Essa estratégia vinculava-se à crença no poder quase mágico da razão. Nessa direção, inúmeros aspectos da organização escolar foram constituídos em objetos de atenção do saber médico, dentre os quais foi dado destaque à arquitetura, ao corpo e à leitura. Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma escola e uma sociedade higienizadas.

Utopia que esbarrou nas teimosias e rebeldias de uma sociedade que permanecia desigual, escravocrata, monarquista e patriarcal, apesar do romântico sonho partilhado e difundido pelos homens da razão médica ou, talvez mesmo, em certa medida, por causa deles.

Cunha (2000, p. 447-468) situa-nos historicamente, ao dizer que a era das grandes reformas em todos os campos da educação escolar se dá nas décadas de 20 e 30. O espírito norteador desse movimento era a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. No campo pedagógico foi entendida como introdução sistemática de recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência. O meio utilizado para isso seria a compreensão metódica e objetiva das características psicológicas, biológicas e sociais do indivíduo submetido à situação escolar.

Nesse período, dá-se a entrada do pensamento escolanovista, fundamentado em prescrições das novas ciências. A campanha educacional rezava que medidas de política sanitária deveriam ser acompanhadas de medidas educacionais correspondentes para modernizar a sociedade. Agora, a educação era assunto de Estado e a escola devia recorrer à tradição científica para socializar o educando e normalizar sua família. Macunaímas que somos, teimamos em criar espaços e tempos individuais, menos preocupados com um “estado de espírito moderno (Nunes, 2000, p.371-398)”, onde estava em jogo uma reforma do espírito público. E a escola moderna era “macunaímica”: heterogênea e em constante busca de sua identidade.

No campo artístico, segundo Fusari; Ferraz (1992), observa-se ecos da Semana de Arte Moderna de 1922, com renovações no posicionamento cultural, pedagógico e artístico, que levam intelectuais da época a motivarem-se pela produção artística de crianças, bem

como por seus processos mentais e seu mundo imaginativo. Autores como John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read influenciaram também as mudanças que vão ocorrer nos trabalhos de professores de Arte no Brasil, firmando em alguns grupos a tendência escolanovista.

Lowenfeld; Brittain (1977) enfatizam a importância da Arte na educação como forma de garantir uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural do indivíduo em todos os seus aspectos; que use diferentes métodos de ensino para desenvolver de forma livre a sensibilidade e conscientização dos sentidos, realizando assim uma interação do sujeito com o seu meio, onde o indivíduo possa, a partir de suas próprias experiências pessoais, criar formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, para que vivam cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.

No Brasil, foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação do movimento Educação pela Arte, que valoriza a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Depois de manter contatos com Herbert Read, criou no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte no Brasil. Conforme Fusari; Ferraz (1992, p.18), a base desse pensamento é ver a arte não como uma das metas da educação, mas sim como o seu próprio processo, buscando a constituição de um ser humano completo, valorizando nele seus aspectos intelectuais e estéticos, procurando despertar sua consciência individual, integrada ao grupo social ao qual pertence.

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em avaliar-se os fundamentos do método da livre expressão levou inúmeros professores a extremos, onde tudo era permitido. Nas décadas de 60 e 70, por influência da Psicologia, chegaram às aulas de Arte os exercícios de

sensibilização destinados a desbloquear o aluno e soltar sua fluência criativa. Além disso, muitos professores simpatizantes da Pedagogia Nova desenvolviam atividades com características tradicionais, mas tratadas, metodologicamente, com enfoque na expressividade e desejos espontâneos dos alunos. (Fusari; Ferraz, 1992).

Com a repressão imposta pelo golpe militar de 1964, os movimentos renovadores foram interrompidos. As atividades artísticas foram taxadas como perigosas, principalmente o teatro e a música. Em 1971 a educação brasileira incorporou obrigatoriamente o ensino de Educação Artística nas escolas de ensino fundamental e médio. Conforme Japiassu (2001), no entanto, os primeiros cursos universitários, preparatórios deste profissional, só foram implantados três anos depois, ocasionando um déficit de professores capacitados nas redes pública e privada de ensino. Isso obrigou as escolas a recrutarem pessoal de áreas de conhecimentos afins para “taparem o buraco” do currículo mínimo definido pelo MEC.

Novamente os professores de arte têm sua formação e atuação conduzidas autoritariamente, e a educação artística, que apresenta, primordialmente, em sua concepção, uma fundamentação humanista, resultou, dentro da lei, mais tecnicista. Estamos, de novo, no mesmo ponto que o princípio. E, empresto de Veiga (2000, p.399-422) as palavras para explicitar melhor esse pensamento: “O ideário de educação estética presente nesse contexto pretendeu ser solução – formar a cultura e identidade nacional.” No entanto, cultura não é solução, é atitude. O projeto de uma educação estética para o povo relegou dinâmicas culturais diversificadas, sobrepondo um padrão universal de emoções.

Infelizmente, a lei não tem garantido, efetivamente, a formação básica, nem das crianças e nem dos professores. Diante de tamanhos prejuízos, a má formação do professor

não escapa a esse quadro e a arte na educação, então, quase já nos esquecemos do assunto. Há tanta urgência, em tantas áreas, que os pequenos estão no fim da fila, esperando sua vez.

A arte? A arte é um papel mimeografado onde se deve pintar dentro do espaço do desenho e talvez algum “teatrinho” para o dia das mães. Ou colocamos o fim da fila no começo, ou a fila não vai andar nunca. No caso do professor de Arte, as suas teorias e práticas artística e estética devem estar conectadas a uma concepção de arte emancipatória, assim como a consistentes propostas pedagógicas. É preciso lembrar de nossos Paulo e Madalena Freire, de Augusto Boal e principalmente de nós mesmos.

Diversos autores têm caracterizado a Educação no Brasil como disciplinadora de corpos e de idéias - de professores e alunos - visando à consolidação de um projeto modernizador. (Lopes, 2000,p.253-268). O fio norteador de minha trajetória é a conceituação da arte dentro da escola brasileira, e seu comprometimento ou não com um modelo de sociedade disciplinadora.

Considerando tal premissa é que observo, na evolução do pensamento pedagógico dentro da escola brasileira, a conceituação da arte e a utilização do fenômeno artístico neste contexto. Koudela (1984, p.29) alerta o leitor quanto a esse comprometimento:

a atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de recreação quando não é submetida a exercícios de coordenação motora. Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui um significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional.

Essa característica “periférica” da arte foi fortalecida com a implantação da lei 5692/71, quando os conteúdos específicos das artes plásticas e visuais, das artes cênicas e da música passaram a ser trabalhados de forma “integrada”, por profissionais “polivalentes”. Essa obrigatoriedade e a forma autoritária de implantação da disciplina comprometeram a qualidade do ensino de artes oferecido nas escolas e impediram um tratamento pedagógico conseqüente de seus conteúdos. (Japiassu, 2001, p.49).

A desvalorização da disciplina e do professor de arte foram óbvias. Diante disso parece relevante identificar aspectos apontados como causas da mesma, já que a obrigatoriedade legal induziria a crer no inverso, ou seja, que a arte seria valorizada, atribuindo-se ao seu ensino na escola importante papel. (Prandini, 2001).

Mas não. Diante dessa obrigatoriedade, da falta de preparo dos professores e da limitação imposta pela lei, o resultado foi uma disciplina escondida em uma sala no fim do corredor e sem a menor relação com outras áreas do conhecimento dentro da escola. Seu objetivo se restringiu a “dancinhas” e “teatrinhos” a serem apresentados em ocasiões comemorativas e atividades em sala que nem sempre promovem a criatividade, o lúdico e menos ainda, a cultura da criança.

Entretanto, se o advento da licenciatura em educação artística provocou o surgimento de problemas de grande porte antes inexistentes, por outro lado, contribuiu para a expansão do ensino superior nas diversas linguagens artísticas, face a obrigatoriedade da lei. (Santana, 2000, p.87).

Na tentativa de retomar alguns pontos fundamentais no percurso da arte e da expressão artística dentro da escola brasileira, e seu envolvimento com o modelo de escola vigente, é possível, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais ter acesso ao discurso oficial que diz respeito a essas questões. Por esse intermédio pode-se depreender tanto a inquietação com os contornos pedagógicos que esta área vem delineando, bem como com a formação dos professores para atuarem neste campo:

...enorme descompasso entre a produção teórica, que tem um trajeto de constantes perguntas e formulações, e o acesso dos professores a essa produção, que é dificultado pela fragilidade de sua formação, pela pequena quantidade de livros editados sobre o assunto, sem falar nas inúmeras visões preconcebidas que reduzem a atividade artística na escola a um verniz de superfície, que visa as comemorações de datas cívicas e enfeitar o cotidiano escolar.... O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação a outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas. (Brasil, 1997,v.6, p. 32)

O círculo vicioso do qual tratam os Parâmetros tende a recriar uma espécie de “profecia auto-realizadora” de fracasso escolar, desta vez apontando na direção dos professores. Apesar do chão lodoso e escorregadio apresentado pelos PCNs, é preciso lembrar, ao mesmo tempo, que:

...qualquer entendimento da natureza da teoria deve pressupor uma compreensão das relações que existem na sociedade, entre o particular e o todo, entre o específico e o universal. Ao colocar tais fatos como absolutos, os movimentos construtivos e criativos, na contramão da crise perpetuada, são negados, com o intuito possível de desestimular as mediações que dão significado não apenas à natureza construtiva de um fato mas também à própria natureza e substância do discurso teórico. (Giroux, 1983, p. 33).

O alerta é feito por Giroux (1983, p.31), para o fato de o positivismo não reconhecer os fatores que estão atrás do fato e dessa forma "congelar" tanto os seres humanos como a história. No entanto, o positivismo poderia ignorar a história, mas não escapar a ela. Enfatiza ainda que as categorias fundamentais do desenvolvimento sócio-histórico, visto sob forma de uma imersão crítica nessa mesma história, não se coadunam com a ênfase positivista naquilo que é imediato e pode ser medido e expressado por meio de fórmulas matemáticas precisas.

Talvez uma das tarefas mais urgentes dos educadores, não só os de Artes, seja a de questionar as afirmações que insistem em universalizar certos discursos e a que tipo de interesse eles atendem. Para conquistar esse território é necessário enfrentar “os óbvios e os casuísmos que há longo tempo têm acomodado parte das reflexões sobre o assunto (Mate, 1996, p.127)”, desvencilhando-se da mística da “crise perpetuada” e das “profecias auto-realizadoras”. Tal atitude demanda um compromisso do professor com uma perspectiva coletiva que vise descaracterizar as práticas dominantes, no âmbito escolar.

Essa trajetória deve ser no sentido de sua própria emancipação. Dentro do legado do trabalho de diversos teóricos críticos há sempre uma tentativa de desenvolver uma teoria e um modo de crítica que objetive revelar e romper as estruturas de dominação. Para isso, são cruciais uma análise e uma integração dos processos de emancipação e a luta pela auto-emancipação.

Nesse sentido, a teoria crítica fornece aos teóricos educacionais um modo de crítica e uma linguagem de oposição que estende o conceito de político para além das relações sociais. Elas caminham na direção da própria sensibilidade e necessidades que formam a

personalidade e a "psyche". Aqui vale lembrar que o professor é o adulto mais próximo da criança na escola, aquele que deve propor ações e dividir experiências com a criança. Nessa "com-vivência", ambos estarão experimentando as inter-relações sob as quais se ocultam possíveis teorias de reprodução dentro da escola.

#### 2.1.4 Aproximações da Arte Com a Escola

A concepção de arte na escola tem sido alvo de discussões que oscilam, desde uma tendência tecnicista até uma visão terapêutica. No sentido de poder refletir sobre as relações na sala de aula, a concepção de arte como um processo de criação, reflexão e crítica, atende a uma mobilidade conceitual necessária para a formulação de uma proposta pedagógica na escola, onde a arte possa tomar parte de sua estruturação.

Nessa busca do entendimento do conceito de arte e do seu uso na escola, navego pensando a arte como processo de investigação, que pode colaborar com a criação e construção de uma realidade que só se cria e se constrói no intercâmbio psicossocial da sala de aula. A arte, ou - o fazer artístico - representada aqui pela criatividade, pela reflexão, e pela crítica da representação, é entendida como um elemento constituinte do desenvolvimento tanto da criança quanto do professor, mas, principalmente, influenciador da relação entre eles.

A trajetória do mundo contemporâneo muda o rumo da embarcação da escola, que passa da transmissão do conhecimento para as estruturas de aprendizagem. A tempestade de informações que desabam sobre nossas cabeças obriga professores e alunos a superar a separação estanque das disciplinas e abrir espaço para um pensamento mais abrangente,

buscando mais do que o conteudismo. É a bússola que permite entender a relação do homem com o mundo.

A complexidade dessas relações entre professores e alunos, no âmbito psicossocial da sala de aula, pede um estado de espírito atento, curioso, crítico e principalmente: criativo. A arte, por sua vez, contribui amplamente com essa postura, como forma e conteúdo, histórica e socialmente inserida; como representação e, principalmente, crítica da representação. E vai além: é necessária “como emancipação do humano no homem e não da máquina no homem”.

No caminho da arte dentro da educação e de suas aproximações e distanciamentos com a prática diária de professores e alunos, carrego comigo os conceitos do construtivismo e a relação dialética entre conhecedor e conhecido. E, nessa encruzilhada, penso poder criar um isomorfismo entre arte e o construtivismo, entendendo o mecanismo de construção da novidade como base da relação entre professores e alunos. E, continuando, tenho que pensar uma forma de investigar minha pergunta inicial.

Como observar a vivência da arte como emancipadora, senão pela construção da novidade em sala de aula? Se não há interesse, aqui, em observar a arte como forma de aplicação, e sim como processo de investigação, como inseri-la na discussão a respeito da formação do professor? Entendo que as respostas só começarão a aparecer à medida que eu descubra particularidades, especificidades, conhecimentos. Interpretando a fala de outros navegadores, “espiando” seu dia-a-dia. Exatamente por isso se faz necessário “recortar” o amplo espectro de conceituação possível à arte para situá-la sob uma perspectiva construtivista, entendendo-a como processo dentro da escola: “Se o objecto da epistemologia

é o mecanismo de construção diacrónica da novidade, o método adequado terá de ser ele próprio construtivista (Macedo, 1997, p.30).”

Seguindo essa rota de pensamento, vejo que a criatividade disponibilizada pela arte proporciona uma forma de raciocínio, ou mais, imagens mentais mais intrincadas e interligadas, aos saltos, de forma a avançar e retroceder conforme o problema a ser resolvido. O fazer artístico constrói a possibilidade de erro sem o medo do fazer erradamente. Agir sobre o objeto e retirar-lhe algumas de suas qualidades, numa interpretação do mundo. A criação artística como elemento constituinte do desenvolvimento. A arte, pensada como uma visão do mundo, dialética e continuamente mutante.

Esse desenvolvimento de novas estruturas, em uma espiral ascendente, é o que permite a construção de novos conhecimentos, sendo a própria reestruturação um novo conhecimento. Ao incidir sobre os mecanismos de crescimento dos conhecimentos, a epistemologia genética visa aos mecanismos constitutivos mais do que as condições normativas externas (Ibid, p.31). A inserção de processos criativos, por meio da arte, que visem a condições de atuação e modificação do real, certamente incidiriam favoravelmente sobre os mecanismos constitutivos dos quais trata a epistemologia genética.

Tais mecanismos, responsáveis pela construção do conhecimento na escola, se dirigem também aos alunos. E os processos criativos, mais uma vez, proporcionam uma forma de construção para a criança, desenvolvendo a expressão, a compreensão e a reflexão, nem sempre nesta ordem. O que a criança constrói e organiza advém do que ela percebe do mundo e como ela relaciona isso consigo e devolve ao meio, transformando-o. Sans (1994, p.18) ao refletir sobre a figura da criança e a do artista lembra que “o homem é um ser cuja

responsabilidade é construir-se construindo o mundo, ele se modela na ação pela qual transforma constante e criativamente a realidade histórico-social em que vive.”

Os processos criativos permitem que a criança elabore uma auto-imagem e consequente imagem do grupo com liberdade, por meio do jogo, com a possibilidade de vivenciar e resolver seus problemas sem o crivo do certo e do errado, mas sob sua própria responsabilidade e capacidade de resolução, intrinsecamente ao social e às regras inerentes ao jogo. Uma abordagem significativa dos conceitos artísticos por educadores e alunos, dentro da sala de aula, é imprescindível para uma aproximação da arte com a escola.

A experiência com arte propicia o exercício contínuo da descoberta, aguça a curiosidade, abrindo espaço para fluir o pensamento criativo. Não existe o certo e o errado, ou uma resposta única. Como o conhecimento do indivíduo não é construído de maneira estanque, e, sim, relativizado, o desenvolvimento do potencial criativo através da arte, com certeza, favorecerá também o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas e emocionais.

Autores das diversas áreas que dialogam nessa pesquisa abrem caminho ao meu pensamento como pesquisadora e corroboram com estas idéias. Muitos deles têm estudado a relação arte/educação no Brasil. Ana Mae Barbosa (1986, p.12) , por exemplo, entende que as aulas devem ser um jogo contínuo entre imaginação e percepção, onde é preciso ver o meio ambiente e ao mesmo tempo estimular a imaginação das crianças para que elas descubram o que querem e como querem seu mundo. Esse mundo deve ser contextualizado pela cultura, pela família e pelo grupo que participa das descobertas.

Essa mesma autora ainda diz que a arte deve ser praticada e vista como forma de “inteligibilidade das emoções, tratada como conhecimento representacional (Barbosa, op. cit.)”; se for vista como “grito da alma” não estaremos fazendo educação emocional e cognitiva. Contribuindo com esse relato, Madalena Freire (1983, p.15) acrescenta que:

... se a prática educativa tem a criança como um de seus sujeitos, construindo seu processo de conhecimento, não há dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, e sim uma relação dinâmica, prazerosa de conhecer o mundo. Quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém. A escola em geral tem esta prática, a de que o conhecimento pode ser doado, impedindo que a criança e, também os professores o construam. Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola.

Seguindo a mesma rota, o relato de Herbert Read (1986, p.69) complementa: “se por meio de uma relação construtiva, o educador assumir uma postura reflexiva e artística, que leve os alunos a crescerem em termos de flexibilidade, fluência, originalidade, produção divergente, isto se refletirá nas outras estruturas a serem construídas ...”. E, ainda mais: “Em todo processo educativo, convém lembrar que sem interesse a criança não começa a aprender; sem concentração não é capaz de aprender; sem imaginação é incapaz de utilizar criativamente o que aprendeu”.

Usar a arte como fundamento da pesquisa advém, obviamente, da minha própria história profissional, inserida em processos de ensino e de aprendizagem relacionados à ou relacionando a arte. E avanço, diante da necessidade de compreender a inserção da arte na escola e de identificar as tendências que emergem da formação dos professores e dos padrões curriculares nessa direção.

A causa do processo de aprendizagem, bem como das dificuldades de aprendizagem, implica muitas variáveis que precisam ser apreendidas com muito cuidado pelo professor. É preciso evitar as profecias auto-realizadoras e alterar a concepção do professor sobre a forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem. Ele não é um processo linear e contínuo, numa única direção. É, sim, multifacetado, apresentando paradas, saltos, transformações bruscas, etc.

Mrech (1999, p.109-130) aponta a necessidade desse movimento contínuo, a fim de não cristalizar formas de saber alienadoras. São formas de saber que perderam a capacidade de possibilitar uma comunicação efetiva entre os sujeitos. São modos de ação socialmente determinados que estruturam o que escutar, o que dizer e o que fazer em um determinado momento.

Assim, quando falo da importância do professor ser sujeito da ação, reflexivo e crítico, não é apenas para que ele possa mudar de teoria, mas, principalmente porque os conceitos aprendidos, congelados, impedirão o professor de estabelecer um melhor contato com seus alunos. Destituído do caráter criativo, seu método pedagógico deixa de contribuir para a interação e construção do conhecimento.

As estruturas alienadoras acabarão, assim, por se constituir um sistema de crenças a respeito do “que-fazer” pedagógico, impregnando de forma irreversível o processo de atuação do professor. Essas formas prefixadas do cotidiano escolar engolem as relações sociais, tendendo a despersonalizá-las, esvaziando-as de um contato mais aprofundado entre os sujeitos (Mrech, op.cit). O mesmo ocorre com o aluno. Ele passa a lidar com o professor ou

com a situação escolar de forma preconcebida. Dessa maneira, a dinâmica psicossocial da sala de aula se transforma em um iceberg, navegando ao sabor das ondas da ideologia.

Se o professor não se encontra bem preparado, amparado por teorias não reprodutivas, ( lembrando que uma educação voltada para a cidadania nem sempre é meta primordial da escola), o intercâmbio na sala de aula, estudado na pesquisa, pode até encalhar diante da profecia auto-realizadora de fracasso no que concerne ao fenômeno artístico na escola. Arriscarei.

Em suas práticas pedagógicas, elaborar situações que levem a criança a levantar hipóteses é imprescindível ao professor. E, para fundamentar essa elaboração, busco dados em Piaget e em sua teoria sobre a expansão do conhecimento. Seu princípio filosófico trata de estruturas em contínuo desenvolvimento, com forma inconsciente e conteúdo consciente, onde a ação antecede a reflexão até que o sujeito consiga abstrair e simbolizar, em um nível de estrutura sempre mais elevado que o anterior (Piaget, et al, 1995, p.274).

O caráter retroativo compreendido pela teoria de Piaget permite inserir o princípio criativo como um grande ponto de reorganização do conteúdo utilizado em sala de aula. A estrutura anterior, projetada na nova situação, me remete aos temas propostos em estudos sobre improvisação no teatro ou formas de trabalho com pintura e desenho, onde o aluno pode reelaborar o que desenvolveu anteriormente, de forma ampliada, em um novo nível, mais elevado que o primeiro. Dessa forma ele pode abstrair e simbolizar por meio do processo de criação utilizado para desenvolver seu produto artístico.

Assim, mais do que o conteúdo, o professor precisa compreender o universo cognitivo de seus alunos, na tentativa de superar a dicotomia entre ensino e aprendizagem. A relação entre ambos - entendendo que o aluno deve usar o erro como instrumento de aprendizagem, construindo, não repetindo – é a estrutura que pode proporcionar aos atores da escola uma relação genuína, construindo conhecimento. Inclusive, segundo Schön (2000, p.97), quando a experimentação gera novos problemas, enigmas e confusões, estes impasses comunicativos também podem tornar-se material para a reflexão recíproca.

Nessa perspectiva, o educador atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, corrigindo através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Na formação de professores como artistas reflexivos, a prática adquire o papel central do currículo, e não só se constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (Gomez, 1997, p.104).

## 2.2 OS NAVEGADORES

Outros navegadores também percorrem esse caminho, e corroboram com idéias concretas que podem ser discutidas, como mapas com outras rotas. Navegando em direção da escola, se faz presente uma escolta com Paulo Freire, Antonio Nóvoa, entre outros pensadores que falam de a tarefa do professor ser também a de aprender, e do sentido da escola ser o de construir conhecimento e não simplesmente reproduzi-lo.

Para se conseguir tal autonomia é necessário que as relações entre alunos e professores se estendam além da dicotomia entre ensino e aprendizagem. A escola deve ser o barco comum com as mesmas regras para todos. E, se deixamos o pensamento vagar, à noite, no mar, buscando desenvolver a travessia, seremos indivíduo e coletivo, soma e unidade. O professor que conduz, navega junto com seu aluno, pelo mesmo mar, na mesma embarcação.

A criança e o professor têm que ser sujeitos da língua e da linguagem por meio da qual se expressam. Para expressar esse mundo é necessário criá-lo, vivenciá-lo, construir relações. Esse mundo precede o mundo da linguagem escrita (Moysés, 1985, p.8) visto que é necessário haver uma montanha, uma música, um rosto. Desejado, imaginado, com existência real ou onírica, não importa. Basta ter sido criado. Esse elemento criativo caracteriza o ser humano e não mais, uma razão abstrata, “educadinha e bem alimentada (Stein, 1993, p.41)”.

Para tal, é necessário que haja sentido na apresentação de conteúdos e de suas complexas inter-relações, para que haja domínio sobre a linguagem escrita e falada. Os alunos e professores são os verdadeiros autores de sua própria linguagem. E eles são mais importantes do que qualquer método ou técnica aos quais tenham que se enquadrar. “Não basta a apropriação das palavras para que a modernidade esteja garantida. (Moysés, 1985, p.10)”. O que se terá é só o velho travestido de novo e nenhuma modificação, nenhuma construção ou criação.

Aprendemos quando articulamos o mundo significadamente. Para tanto é necessário um contínuo processo dinâmico. Ao movimento se faz necessário o corpo para que ele exista. Ao corpo é obrigatório o esforço. O esforço não se dá sem o desejo, sem a necessidade. E o caminho do desejo segue por onde é preciso intervir, relacionar, dialogar. Comunicar algo.

Agir. Significar. Refletir. Fazer saber ao outro algo que existe em nós: como eu li o mundo e quero que você saiba. Por isso a linguagem e a língua tomam forma tão definitiva. Porque comunicam ao social imagens mentais individuais. São o meio e não o fim. Aqui, o movimento se fortalece e se expande na troca, nas relações interpessoais. Relações são movimento. Equilíbrio instável, estrutura dinâmica, assim como é a vida, onde o “objeto é a negação do sujeito e o sujeito construído é a negação da negação (Franco, 1999, p.16).”

Novamente parece que o óbvio se apresenta às cartas de navegação. No entanto, barco ao mar, a leitura feita por muitos formadores de opinião tende a relegar ao professor e à arte tarefas instrumentais, destituindo o professor de uma forma de trabalho intelectual, de importância fundamental para a pedagogia. Sem uma metodologia própria, sem argumento, sem relação entre linguagem e ação.

Essa inversão da natureza de seu papel e de sua função intelectual tende a relegar ao educador as tarefas didáticas, unicamente, suprimindo seus princípios e idéias norteadoras, substituindo-os por modelos de métodos e técnicas assépticos, elaborados por navegadores de gabinete. Uma opção metodológica significa uma postura definida do educador, que carrega consigo uma determinada concepção de homem. À medida que essa reflexão sobre o homem define a concepção de educação, é preciso incluir uma visão da ação humana em que a produção do significado tenha lugar no diálogo e na interação.

“Não existe conceito sem um processo de relação com o mundo e com os outros, portanto, de ação (Stein, 1993, p.40)”. É imprescindível uma relação dialética entre as subjetividades humanas e o mundo objetivo. O mar é para todos e cada um tem sua tarefa nessa navegação. Questionar *o que?* e *para quem?* ensinar é que vai permitir ao professor

traçar uma rota de navegação, sempre sujeita a mudanças, pois o mar está sempre se transformando, e o caminho só se concretiza ao navegar. Piaget não nos deixa esquecer disso:

Dizendo de outro modo, o equilíbrio cognitivo não é um estado de inatividade, mas de constantes trocas e, se há equilíbrio, é porque estas preservam a conservação do sistema enquanto ciclos de ações ou de operações interdependentes, se bem que cada uma dentre elas, possa relacionar-se com o exterior. (Piaget, et al, 1995, p.282).

O planejamento que o professor deve fazer da rota a ser seguida deveria incluí-lo também. Sua forma de ver a vida, seu jeito de agir, sua noção de futuro e de sociedade estão incrustadas em sua rotina na escola. Então, ao invés de esconder-se atrás de métodos emprestados ou obrigatórios, seria um processo dialético o professor se valer de sua experiência, de sua história e da de seus alunos, em movimentos criativos que levassem os navegadores por processos renovados a cada viagem. Professor e aluno como intérpretes dessa experiência de aprender, dessa relação entre ambos.

Como nos lembra Vasconcelos (2001, p.83), “na dinâmica de desequilíbrio contínuo, que não é linear, mas sim circular, reguladora e dialética, está a possibilidade do processo criativo”. E, inversamente, é por meio do processo criativo que se torna possível o desequilíbrio, a tensão e a necessidade de regulação, alimentando o processo dialético existente na abstração reflexionante. E não poderia a arte ser articulada como energia motriz a ser adotada por professores que pretendam pensar e fazer pensar, ao invés de serem tratados, ambos, arte e educador, como simples receitas ou copiadores de receitas?

Se a arte for analisada pelo princípio criativo inerente às suas várias formas por professores que busquem construir seu método pessoal de trabalho, certamente serão aliados fortíssimos, prontos a se lançar ao mar de disciplinas com a qual se deparam atualmente e

poderão navegar na busca do conhecimento, em cada uma de suas experimentações na tarefa de aprender.

Sempre haverá uma distância entre conhecer o caminho e percorrer o caminho. Sempre haverá mapas que orientem ou estádios a serem ultrapassados. Mas o trajeto nunca será igual, ainda que a rota seja a mesma. Localizar os indivíduos no tempo e no espaço em que estão existindo é o que distingue cada um de nós em sua trajetória, é o que faz de cada um artista único em sua busca do conhecimento.

É isso primordialmente o que a arte nos ensina: nossos esquemas de aprendizagem podem ser conhecidos e divididos com o grupo que nos cerca, influenciando e sendo influenciado pelo meio. No entanto, o educador só conseguirá ensinar aquilo que cada um de seus educandos puder e desejar aprender. Essa dança é para ser aprendida por todos. O mar a ser percorrido é um só, mas deve ser atravessado por cada um de nós. Por isso, sigo navegando, pensando aqui comigo que Van Gogh, Stanislavski e Piaget têm muito em comum. Eles atravessam a filosofia, as ciências humanas, a arte, para discutir o ser humano e seu posicionamento no mundo. Não passam receitas, criam rotas pessoais e trocam essa experiência com outros para que possam criar suas próprias rotas de navegação e descobrir um Amir Klink em cada educador e em cada aluno:

Portanto a idéia do ‘eu’ no mundo, a idéia do ‘eu’ numa relação com os outros, é uma concepção filosófica que obviamente se enraizou muito no século XX e que é retomada numa perspectiva, digamos, do chamado Construtivismo Pós-Piagetiano, em que há elementos complexos em jogo. Não há mais uma subjetividade que abocanha o mundo. Não há mais uma espécie de ‘eu’ isolado, mas sim um ‘eu’ concreto no mundo. É claro, a descrição disto é outra coisa. Como esse ‘eu’ concreto no mundo conhece? De que maneira conhece? Conhece através dos conceitos”. (...) “ Todos deveriam se preocupar com essa questão, e se preocupam. De outro lado, não apenas quem usa a consciência, mas quem é capaz, através disso, de formar

frases, formar discursos e com isso dominar o mundo, dominar a sua relação com o mundo e a relação com os outros.

Nesse sentido, penso que nós superamos a ingenuidade. Porque o grande mal de todas as teorias de aprendizagem era considerar as pessoas como se fossem objetos no espaço e no tempo. A nossa identidade não é a identidade de um saco de batatas ou de um balde de água num lugar determinado. Nós estamos naquele lugar e já o transformamos, já buscamos relações, e isto desde o primeiro momento da nossa existência. (Stein, 1993, p.41)

Aqui, lembro o foco da pesquisa: a possibilidade da arte na escola ser entendida como experiência emancipadora. E, se assim o for, só existirá na forma de reflexão crítica de alunos e professores; na identidade criada pela relação estabelecida entre ambos, na construção do conhecimento e nas transformações sociais.

Sobre essa emancipação vou navegando, por intermédio da figura do professor, do aluno, mas, principalmente, por meio das relações entre ambos, que poderão “promover o ser humano para além de uma condição de objeto ou mesmo de sujeito de pesquisa, colocando-o no centro do processo de investigação, na qualidade de participante ativo desse processo, ou seja, como informante (Patto, 1981, p.406)”. Assim, pensamento e ação, teoria e prática poderão ser entendidos como parte de um processo sócio único ao qual pertence o homem e onde a arte está inserida.

Por isso, lançar uma luz aos possíveis vínculos criados por intermédio do fenômeno artístico na relação professor - aluno, que estarão refletindo também a ideologia proposta pela escola, é fundamental aos objetivos desse estudo. Fazer isso, pensando a arte como uma forma de expressão da leitura de mundo do sujeito e suas possíveis contribuições na construção da novidade por intermédio das relações entre as pessoas que fazem a identidade da escola.

As perguntas que mobilizaram a busca de fundamentação são questões diárias, pertinentes à figura do professor e suas relações em sala de aula. Dizem respeito à identidade do professor que se quer capacitado, orientado; sujeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento. E para visualizar a arte como emancipadora é preciso primeiramente, identificar qual o sentido de arte para esse professor.

Ele também já não teve cortado seu cordão com a expressividade e com o lúdico? A que distância ele está da sua criança interna e da criança real com a qual ele convive? E que criança é essa a qual nem sempre é dada a palavra? Sua criatividade se assemelha a do adulto? Ambos conseguem, em sua convivência mútua, respeitar e conhecer um ao outro? Ambos se destinam ou se destinam à escola e aos seus propósitos? A escola não deveria, em última instância, ser reflexo desta relação entre o professor e o aluno e dos conhecimentos desenvolvidos? Essas questões, juntamente com a definição do papel da arte na escola nos moldes oficiais, justificam uma imersão pretendida pela pesquisa, nas relações entre os atores sociais da escola no Brasil.

### 2.2.1 Uma Atuação Crítica e Reflexiva

Uma atuação crítica e reflexiva por parte do professor exige uma atitude no sentido dessa emancipação proposta. Para isso, são cruciais uma análise e uma integração dos processos de emancipação e a luta pela auto-emancipação. Nesse momento vale resgatar a imagem de um professor autônomo, como artista que reflete, cria e representa. E nas palavras de Angel Pérez Gómez (1997, p.102):

... parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como

usam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Essa busca, internalizada, e a relação do indivíduo com o mundo e sobre ele, também encontram suporte no conhecimento produzido por Piaget e em outros teóricos pós-piagetianos, para os quais as crianças adquirem conhecimento de objetos e raciocínio por intermédio de atividades que lhe são estruturalmente possíveis, visto que significado e compreensão são construídos através de ações sobre objetos e de experiências com as coisas a serem conhecidas.

Essas reflexões entendem a arte como processo de ação e não somente como ferramenta ou produto. No entanto, um fator que não pode ser perdido de vista, por ser fundamental às bases da pesquisa, é o fato de a arte estar realmente inserida na forma de atuação do professor ou somente sendo vista como disciplina compartimentada.

Nesse momento, proponho ao leitor retomar as rotas de navegação apresentadas na pesquisa, tendo como companhia, o *modelo reflexivo e artístico de formação de professores* discutido por Gómez<sup>2</sup>. O primeiro ponto abordado por Gómez (1997, p.110), citando Schön, é o da investigação científica, e vai plenamente ao encontro das tentativas da pesquisa.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir. A *criação e construção* de uma nova realidade obrigam a ir para além das regras, factos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base desta perspectiva, que

---

<sup>2</sup> grifos do autor

confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta”(Schön, 1987,p.36).

Nessa perspectiva, segundo o autor, não há um conhecimento profissional para cada caso-problema nas situações decorrentes da prática, que teria uma única solução correta.. Sob o ponto de vista artístico, isso é via de regra, já que essa conduta é a principal fonte de trabalho. É dessa necessidade de ação e reflexão na ação que se alimenta o processo artístico.

Dessa forma, no modelo de formação de professores como artistas reflexivos, “a prática adquire o papel central de todo o currículo, assumindo-se como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (Gómez, p.111).” Em consonância com esse processo prático de formação de professores, a arte vai além. Ela proporciona recursos práticos, entendidos aqui, mais como um processo de investigação do que um contexto de aplicação, no sentido da construção do caminho pessoal necessário ao professor.

### 2.2.2 Questão de Sobrevivência.

A pesquisa é exploratória. E, longe de ser exaustiva, pretende que o leitor faça sua própria análise e dê continuidade, de forma crítica, a esses estudos. Quero aqui fazer o percurso dos filósofos e falar da ignorância. Não tenho intenção de fornecer respostas e, sim, perguntas.

Também não pretendo, conforme as palavras de Stein, “ter razão”. É apenas uma questão de sobrevivência. “Aliás seria um luxo à toa, uma espécie de cristal que a gente guarda na cristaleira, e no primeiro dia que se pega na mão, cai no chão e quebra. Não existe

uma razão para ser guardada na cristaleira. Somos seres obrigados a sobreviver, no chão, no dia-a-dia, no mundo concreto (Stein, 1993, p.38).”

Perceber algumas características que aproximem a aquisição do conhecimento ao processo artístico é fundamental. O conceito de arte na escola é uma noção de algo de fora a ser manuseado. Foi assim que pude perceber por onde naveguei. Não se observa um pensar artístico, uma construção por meio de processos artísticos. O processo de utilização da arte é de cunho instrumental e dificilmente interacionista.

Além disso, a atividade exercida por meio dos processos artísticos raramente faz referência à ação transformadora do sujeito, da ação sobre a cultura e de sua ação sobre o sujeito (Becker, 1998, p.38). Mesmo os docentes em arte não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista, submetendo sua atividade aos cinco sentidos do sujeito.

O processo de abstração que se apresenta é empírico e é apoiado apenas nas coisas e na ação do sujeito, e não na coordenação das ações do sujeito. A teoria é retirada do objeto. Não é vista como o modelo construído pelo sujeito cognoscente mediante sua interação com o meio físico e social. Em vez de formas sintetizadas pela abstração reflexionante, somas oriundas das sensações (Ibid, p.58). E vamos navegando em círculos.

A arte tem inerente à sua função a atividade; no entanto, essa prática normalmente não é perpassada pela teoria. Ou se é, essa teoria tem base epistemológica empirista e não consegue dar conta de uma interação. Por isso é importante compreender a arte como capacidade e não só como atividade. Se ela fosse entendida como capacidade, como

possibilidade, poderia superar a idéia empirista da experiência, alcançando um significado que fosse além da pobre utilização do conceito de ação.

Em resumo, a coordenação das ações do sujeito, inseparável das coordenações espaço-temporais e causais que ele atribui ao real é que vai tornar possível, com o concurso da função semiótica, a ocorrência da representação ou do pensamento (Piaget, et al, 1995, p.16). Seria ação verdadeira do sujeito, por meio da interação com o objeto e, mais: seria a coordenação dessas ações, passando cada vez mais a um nível superior de conhecimento. Da ação à abstração, não como acúmulo, mas sim como desenvolvimento e aprendizagem, a partir de uma instância teórica interacionista.

Comumente, também, a arte é entendida como área de atividade e não como área de conhecimento. Cópias de modelos ou “gritos da alma”, como já apontei. Becker (1998, p.153) assinala em sua pesquisa que o professor pode estar próximo da superação das amarras do empirismo. E que esse salto qualitativo não ocorre devido ao vazio teórico em que se encontra.

Ele contribui ainda mais com essa pesquisa, quando analisa a prática da sala de aula sob o ponto de vista das relações pedagógicas, e entende que há um movimento de polarização que tende a valorizar: ou o aluno, ou o professor, ou a relação entre eles.

A postura teórica que centraliza o processo de aprendizagem no aluno, escanteando o professor, comete exatamente o mesmo erro que a postura oposta, que centraliza o professor escanteando o aluno. Alguém tem que ser o centro e alguém tem que girar ao redor desse

centro. O mesmo sujeito não pode representar os dois papéis ao mesmo tempo, isto é, no mesmo ato pedagógico? Desta forma, ainda conforme Becker (Ibid, p.147):

Uma pedagogia centrada na relação tende a desabsolutizar os pólos da relação pedagógica, dialetizando-os. Nenhum dos pólos dispõe de hegemonia prévia. O professor traz sua bagagem, o aluno também. São bagagens diferenciadas que entram na relação. Nada, a rigor, pode ser definido previamente. Se considerarmos a dinâmica própria do processo de construção do conhecimento (Piaget), os modelos *a* e *b* devem ser continuamente negados. Mas, como a negação própria de um processo de superação (*aufheben*), implica o resgate de qualidades de um e de outro.

“O ser é e pode não ser. O não ser não é e é necessário que também seja (Franco, 1999, p.13)”. Tudo que é também não é. É difícil pensar assim quando se trabalha numa lógica linear. Exatamente por essa razão é importante entender a realidade como um processo de vir-a-ser, algo que está em constante movimento e que se funda nas contradições.

Difícil responder se a arte pode ser emancipadora e se pode contribuir para a reflexão crítica de alunos e professores; no entanto, suponho que, se há alguma forma de fazê-lo, é pelo construtivismo, porque ele já implica um processo de reflexão sobre si mesmo, com uma capacidade plástica de auto-renovação, sem se dispor acabado. E porque, a cada momento, é importante saber de novo, para que nosso trabalho seja guiado pelo melhor do conhecimento produzido (Stein, 1993).

Esse processo localiza-se na construção da novidade em sala de aula, partindo da relação entre seus atores. Piaget (2001, p.13) diz que “o desenvolvimento da inteligência é uma criação contínua”. Nossa parte na arte é justamente tentar compreender sua inserção na escola e tentar ultrapassar seu entendimento como *abstração empírica*. Normalmente a arte na escola não avança além da ação sobre os objetos, ou se o professor assim o faz, não sabe que

faz. É bem verdade que é difícil mudar de teoria e assimilar novas. E mais ainda, sinalizar a prática com a teoria pretendida:

Quais são as bases epistemológicas desta teoria? Como se articula sua coerência profunda? Ela consegue delinear um horizonte próximo e um horizonte distante para a prática? Ou apenas consegue negar a prática atual sem conseguir recriá-la, reconcebê-la, reestruturá-la? Numa palavra, resignificá-la? ... O corolário desta hipótese é o de que não se trata de qualquer teoria, estruturada sobre qualquer fundamento, mas de uma teoria construtivista, fundada num interacionismo epistemológico. ... Na direção do dinamismo transformador da ação humana, Não de qualquer ação, mas daquela ação que, progressivamente, se apropria de si mesma, mediante tomadas de consciência. Ou, como avança Paulo Freire, de ação conscientizadora (Becker, 1998a, p.36).

A arte na escola precisa de uma teoria. A teoria é aquele olhar significador que estrutura a prática, jogando-a para além de si mesma. A verdadeira teoria é aquela que supera a prática, engrandecendo-a e não a diminuindo. Engrandece conforme mostra seus limites e aponta para suas possibilidades de crescimento. A teoria não é cópia do mundo, mas modelo construído em nível subjetivo, por meio da abstração reflexionante. Pensando, aqui, um modelo construtivista de teoria (Becker, 1998a, p.158).

O construtivismo se liga ao próprio processo de aprendizagem; ele mesmo não deixa de apreender, sob constante processo de revisão. Aqui venho tratando de aprender como dissipar essa nuvem que paira sobre os princípios teóricos que regem a arte na escola. A importância dessa discussão se reflete na fala de Fernando Becker (1998b, p.111):

Afirmar que a cognição se constitui à medida da qualidade da interação significa atribuir a força do processo não ao sujeito (idealismo), nem ao objeto (empirismo), mas à interação entre sujeito e objeto: isto é: à ação (em outro quadro teórico, chama-se a isso de práxis, termo que significa a relação dinâmica entre teoria e prática: isto é, entre ação e conceituação) do sujeito. Isso se dá, sempre em duas dimensões entre si complementares: a assimilação e a acomodação: o reflexionamento e a reflexão. A assimilação

consiste em atividade do sujeito sobre si mesmo, para atender os desafios provindos do objeto. Reflexionamento consiste em retirar características dos observáveis ( dos objetos e das ações) e dos não-observáveis ( da coordenação das ações ). Reflexão consiste em refazer a organização prévia em função das novidades trazidas pelo reflexionamento.

Isso significa dizer que o processo de conhecimento é radicalmente individual, realizado coletivamente. As diferenças entre os vários indivíduos devem-se simultaneamente, à qualidade do meio físico ou social e à qualidade das estruturas prévias do sujeito.

Seria bom recordar, nesse momento, que a criatividade é própria da reflexão e que “todo novo reflexionamento exige uma reconstrução sobre o patamar superior daquilo que fora dado no precedente ( Piaget, et al, 1995 p.278)”, portanto, a abstração reflexionante engendra uma crescente riqueza das formas criativas. Supõe-se, então, que a arte pode beneficiar a conquista de estruturas, essenciais na construção do conhecimento, visto que poderia inter-relacionar esses esquemas de ação.

A arte comporta em si um dinamismo, que é igualmente encontrado nos processos de reflexão, conforme Piaget:

É claro que, a partir destas reflexões elevadas à segunda e à enésima potência, o essencial torna-se a própria reflexão, por oposição ao ‘reflexionamento’. Mas, não é menos evidente que, psicologicamente, cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de ‘reflexionamento’, onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço do pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação. (Ibid, p.275).

E são essas construções que se interdependem mutuamente e se sucedem, com incrementos qualitativos, que fazem diferença na forma de ação do sujeito e sua interpretação do mundo.

Garantidas as condições que propiciem a autonomia do trabalho pedagógico, os professores, voltados para a reflexão sobre suas práticas, podem apresentar alternativas para a sala de aula, sabendo que é da imersão nessa prática que brotam novos caminhos teóricos, que possibilitam a criação de projetos de ação, e que esses professores é que são sujeitos dessa ação.

A formação do professor deve caminhar no sentido de uma docência artística. Essa estrutura formativa não supõe nunca partir das diferenças para depois eliminá-las. Ao contrário, intensifica as diferenças para superar a desigualdade, pois é essa que inferioriza os diferentes. Assumir o risco de educar na diferença para que o consenso nunca mais feche os horizontes sociais, empurre os professores para o conservadorismo ou violente a heterogeneidade da cultura.

O grande desafio é saber como superar as teorias “clássicas” e inserir a educação em novos paradigmas de construção de conhecimento. Assumir nossa responsabilidade profissional pessoal para que possamos encarar o século XXI de cara limpa. Para que possamos dialogar com as diferenças e ir além: trabalhar com elas. Firmar um compromisso com um projeto educativo que vise a reformulações qualitativas na escola, a partir de seus primeiros encontros com a criança, desde a creche e a pré-escola até os passos do professor. Isso revelaria o vínculo entre a formação e o espaço do exercício profissional.

Avançando ainda mais, constatamos que a criação de uma autoconsciência exige muito mais do professor. Segundo Giroux (1983, p.99), é necessário uma capacidade de decodificar e criticar as ideologias inscritas nos princípios estruturadores subjacentes aos materiais curriculares. Mensagens ideológicas que justapõem trabalho artístico de alta qualidade a descrições de pobreza e exploração, ou que não promovem um engajamento crítico por parte dos alunos. Os professores devem desafiar o currículo oculto e torná-lo parte central de sua teorização e prática educacional, e não reduzir o papel do professor ao fato simples de seguir as regras, reproduzindo-as.

Só há uma forma de não reproduzir os conceitos dominantes: criar criticamente, desfraldando as velas na direção desejada, contra a corrente. A arte como um fenômeno social, que nasce do homem e, portanto, reflete suas dúvidas e certezas enquanto ser que caminha ao encontro de melhor se situar no mundo. Ensinar arte? Mais que isso. Ensinar com arte. E desenvolver esses paradigmas propostos pelo pensamento criativo inerente à arte, desde o início da escolarização até a formação de professores. Não transformar a sala de aula em um navio naufragado, e, sim, iniciar a criança em seu estar atuante no mundo e manter sempre no professor a possibilidade de “educar, artizando”.

### 3 QUANDO A ARTE APORTA NA ESCOLA

#### 3.1 A TEMPESTADE

“Pesquisar é um ato cognitivo, porque ele nos ensina a pensar num nível mais elevado (Kincheloe, 1997, p.179).” Neste contexto, tentei exercitar os objetivos desta pesquisa por intermédio de um processo metodológico que pudesse me ajudar a ir mais longe na visão da arte inserida nos processos escolares. Por meio dessa construção, busquei reconhecer a minha própria imagem, lançada nas bases da pesquisa e resgatar meus desejos na forma de troca com outros navegadores.

Espero poder ter avançado com eles, identificando aspectos da ordem social dominante que tentam impedir nossa conquista emancipatória e melhorando a prática diária de alunos e professores da escola envolvida na metodologia dessa dissertação. Desta forma espero ter avançado também na conquista de meu espaço como artista, professora e pesquisadora, como parte de minha própria educação contínua, num espelhamento de minha própria prática pedagógica.

Em consonância com os objetivos dessa dissertação, que tratam de perseguir como a arte se insere na escola, o alvo de minha investigação foram os professores, a partir do sentido que eles dão para as práticas pedagógicas. Introduzi no cotidiano de professores, experiências artísticas, em uma perspectiva crítica, de libertação de corpos e mentes, baseada na construção da relação dos atores da escola..

Buscando identificar o que eles pensam sobre arte, e como ela se enquadra na relação professor-aluno, entrevistei professores que trabalham em uma escola da cidade de Londrina, Paraná, na qual coordenei e desenvolvi, à convite da instituição, um projeto que visa oportunizar o aprimoramento dos conhecimentos dos professores, por meio da pesquisa aplicada à prática pedagógica .

A instituição escolhida foi uma escola de 1º e 2º graus, situada próxima à área central da cidade. Essa escola, na verdade, “me escolheu”, em virtude do convite por parte dos professores e da direção para a coordenação do projeto denominado “Vale Saber”.

Esse projeto é iniciativa do governo do estado do Paraná e é um componente do Programa de Formação Continuada desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, através da Universidade do Professor. O objetivo é “financiar projetos que reforcem o aprendizado do aluno no que é mais importante: suas habilidades de comunicação, uso ágil das quatro operações e busca independente de conhecimentos.”<sup>3</sup>

Nessa escola, os professores propuseram um projeto de encenação de peças teatrais escritas por autores brasileiros. Foram aliados conteúdos das disciplinas de Literatura, Língua Portuguesa, Redação e História para a montagem de um espetáculo de teatro. A peça foi resultado de uma colagem de trechos de textos clássicos brasileiros, relevantes para sua época e que fossem interessantes tanto como obra literária quanto como cenicamente. A escolha dos textos foi feita entre alunos e professores.

---

<sup>3</sup> Manual de Procedimento: Projeto Vale Saber.

Assessorei diretamente os educadores, criando espaços de acompanhamento do pensar, discutindo temas como o conceito de arte; estética; prática pedagógica; interação professor-aluno e experiências com processos artísticos. Com o intuito de construir uma criação coletiva, elaborei vivências de processos corporais, vocais e de improvisação.

Paralelamente ao processo de criação da peça teatral, foram coletados depoimentos, a partir de entrevistas semi estruturadas e através de relatos escritos. Os depoimentos foram gravados, transcritos e submetidos à análise de conteúdo. Foram realizadas também observações participativas nas salas de aula, durante os ensaios. A leitura dessas impressões foi sistematizada por meio da análise de depoimentos durante a realização do projeto.

Inicialmente, a intenção era montar uma peça teatral com cada grupo de alunos envolvidos. Como o projeto teve a participação de seis professores atuando em dois turnos, em turmas de 4ª a 8ª série, essa idéia foi descartada já nos primeiros encontros. Posteriormente, os professores concordaram em fazer uma só montagem, com a participação de todos. E a dúvida que surgiu foi sobre qual texto escolher. Antes que houvesse um acordo, os professores consultaram suas turmas para saber do interesse dos alunos.

Durante as vivências com os professores foram surgindo as práticas a serem utilizadas em sala de aula, sem que eu interferisse na relação dos professores com os alunos. A partir da análise ativa que os professores fizeram durante o processo eles geraram seus próprios métodos de trabalho junto aos grupos de alunos envolvidos na montagem. Em consequência a esse processo, aos objetivos iniciais do projeto Vale Saber foram incorporados as reais condições existentes nessa relação em sala de aula e a idéia de se montar um só texto se tornou inviável, em decorrência da impossibilidade dos alunos quanto aos horários de ensaio.

A participação de alunos dos dois turnos e a concordância em não excluir nenhum participante do projeto mudou a rota inicial pretendida.

A solução encontrada pelo grupo foi trabalhar um texto em cada turma, o que gerou um novo problema: qual seria a forma de agrupá-los em um só espetáculo? A decisão foi pela escolha de um tema único para o qual convergiriam todos os textos. Esse tema seria o conflito da adolescência, que toma novas formas, no entanto se repete. Isso ajudou na escolha da obra literária, em cada turma e provocou uma leitura com vistas ao tema. Nesse momento foram selecionados os trechos das obras literárias escolhidas e também foi elaborado um texto, que fosse elo de ligação entre as cenas, fechando a elaboração do texto final.

A situação concreta que foi assumida por professores e alunos permitiu dimensionar as possibilidades e limites do grupo, direcionando o trabalho de cada um como partes de um objetivo único: a montagem de uma peça teatral. Nesse momento parece ter havido um verdadeiro reconhecimento do desejo inicial dos professores em tomar parte do projeto “Vale Saber”, sob uma perspectiva construtivista. A obra pronta foi resultado de esforços possíveis a alunos e professores e foi apresentada com a “cara” da escola.

Ainda assim, como o espiral, o projeto não se encerrou na data da apresentação. A construção elaborada por alunos e professores teve seqüência nos bastidores do trabalho. As obras literárias encenadas se tornaram objeto de interesse dos alunos, fazendo com que eles recorressem aos empréstimos da biblioteca, provocando um verdadeiro “sumiço” dos exemplares das obras utilizadas. Houve curiosidade em descobrir o texto completo, mesmo se tratando de obras pouco lidas, tais como a carta de Pero Vaz de Caminha e O Noviço. Os professores, por sua vez puderam desenvolver o conteúdo referente em sala de aula, de forma

mais participativa, após a leitura das obras que embasaram o texto teatral. Eles puderam trabalhar com todas as disciplinas envolvidas no projeto, a partir da análise dos elementos constituintes do processo de criação da peça de teatro.

### 3.2 HISTÓRIAS DE NAVEGAÇÃO

Como parte do método utilizado, são analisados em seguida os depoimentos de quatro professores que atuam em salas de 5ª a 8ª séries, sendo três professores de português e uma professora de história, todos participantes do projeto. Conforme pode-se constatar nas transcrições, os professores receberam nomes fictícios para que tenham suas identidades resguardadas e serão identificados como:

Ulisses: 42 anos, graduado em Letras, com especialização em Pedagogia do Ensino Religioso. Tempo de exercício profissional - 17 anos.

Elena: 47 anos, graduada em História, com especialização em Orientação e Supervisão. Tempo de exercício profissional - 20 anos.

Rose: 32 anos, graduada em Letras, com especialização em Gramática e Literatura. Tempo de exercício profissional - 9 anos.

Maria: 42 anos, graduada em Letras, com especialização em Metodologia e Didática de Ensino. Tempo de exercício profissional - 6 anos.

Foram definidos como eixos condutores das entrevistas:

- 1- Concepção de arte para os professores: qual o conceito de arte, de obra de arte e processos artísticos identificados pelos professores.
- 2- Envolvimento com pensamento e linguagens artísticos: reflexos da arte na história de vida dos professores. A influência dos movimentos artísticos na formação dos professores.
- 3- Concepção de arte na escola: como aplicar a arte nos processos escolares. A relação da arte com a emancipação dos professores.
- 4- Ação reflexiva/subjetiva na prática docente: a práxis da sala de aula. As teorias influenciadoras e a criatividade do professor em sala de aula.

Esses eixos refletem as principais questões teóricas levantadas, de modo a serem analisadas a partir das ações em sala de aula. Os procedimentos metodológicos utilizados visam a coerência e articulação com os conteúdos teóricos e vão em busca do sentido que os professores dão às suas falas, esperando poder contribuir com a reflexão e a crítica de nossa ação docente. A esta altura já é impossível que furte-me da minha inclusão nas práticas pedagógicas estabelecidas com o grupo de navegadores desse projeto...

Antes de iniciar a análise das entrevistas, parece-me importante atentar para o fato de que os professores entrevistados são todos da área de humanas. Esse dado é relevante visto que a formação humanista pode anunciar alguns aspectos da significação dada pelos professores às questões propostas durante as entrevistas.

As falas dos professores são analisadas a seguir, conforme os eixos norteadores, já enunciados.

- CONCEPÇÃO DE ARTE PARA OS PROFESSORES

As respostas que aparecem à questão sobre a concepção de arte, remetem à pré concepção de arte como emoção e ao prazer que envolvem os processos artísticos, quer o professor se posicione como espectador ou como criador de obras de arte.

Para Ulisses, *“ela (a arte) se revela em aspectos diferentes, diferentes expressões; do ponto de vista sonoro, do ponto de vista visual, do trabalho de drama e assim por diante. Em última análise, a expressão do pensamento humano.”*

Elena salienta o prazer proporcionado pela arte: *“É, arte é aquilo que a gente faz, principalmente com prazer, que chama a atenção, que é bonito, que demonstra o estético, a beleza, ...”*

Maria e Rose se referem à emoção quando dizem que *“Toda vez que eu penso em arte, eu penso em belo, eu penso em emoção, eu penso em alguma coisa que mexe, que toca, em sentimento mesmo. Então eu acho que arte e a emoção estão intimamente ligadas.”* (Maria).

*“Como eu disse, é muito complicado definir arte, por ela ser tão subjetiva. Na realidade a arte é assim, fruto... da emoção, uma manifestação mesmo, da emoção.”*(Rose).

Como se registra nas falas, a experiência em arte é tomada como uma experiência das emoções boas, se situa no campo da representação, havendo pouca referência à arte como crítica da representação. Os princípios estéticos pertinentes à arte aparecem em um segundo momento e estão mais diretamente ligados ao que se assiste do que ao que se cria dentro da escola.

Analisando um pouco mais profundamente, pude observar, na fala dos professores, o conceito de arte associado ao produto artístico. No entanto, mesmo se referindo às especificidades das artes, como é o caso do produto artístico, os professores não apresentam critérios estéticos definidos, e dizem respeito muito mais à sua subjetividade e ao desejo de transpor a sensação e a emoção criadas por essas imagens para o espaço da sala de aula.

Assim como ocorre na relação teoria/prática, aqui também os professores relacionam o conceito de arte a uma teoria estanque e distante à qual eles não tem acesso e por isso não sabem como aplicar no espaço da sala de aula. Como consequência, quando pergunto se eles se acham mais artistas ou professores, a princípio, todos relutam em se identificar com a figura do artista.

*“...aceito, topo a parada quando é preciso ser artista, até vou né... . Mas eu sou aprendiz.” (Ulisses).*

Elena se acha *“mais pro filósofo”* e Maria *“Gostaria de ser mais artista porque eu sinto que é importante, mas eu acho que ainda não consegui trabalhar isso de maneira que adapte melhor.”*

Rose é a única que se vê *“Sem muita técnica, as duas coisas.”*

Entretanto, no decorrer da entrevista, os relatos de atividades desenvolvidas na escola e, principalmente, os desejos de realização dentro da sala de aula, movem os professores entrevistados na direção dos conceitos entendidos como pertinentes aos processos artísticos. Eles acabam por se posicionar ao lado daqueles fundamentos que são, a princípio, designados aos artistas. Parece que, aos poucos, eles vão “vestindo a roupa de artistas”, à medida que se manifestam como criativos, preocupados com o lúdico, com o desejo de envolver o aluno e criar uma aula “diferente”.

*“Então eu acho que a arte é você mostrar pro aluno que tem (existe) prazer no conhecer, então... a parte cognitiva: Ela (a arte) vai me ajudar no desenvolvimento da parte cognitiva sim, trazendo prazer, trazendo o lúdico. Acho que das duas formas: como instrumento pedagógico, como facilitador, mas como... arte em si”,* referindo-se à estética. *“... acho que as duas coisas.”* (Rose).

Aos poucos, eles vão incluindo nas suas falas suas ações em sala de aula, e elas vêm repletas de sua proximidade com o conceito de arte, pois se ligam ao prazer e à emoção. Parece que o fazem sem se dar conta do quanto estão próximos de seus desejos.

*“Eu já tenho levado pra dentro de sala de aula imagens, telas e com as imagens tenho feito interpretações, análises, como é que se faz um texto escrito dessas imagens. Você precisa ver como os alunos interessaram e fizeram assim de uma forma tranqüila esse trabalho. ...então me parece que todas as manifestações de arte deixam os alunos assim... eles entendem que não é aula, é tão tranqüilos e aí o trabalho flui..”* (Ulisses).

*“Com certeza pode mudar nossa forma de pensar, fazer com que o aluno seja mais crítico, levar o aluno a raciocinar, levar o aluno a enxergar a realidade que o cerca... a arte ajuda muito, porque eu vejo que... por exemplo quando a gente pede pra fazer uma tela. Eles não fazem uma tela de nada; eles pegam um problema e a partir daquele problema eles montam; é um questionamento, parece que eles ficam mais críticos mesmo.” (Maria).*

*“Ela pode ser um princípio. Com certeza que pode, né? Porque ela vai... através da arte, das produções artísticas, eu posso demonstrar pro meu aluno o cotidiano da história, do tempo. De homens de outros lugares, de outros tempos. Através da arte, que isso daí ela seria um princípio. A partir daquilo eu tô fundamentando a o texto,..., eu tô fundamentando a minha aula. A partir de uma foto, de um desenho, de um...que mais que eu posso lembrar. De uma arquitetura.” (Elena).*

Apesar de todo esse pulsar, a sensação que fica é que eliminaram o eco dessas falas tão profícuas, e conceito de arte se limita às idéias de “vontade” e de “prazer”, e avançam só em direção à técnica ou à falta dela, quando poderiam subsidiar reflexão e crítica, se os professores se vissem como sujeitos da ação docente. Durante a conversa é clara a cisão entre o momento entusiasmado dos resultados obtidos pelo trabalho com arte em sala de aula e a falta de coragem para avançar sobre um espaço tido como desconhecido. Observei que é difícil não ter “conteúdos” específicos e “métodos” não determinados previamente e que aí mora o medo. O medo de construir e dar forma às relações da sala de aula por sua conta e risco, lembrando que as teorias estão aí para serem consultadas, apreendidas, exercitadas, mas que elas não têm vida própria. Dependem da autonomia do professor e ele é quem decide que estratégias deve utilizar a cada momento, não devendo nunca, inversamente, ser o instrumento

a ser usado. Assim, ser criativo e construir seus próprios caminhos parece criar uma ansiedade de tateios na escuridão.

- ENVOLVIMENTO COM PENSAMENTO E LINGUAGENS ARTÍSTICOS

O fato de a formação de todos os professores entrevistados ser na área de humanas, como já salientei, supõe um contato com a arte por intermédio da história da arte e da literatura, fato que talvez não ocorra na formação de um professor de matemática ou física. No entanto, como eles se colocam distantes da figura do artista, como aquele que cria, esse envolvimento, intrínseco à formação desses professores, não aparece em seus relatos, como se não fizesse parte de suas histórias, no que concerne ao envolvimento com o pensamento artístico. Fica a impressão que essa ligação só é possível por meio da apreciação estética e do produto artístico concretizado em sala de aula.

A partir das falas dos professores, pude constatar que, dentre as manifestações artísticas, a preferência se dá pela dança e pela música, mas essa manifestação é de forma generalizada, não parecendo haver nenhum encontro significativo entre eles e a apreciação estética a qual se referem. Só há referência explícita de um tipo de música ou de dança que tenha permeado a história de vida, no caso da professora Rose, que estuda flamenco e já estudou balé. Ela também se refere ao uso específico de canções da MPB em sala de aula, apesar dos alunos reagirem contrariamente: “ Ai credo, professora, Caetano, ai que porcaria, Chico Buarque, Milton...”

Ouvindo novamente as entrevistas, tentando resgatar outros envolvimento que eu não tivesse sublinhado, lanço um olhar à minha própria posição como entrevistadora e como

artista. Questiono se essa ausência da referência à arte na história dos professores não passou, consciente ou inconscientemente, por um crivo estético, que fez com que eles abolissem da conversa qualquer aproximação com movimentos artísticos que eles tenham tido. Minha impressão é que um julgamento prévio por parte dos professores a propósito de possíveis envolvimento com processos artísticos na escola, na igreja ou em outros locais que não tratam a arte “profissionalmente” fez com que a conversa se esvaziasse.

Por outro lado, se isso se deu, também soa como eco do projeto desenvolvido na escola, cujo envolvimento por parte dos professores já fez com que eles subissem um degrau mais elevado na análise e na crítica das informações e conceitos estéticos apreendidos até então. Essa auto-crítica parece advir de uma ampliação na rede de sentidos e conceituações dos professores. Posso inferir, talvez, que esse “silêncio” signifiquem novas concepções, já amalgamadas em suas ações, resignificando a relação de cada professor com a arte, tanto estética como pedagogicamente.

- CONCEPÇÃO DE ARTE NA ESCOLA

Na fala dos entrevistados, a arte aparece ligada à escola na forma do lúdico, da criatividade de alunos e professores e, principalmente como alternativa interessante ao livro didático, mas com um cunho recreacionista, muitas vezes. A falta de conceitos mais aprofundados sobre processos artísticos é determinante na utilização dos mesmos em sala de aula e novamente se identifica a cisão entre teoria e prática como se não houvesse possibilidade dessa nuvem, que paira acima do professor na forma de teoria, se dissipar e se espalhar, alimentando e sendo alimentada pelas relações em sala de aula. Ao mesmo tempo, a noção de criatividade vem na direção contrária, sendo ligada mais diretamente à atividade em

sala de aula e menos à capacidade de criar, que poderia remeter a prática do professor de volta à teoria distante, com o intuito de tomá-la nas mãos e ser sujeito que dá vida aos fundamentos.

*“A criatividade não se ensina, ela é fruto do trabalho.” (Ulisses).*

*“Ela (a arte) consegue desenvolver a criatividade da criança, principalmente, né? Ela consegue desenvolver o senso de análise.” (Elena).*

*“Eu acho que a criatividade também depende da boa vontade. Não dá pra ser criativo se você não tem essa pré-disposição.” (Maria).*

*“Pra você começar a fazer isso você tem que entrar nesse mundo e tem que batalhar um pouco e às vezes o comodismo atrapalha.” (Rose).*

Superficialmente parece que os professores estão esperando receitas como respostas, tentando novamente facilitar o caminho. Talvez, por esse motivo, a arte ainda se situa, para eles, quase como sinônimo do belo.

*“Então eu vou pegar o que eu tenho, por exemplo: você veio aqui, nos ajudou, foi muito importante, ou seja, observando que você conhece essa técnica, você nesse caso conhecia essa técnica, ficou mais fácil pra mim. Porque eu criei uma coisa que eu não saberia fazer.” (Elena).*

Numa análise mais profunda aparecem os desejos de transformar, ou criar, mas ainda com o intuito de descobrir um instrumento na arte, e não o próprio caminho reflexivo e crítico.

*“Na medida do possível ainda tenho procurado envolver essas artes no meu trabalho e tenho... posso dizer que parece que o aluno se motiva mais e você consegue render... Por outro lado acho que a falta de experiência de saber lidar com isso é que às vezes eu tenho me frustrado porque às vezes você não consegue organizar esse trabalho de tal forma que com quarenta alunos você consiga sucesso. Então isso no dia-a-dia na escola nem sempre é sucesso.” (Ulisses).*

Eles não dependem só de teorias mas, principalmente, sinalizam para a falta de um acompanhamento na construção de relações entre teoria e prática.

*“Primeiramente eu acho que eu teria que preparar os professores, a equipe. Precitaria parar na semana pedagógica, precisamos sentar e bolar alguma forma da gente estar passando... as pessoas estarem se preparando. Aí preparou a equipe pedagógica todo mundo vai trabalhar falando a mesma linguagem. Aí no começo do ano vamos colocar isso em prática né. Uma maneira diferente.. não é diferente, uma maneira nova da gente trabalhar. Só que pra isso precisaria de alguém pra passar isso para os professores. A gente teria que ter uma base né.” (Maria).*

Imersos na realidade escolar, os professores parecem querer que a solução venha despertada pela emoção relacionada ao conceito de arte, sem poder prever e principalmente, estabelecer, repercussões em sua prática profissional.

*“Antes de trabalhar com a parte mais técnica, talvez, seria desenvolver essa sensibilidade no aluno. Fazer com que ele enxergasse um pouquinho além do livro didático, principalmente. Que ele fosse mais perspicaz, que ele fosse mais criativo, ele tivesse prazer em ver e sentir manifestações artísticas. (...) Então, antes de transformar meu aluno num escritor, gostaria de transformá-lo num apreciador de arte. É complicado, eu ainda não consegui saber que caminhos tomar prá fazer com que meu aluno aprecie... sempre trabalhando muito com... além dos textos, né? Não é fácil desenvolver isso. Ainda não sei muito bem... não sei... talvez, assim... a facilidade de leitura de programa de televisão faz com que o aluno seja um pouco preguiçoso, sabe? Interaja muito pouco, ele perdeu o costume em interagir, então você apreciar a arte não é só de lá prá cá. É uma relação.. Tem que ter um pouquinho de trabalho (risos). Trabalho que não é mais trabalho depois que você percebe o prazer.” (Rose).*

- **AÇÃO REFLEXIVA/SUBJETIVA NA PRÁTICA DOCENTE**

A abstração reflexionante conceituada por Piaget, na forma da criatividade - princípio da arte como é pensada aqui - ainda está distante da prática diária do professor, na sala de aula. Observando o trabalho do professor, é possível identificar algumas tentativas, alguns focos isolados de trabalhos centrados na criatividade e na elaboração de projetos em grupo, ações fundamentais para alavancar o pensamento para um nível mais elevado de conhecimento.

O que se percebe, é que muitos conceitos importantes para o fortalecimento de bases teóricas ao professor ainda chegam na escola como instrumentais, assim como a arte. Esse recorte na visão do professor, que não o permite abranger as bases de importantes teorias,

parece se apresentar graças ao próprio conceito instrumental ao qual o professor se submete. Dessa forma, conceitos importantes não se elucidam e parecem ser automaticamente transformados em técnicas e instrumentos, enquanto poderiam ampliar as possibilidades dos professores de teorizar seus fundamentos. Quase não se apresentam falas que identifiquem o conhecimento teórico e a reflexão crítica desejada na prática, e, quando elas aparecem, vêm assinalar a falta desse embasamento e o reconhecimento desta falha.

Ulisses encontra essa falha na formação do professor: *“Eu acho que está na própria formação nossa, nós temos muitos medos de perder conteúdo. Então eu acho que esta leitura esteja um pouco... seja um pouco retrograda e a gente ao em vez de trabalhar mesmo com competência e desenvolver as habilidades, a gente fica muito preso à “conteudinhos”.*

Ele reconhece sua necessidade pessoal de forma crítica quando fala que:

*“É preciso ver a escola como um universo maior do que apenas seleção de conteúdos. O importante que aconteça na escola é a reflexão..., no entanto, contraditoriamente, só consegue ter referência sob um prisma tecnicista: ...e aí vale qualquer texto, vale estratégia.”*

Elena lança para outros os seus limites, pois acredita que

*“a gente tem que respeitar também o limite dos alunos, né? Porque nem todos estão preparados pra fazer exatamente como... seria o ideal. Os alunos também têm limites, né? E também, eu trabalho a cada cinquenta minutos com quarenta e cinco alunos. Esse é meu*

*maior problema.*” Sem se colocar como capaz de resolver esse problema junto com seu grupo.

Neste momento da entrevista Maria retoma sua perspectiva a respeito da relação artista-professor e se coloca como artista, no sentido de incluir a sensibilidade na relação docente.

*“Eu acho que para ser um bom professor, é preciso ser artista.”*

Eu pergunto:

*“Por que?”*

E ela responde:

*“Porque no seu dia-a-dia você vai precisar colocar esse seu lado que mexe com o outro. Esse seu lado que vai emocionar o outro. Só muda o outro a partir do momento em que toca. Então, por exemplo: você tá ensinando, mas você tá falando, você não tocou na emoção do outro. Aí o outro não aprendeu. Nesse sentido, eu acho que eu sou mais artista. Gostaria de ser mais ainda. Não sei, talvez a gente até tenha alguma coisa meio adormecida e vai despertando. Despertou este ano, porque que não pode despertar mais ainda, né?”*

Ela se refere ao projeto “Vale Saber” e é muito importante aos objetivos desta dissertação constatar, nesse relato da prática de processos artísticos, a arte sendo entendida como experiência emancipadora.

*“Eu acho que é por aí o caminho. Só que é preciso dar o primeiro passo. E muitos dos profissionais não deram nem um engatinhamento, que dirá o primeiro passo.”*

Embora muitas vezes remando contra a maré, o professor não percebe que acaba tendo uma visão positivista, tecnicista, de sua própria ação docente, destituído do caráter de sujeito dessa ação. E o que é pior: Sem condições de avançar nas questões teóricas que possam remetê-lo a uma visão de homem inserido sócio-historicamente, que expressa a transformação constante das coisas e de si mesmo.

Entretanto, o professor, ainda assim, tenta se libertar das amarras em que se encontra. Ele sabe que “falta alguma coisa” em suas ações, mas não consegue identificá-la a fim de superá-la. A trajetória do possível, percebida durante o projeto, parece ter lançado uma semente fértil, que tenta brotar nas linhas das entrevistas.

*“Tem aqueles projetos que a gente desenvolve e nem se registra, nem se analisa os resultados, que talvez seja o problema maior, que é você não sentar e ver como ficou ... e ... e quando você tem que desenvolver projetos maiores que você tem que dar um resultado, você tem que ser... você tem que avaliar o que você fez, isso te obriga a repensar e acho que aí é que você vai crescendo. Isso que falta, isso que a gente precisa. Estar sempre planejando, pensando no objetivo, tendo um ponto pra se chegar e depois de feito se analisar o que se fez. Assim a gente vai crescer.” (Rose).*

A fala dos entrevistados deixa antever, apesar das tempestades, gratas possibilidades de uma guinada na rota demarcada pelo poder dominante. A criatividade exercitada pelo grupo e a liberdade necessária aos processos de criação fez com que algum tipo de gongo

soasse, despertando um movimento que já está presente nesses professores e nem sempre é reconhecido por eles mesmos. Um movimento contra a corrente de seus próprios pares, num mergulho profundo sobre o sentido dado à essas falas. Como se, ao concederem as entrevistas, ouvissem seus próprios ecos, vissem o reflexo do trabalho realizado e isso desse a eles a certeza de quem é o sujeito da ação docente, iniciando um processo em espiral, de reconhecimento das estruturas, necessário à construção do conhecimento.

### 3.3 IMAGENS DO PORTO

O dia a dia da escola tende a encaixar o professor em redemoinhos da sala de aula, reduzindo esse sujeito, que é produtor de conhecimento, a mero instrumento em muitos momentos. Esse trabalho se iniciou tentando identificar o uso da arte dentro da escola e compreender sua conceitualização, por meio da fala do professor.

No entanto, talvez a contribuição da pesquisa tenha sido justamente avançar, por intermédio da concepção de arte dentro da escola, no entendimento do conceito de criatividade nas relações da sala de aula, e seu impulso para a estruturação da identidade individual desses professores dentro de seu contexto sócio-histórico.

Para tanto, essa estruturação dependia de sua capacidade de criar seu próprio conhecimento, numa multiplicidade de atos criativos, considerando que a construção da novidade em sala de aula é fruto da relação entre professores e alunos cientes de sua inserção em uma escola determinada, em um tempo e locais sócio-históricos específicos.

A fala dos professores revela que a criatividade e a criticidade necessárias ao professor podem ser alcançadas por intermédio dos processos artísticos desenvolvidos dentro da escola, com conteúdo necessário e objetivos propostos e construídos conforme o desejo dos professores envolvidos. Tal atuação pode permitir uma auto-análise e uma avaliação do trabalho desenvolvido por eles, considerando que as ações e os atos de criatividade são atos de abstração reflexiva, onde a prática reflexiva é que garante a subida, degrau a degrau, numa expansão infinita.

Para tanto, a arte inserida em contextos educacionais na forma de criatividade na relação psicossocial entre alunos e professores, pode produzir avanços nos estudos sobre o professor reflexivo, sua reflexão-na-ação e conseqüente inserção do professor em sua própria história sócio-cultural. Ao professor é necessário fazer uma análise crítica da escola: entretanto, sob o ponto de vista dessa pesquisa, só é possível proceder a essa análise a partir do momento em que os professores estruturam um projeto de ação, realizem o trabalho dentro de uma perspectiva construtivista e façam uma avaliação de suas condições e limites, dentro da escola em que atuam. Sem essa reestruturação pessoal, entendo que não é possível visualizar o campo histórico-social, onde o professor está inserido. Enxergar um horizonte maior, requer avistar o terreno desde o chão onde se pisa.

“Antes de mais nada, o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (Bock, Gonçalves, Furtado, 2001, p.121)”. No entanto, se essa ação continua refletindo os desejos impostos pelas forças culturais, o professor não consegue tal movimento e nem a transformação. Quando o

professor abandona ou simplesmente prolonga suas construções anteriores, não há reconstrução através do remanejamento de estruturas anteriores.

Sem o exercício dessa troca, dessa relação, a utilização da arte na escola se torna estanque. Seus mecanismos de criação, que poderiam contribuir para o movimento e a transformação das relações em sala de aula, acabam por estagnar-se. Os professores parecem conseguir avançar até o nível do reflexionamento, mas não alcançar a reflexão que garanta a reconstrução representativa das ações e a tomada de consciência que assegure um saber com significação real. O que parece ocorrer na escola é o imperativo de uma posição passiva da maioria dos professores, que não querem “ter trabalho” com os processos artísticos, tal como aparecem em algumas falas, numa forma de crítica por parte dos professores entrevistados.

A arte e a criatividade exigem mobilização dos processos internos do sujeito e esse movimento é que dá forma às exigências do meio, possibilitando a troca e uma atividade construtiva. Só então é possível chegar a um determinado patamar do conhecimento. Esse déficit na criatividade em sala de aula também pode significar uma forma cristalizada das relações da sala de aula. O que se depreende das falas dos professores é que as possibilidades de relações criativas não estão sendo atualizadas, o que impede o pleno exercício da atividade representativa ou da troca.

Conforme a fala dos professores, eles deram-se ao trabalho de contrariar os cinquenta minutos de aula e o número de alunos por sala, que pareceu infinito, para construir aquilo a que eles estivessem dispostos. Eles assinalaram o fato de o processo ter sido percorrido passo a passo e o produto final aparecer como fruto desse caminho construído por cada um e pelo

grupo. Só então eles apresentaram condições para fazer uma análise crítica da escola, de seus pares e de si mesmo.

Sua narrativa veio carregada de novos desejos e refletindo a articulação entre suas práticas cotidianas e o contexto onde elas ocorrem. Isso só foi possível graças ao solo criado pela reflexão-na-ação artística, que permitiu ao professor delinear porque os fatos ocorreram da forma como ocorreram, numa sincera análise crítica da atuação do grupo, da escola e do contexto maior que a insere.

Não obstante, como se pode ler em Kincheloe (1997, p.22), é necessário não alimentar uma visão ingênua, que acabe por ignorar as formas através das quais a identidade individual é estruturada. Nesse sentido somos incapazes de análise crítica do propósito da escola, porque não temos idéia do porquê as coisas são como são.

Essa ignorância, ainda segundo o mesmo autor, é imposta propositadamente por meio de uma teoria desconectada da realidade dos professores. A teoria é vista por eles como um produto acabado, uma entidade imutável. A teoria educacional separada da experiência do professor representa um excelente exemplo da fragmentação modernista da realidade, quando deveria ser considerada meramente como uma das dimensões da relação vivida.

Teorizar é um processo tentativo de reflexão sobre a própria experiência, com o objetivo de tornar-se autor desta experiência. O conhecimento só emerge da dialética do movimento, das ondas das relações. Aprendendo por meio da reflexão-na-ação, da docência artística, os professores podem se fortalecer “em poder ao desvelar a evidência para construir seus mapas sociocognitivos (Ibid, p.124)” e vislumbrar novos questionamentos criativos.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 4.1 NOVOS MAPAS DE NAVEGAÇÃO

Chego ao porto dessa dissertação, propondo apresentar ações gerais que possam servir como indicativos de atuação no âmbito das relações pedagógicas. Elaboro minhas próprias cartas marítimas, meus próprios mapas como sugestão para a finalização desta dissertação.

Só consigo pensar esses mapas na forma da instabilidade do mar que se metamorfoseia dia a dia, para que sua existência seja garantida. Essa “nova aula”, que é ministrada diariamente, percorrendo novamente a mesma rota, talvez seja a única proposta que eu possa fazer ao professor, para que ele encaminhe suas próprias práticas pedagógicas, dentro da escola. Para tal, volto-me à questão que deu origem à essa viagem:

A arte pode ser uma experiência emancipadora, pensada como um processo de investigação, que, em última instância, se reflete na sala de aula? Esse “espelhar” que não é evidente nem imediato, mas tem que ser interpretado (Macedo, 1997, p.32).

Os princípios de estudo, de construção, de criação, que envolvem os processos artísticos em geral, têm na linguagem cênica, o ponto mais “volátil” da arte. O teatro não se manifesta para sempre depois da obra concretizada, tal como a escultura, a pintura, e já não é

a mesma linguagem quando é gravado, tal como é possível à música, após a escrita da partitura musical. O teatro deve ser feito e refeito todos os dias para que exista. Feito e refeito como processo, desde sua criação até o seu produto final, que, mesmo como produto, deve ser refeito diariamente para que exista.

E, se posso sugerir alguma coisa como modo de trabalho, para os professores interessados em inserir a arte nas suas relações em sala de aula, só posso sugerir que esse efêmero apareça constantemente. Que esteja sempre presente em seus processos educativos. Não como uma linha frágil que pode se desintegrar, ou uma prática sem confiança, sem consistência. Não! Ao contrário. Vejo-o como uma proposta de ação forte, que não se cristaliza diante das teorias e práticas determinadas pela própria escola, pelo próprio projeto de modernidade imposto aos países de terceiro mundo.

O que eu digo é que deve haver um compromisso com a formação permanente do professor e, de preferência, fazendo com que ele tenha clareza que esse trabalho na escola é sempre um processo, é sempre um projeto em ação: é um modelo inacabado, marcado pelas características dos locais em que se desenrolam e das pessoas envolvidas.

Se eu tivesse que propor realmente algum projeto, algum método, eu proporia uma grande viagem. Com movimento, estética, desejo, emoção, conhecimento e com a necessidade de ser sempre “re-vivido”, “re-feito”, para retomar principalmente, o prazer que mobiliza essa trajetória.

Essa negação da mera repetição e essa idéia de projeto em ação implicam a capacidade do homem que se projeta para fora de si mesmo, mas, para dentro do mundo em

que se acha mergulhado. A inquietação faz parte de sua consciência antecipatória e deve estar presente em seu projeto.

A própria idéia de projeto, e de projeto em ação, supera a condição que insere o sujeito. Revela e determina sua situação, transcendendo-a, para objetivar-se pelo trabalho, pela ação e pela representação da ação. Trabalho que é construído pelas relações dialéticas, entre a subjetividade e objetividade, entre futuro e passado, por meio do presente, num campo de possibilidades que são desveladas e se revelam na própria ação, inseridas em seu tempo e lugar, dando colorido singular a cada projeto, pois a vida desenvolve-se em espirais. Torna a passar sempre pelos mesmos pontos, mas em níveis diferentes de integração e complexidade.

Aqui está o ponto que justifica um projeto de ação, usando a arte como processo construtivo em sala de aula, numa análise maior da política do pensar do professor. Em capítulos anteriores, já foi discutida a necessidade de aliar o conceito de arte ao de abstração reflexionante, e incluí-los ao termo “construtivismo crítico” (Kincheloe, 1997, p.115). Essa noção de construtivismo crítico permite aos professores uma consciência crítica. No entanto, ela só será alcançada se o professor puder sair de um mar congelado e navegar. Para tal passo é necessário ver uma nova forma de ensinar, e a arte, nesse momento, é a grande aliada dos professores, sob a forma da criatividade em sala de aula.

Por meio de uma docência artística é possível construir uma forma de pensar diferente, na contramão dos vínculos enraizados sócio-historicamente nos professores. Somente uma condição *desejada* pelos atores da escola, constituída de intempéries e bonanças, é capaz de caracterizar o ensino como prática social em um contexto historicamente situado.

A condição da arte que libera o professor e lhe dá autonomia para criar é justamente o fato de que uma obra de arte é única e não está vinculada diretamente ao certo e ao errado, noções que acompanham a educação dos professores no sentido de sua desqualificação. A arte liberta quando permite ao professor a possibilidade de ação, representação/significação e crítica da representação. Criando, ele analisa o seu próprio trabalho como único, do ponto de vista das relações inerentes aos processos artísticos, na forma como são pensados aqui.

Para tal passo é necessário ver uma nova forma de ensinar e a arte é a grande aliada dos professores. Minha prática tem levado-me a propor procedimentos específicos, que visem a facilitar e instigar a investigação do educador. Mas, sem receitas a copiar e nem instrutores para suas ações. Eles são responsáveis por determinar seus objetivos, encarar seus limites e os limites de seus alunos. Esses projetos vão se configurando como um procedimento intrínseco a outros processos, tais como: o processo de criação, a qualidade estética, o nosso contexto latino-americano, nossas singularidades, a questão de gênero.

O projeto deve estar sempre aberto a constantes avaliações, replanejamentos, à reflexão, à crítica; por isso ele deve ser como um grande navio, sempre em movimento. Vai parar, seus tripulantes e passageiros vão descer ou subir em determinados portos, vai descarregar coisas, vai trazer novidades desse porto. E vai se lançar ao mar novamente. É uma grande jornada. Uma odisséia? Talvez, mas uma odisséia que proporcione bases à educação, não só no que diz respeito à escola, mas principalmente à inserção do sujeito na sociedade.

Educação que pode e que deve estabelecer uma concepção de sujeito; não necessariamente assumir a concepção desejada pelo status dominante, mas sim, criar essa

concepção. Criá-la por intermédio das relações em sala de aula, descobrindo que ali é o espaço do movimento, da criação e da afirmação do professor. Ali eles são os sujeitos. Eles devem decidir o que querem. Ele e seus alunos são as pessoas que podem construir o que quiserem. E seguir a rota desejada.

#### 4.2 DIÁRIO DE BORDO

Antes de terminar, gostaria de revelar algumas considerações anotadas sob uma espécie de diário, na condição de tripulante desse navio. Devo assinalar que, no decorrer da análise, estava ocorrendo concomitantemente, o projeto Vale Saber, já identificado em outras páginas da pesquisa. E é desse lugar que faço essas considerações finais, pois os entrevistados eram também participantes desse projeto.

Os interlocutores com quem trabalhei durante o projeto me fizeram olhar por outros ângulos que eu ainda não havia percebido. Eu também vivi o caos, a inquietude, a insegurança; eu também vibrei com as descobertas, minhas e deles, vibrei com as sintonias teóricas conseguidas. Minha imaginação conduziu-me me para muitas possibilidades, e mobilizou ações em mim, capazes de transformá-la em realidade. Um processo construtivo, que partia do nosso desejo e que foi possível! Concretizando-se em um produto, também processo, abrindo novas portas para essa escola.

Só posso dizer do que eu aprendi. Que eu aprendi muito com essa interação, nessa integração das áreas, ampliando as relações que tecem as redes de significações, dentro e fora

da escola. Trabalhando diretamente com os educadores do serviço escolar, com a arte e, atenta e sensível às suas questões, fui percebendo que era necessário ir além de exposições teóricas ou do fazer expressivo (que eles também tinham como expectativa).

Foi cada vez ficando mais claro, sempre lembrando dos conteúdos essenciais que eu tinha para oferecer a fim de transformar a prática, a necessidade de criar espaços para acompanhar o pensamento do professor. Os espaços foram aparecendo, remando lado a lado, navegando junto com o fazer pedagógico desses trabalhadores da educação. Se a arte não foi dialética nesse projeto, então posso rasgar esse diário.

Eu também lapidei meu papel como educadora, como pesquisadora, e, exercitando esse papel, busquei uma orientação metodológica que pudesse tocar diretamente a ação desse professor, na sala de aula. Só assim eu pude descobrir suas concepções, aquelas que estão mais escondidas sob sua ação diária, e pude perceber, a partir daí, como elas se apresentavam. Se elas vinham descoladas de um discurso, se elas vinham camufladas, se os desejos deles, que nem sempre eram os da escola, apareciam, ou se havia uma temeridade nessa exposição.

O que posso pensar, a título de conclusão provisória, é no trabalho coletivo, movido pela troca, pela interação, aliado a uma assessoria necessária. No caso da arte, que mobilize a sensibilidade tão presente nesse professor e faça com que esse trabalho coletivo, essa avaliação, enfim, todas as etapas do projeto, sejam concepção dos professores envolvidos.

O ato de realizar o projeto todo só é possível com a ação do professor. Se inicia com o levantamento das questões centrais desses professores, da realidade escolar, para definir

como eles vão elaborar o projeto. É executado com a construção desse processo, com cada um deles descobrindo qual é esse processo, construindo. E percorre mais um trecho da espiral com as avaliações e críticas de cada professor, para retomar a jornada. Só assim é que as coisas vão acontecer.

Avalio que, apesar de ousados, projetos correm o risco de não envolver essas relações psicossociais e buscar somente o produto estético. Podem acabar sendo projeto de uma pessoa só, o que aniquilaria sua função socializadora. Podem ficar presos à obrigatoriedade da originalidade e perder sua relação com o contexto. Aí ficarão no nível da fantasia, não sendo criativos.

Assim como eu, há entre aqueles que falam sobre projeto, uma preocupação em visualizá-lo como atitude e não como método, com normas. Mas há também uma preocupação especial nas particularidades de sua ação. Um encantamento pelas experiências relatadas. Um desejo de viver uma grande jornada. Ao mesmo tempo, nem sempre aparecem testemunhos dos erros de leitura, dos fracassos, das dificuldades. Esses resultados negativos, essa necessidade de acompanhamento dessa prática, ela também deve ser relatada e abrir espaços para o futuro de novos mapas. Falar do processo de criação, da insegurança, da resistência, é falar das pessoas que dão vida aos projetos.

Desenho em meu diário, a forma de uma espiral. Essa forma se coaduna com os referenciais teóricos expostos aqui e traduz a idéia de transformação, de abertura, de crescimento. Traz em si a idéia de inquietude investigativa, que impulsiona o novo, o vir-a-ser. Nesse sentido essa espiral é um ato de criação.

Da forma como eu venho trabalhando, sempre percebo mudanças importantes em mim e, principalmente, naqueles que convivem comigo pois passam a perceber suas práticas pedagógicas a partir de outras perspectivas. Aparece um desejo de aperfeiçoamento, uma percepção mais realista da realidade, a busca pela transformação. E se descortinam novas relações psicossociais, que, para mim, são o resultado mais importante.

Meus maravilhosos companheiros de viagem foram responsáveis por dar vida às minhas questões. Tiraram das cartas marítimas para o mar a questão central desta dissertação: *A arte é uma experiência emancipadora ou apenas uma atividade paralela?* Fizeram essa pergunta a si mesmos, lançando-se ao mar no navio que eu tinha. Aceitaram construir uma rota juntos, investigando os meios para tornar a arte emancipadora. Içaram as velas para navegar no sentido dessa emancipação, anunciando que ela só depende de *como* se faz.

Espero, de alguma forma, ter colaborado com suas jornadas. E gostaria que eles soubessem que estou pronta para embarcar em uma próxima viagem com eles.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e Prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Arte-Educação no Brasil**. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.
- \_\_\_\_\_. In: FREIRE, M. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- BARBOSA, A. M. T. B; FERRARA, L. D. ; VERNASCHI, E. (orgs.) **O Ensino Das Artes Nas Universidades**. São Paulo: EDUSP,1993.
- BECKER, F. **Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 6<sup>a</sup> ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Construtivismo e Pedagogia**. Anais do I Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus. Florianópolis 02 a 05 de junho de 1998b.
- BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, Ma. da G M.; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CORAZZA, S. M. Na diversidade cultural, uma “docência artística”. **Pátio**, ano V, n.17, p.27-30, 2001.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.) **Quinhentos Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.447-468.
- DA LUZ, J. L. B. A imaginação e a criatividade na teoria piagetiana do desenvolvimento da inteligência. In: **Rev. Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 19, v.1, p. 61-70, 1994.
- FRANCO, S. R. K. Piaget e a Dialética. In: BECKER, F.; FRANCO, S. R. K. (orgs.) **Revisitando Piaget**. 2<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Cadernos de Autoria, v.3). p10-20.
- FREIRE, M. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FUSARI, Ma. F. de R. ; FERRAZ, Ma. H. C. de T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.(Coleção Magistério 2<sup>o</sup> grau. Série formação geral).
- GIROUX, H. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação - Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional – novas políticas em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999. p.175-188.

GÓMEZ, A. P. O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os Professores e a Sua Formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995. P.93-114.

GONDRA, J.G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.) **Quinhentos Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.519-550.

GROSSI, E. P. ; BORDIN, J. (orgs.). **Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

JAPIASSU, R. O. V. **Metodologia do Ensino de Teatro.** Campinas: Papyrus, 2001.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KISHIMOTO T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e educação..** São Paulo: Cortez, 1999.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

KRAMER, S. (org.). **Com a Pré-escola Nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 1991.

KUHLMANN, Jr. M.. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.). **Quinhentos Anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.

LABAN, R. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LOPES, E. M. T. et al. **500 Anos De Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOWENFELD, V. ; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACEDO, Ma. I. A. **O Problema da Novidade Cognitiva na Epistemologia de Jean Piaget.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Epigénese e Desenvolvimento).

MATE, A. A Linguagem Teatral Como Uma Alternativa Concreta de Mudança ao Óbvio Educacional. In: BICUDO, Ma. A. V. ; SILVA Jr., C. A. **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo:UNESP, 1996.

MOYSÉS, S. Ma. A.. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”..., **in Recuperando a Alegria de Ler e Escrever.** Caderno CEDES, v.14,p.8-13, 1985.

MRECH, L. M. O Uso de Brinquedos e Jogos na Intervenção Psicopedagógica de Crianças com Necessidades Especiais. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999. p.109-131.

NISKIER, A. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T. et al. (org.) **Quinhentos Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

OLIVEIRA, V. B. **O Símbolo e o Brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1992.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, História e Ensino: uma trajetória**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 79).

PATTO, Ma. H. S. (org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_; et al. **Abstração Reflexionante: Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. Criatividade. In: VASCONCELOS, M. S.(org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 11-20.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRANDINI, R. C. A. R. **Arte na Escola: para quê?** Texto apresentado no ANPED 2001. Pág da web.

READ, H. **A Redenção do Robô**. Trad. Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

SANS, P. de T. C. **A Criança e o Artista: Fundamento para o ensino das artes plásticas**. Campinas: Papyrus, 1994.

SANTANA, A. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: EDUFMA, 2000.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, S. J. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, Ma. I. (orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 39-55.

STEIN, E. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, E. P. e BORDIN, J. orgs. **Construtivismo Pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1993. 2ª ed. p.35-42.

VASCONCELOS, M. S. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 79-96.

VEIGA, C. G. A Educação Estética Para o Povo. In: LOPES, E. M. T. et al. **Quinhentos Anos de Educação no Brasil**. B.H.: Autêntica, 2000. p. 399-422.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação e Sociedade**. AnoXXI, no.70, 2000.

CERES VITTORI SILVA  
[barrospires@uol.com.br](mailto:barrospires@uol.com.br)