

ARTES E HUMANISMO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA



A POSTURA DO PROFESSOR COMO ORIENTADOR DE CRIAÇÕES COLETIVAS

FARIA, Alessandra Ancona de (PUC-SP)

Este texto é uma reflexão sobre a postura do professor como orientador de criações coletivas. Em 2002 concluí minha pesquisa de mestrado realizada junto a um grupo de adolescentes em uma escola pública estadual na cidade de São Paulo, em experimento que durou nove meses, com encontros semanais de três horas. Neste experimento formamos um grupo de teatro que se autodenominou de Pé Sujo.

O objetivo de então foi investigar possíveis relações entre o conto de tradição oral e os jogos teatrais, com a intenção de contribuir para a reflexão de perspectivas do ensino de teatro. Neste momento, já iniciado meu doutorado proponho-me a repensar tal pesquisa com enfoque dado ao papel do professor neste processo.

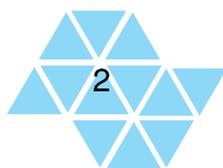
Entender o papel da arte dentro do aprendizado passa, inicialmente, pela discussão do papel da escola na formação de cada um. A educadora Terezinha Azeredo Rios propõe uma discussão sobre o que vem a ser ensino de qualidade:

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura do seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas. (Rios, 2001:138)

Partindo deste entendimento, quanto ao significado da qualidade no ensino, observamos a necessidade das expressões artísticas dentro da formação.

Para aprendermos a ler, escrever e contar, dentro da perspectiva apresentada por Rios, necessitamos entender a formação como um processo de construção de sentido, a construção de um sentido que só será possível na proposição de que cada aluno possa criar a sua história, possa inventar permanentemente as formas pelas quais quer estar no mundo e possa dialogar com os seus colegas para a construção de um espaço comum. O educador Cortela questiona:

Qual, então, o sentido de existirmos? O que observamos vendo tudo isso? Que não há um sentido único que nos tenha sido entregue de antemão. Somos antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos, a partir de uma evolução natural. (Cortela, 2001:32)



Para que possamos ser construtores de nós mesmos, precisamos acreditar que o conhecimento a ser transmitido na aprendizagem não é algo fechado e pré-definido, o que desconsideraria as relações estabelecidas no momento exato de sua construção. Se entendermos o conhecimento como algo previamente definido, não há nada além da reprodução enfadonha, que congela a capacidade de novas perspectivas para o estar no mundo, para o existir.

A pesquisadora Sanny S. da Rosa, ao discutir o papel da brincadeira no aprendizado, enfatiza:

A escola é, portanto, um lugar aberto, um espaço potencialmente transcendente. Ou, em outras palavras, um espaço de criação. A beleza do que se passa na escola – daí sua afinidade com a arte – vem do fato de que não é um “registro da realidade”, mas lugar privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos entre a tradição e a criação. (Rosa, 2002:52)

A presença da arte é fundamental para que na formação possa ser vivenciado este trânsito entre o real e o imaginário, entre o real como está definido atualmente e a possibilidade de transformação desta realidade. Somente na exploração do imaginário é que conseguiremos encontrar novas soluções para a construção de uma sociedade que se aproxime dos valores de justiça, igualdade de oportunidades, garantia dos direitos básicos para todos, busca da felicidade.

Rios apresenta, com muita propriedade, o conceito de felicidade, dentro do entendimento da felicidade como uma busca conjunta de cidadania.

É preciso deixar de lado a idéia “hollywoodiana” de felicidade, identificada com uma vida “cor-de-rosa”, sem conflitos e contradições. Se afirmarmos que felicidade é outro nome para o bem comum e que o bem comum é o bem coletivo, bem público, queremos dizer que ela se identifica com a possibilidade de participar criativamente da sociedade, dizer sua palavra, ser ouvido e reconhecido em sua identidade, ser considerado e saber considerar no coletivo. (Rios, 2001:120)

Entendo que o ensino de arte gera esta condição de participar criativamente da sociedade. Se não experienciamos o processo de criação dentro da nossa formação, não há como compreender este conceito. A experiência é necessária para a compreensão da possibilidade de estar no mundo de forma criativa.

A busca da felicidade é fundamental para que o aprendizado seja compreendido dentro do espaço do prazer, da relação amorosa que possibilita o conhecimento, conforme salienta Cortela:

Assim, a criação e recriação do Conhecimento na escola não está apenas em falar sobre as coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é fundamental para passar a gostar. (Cortela, 2001:123)

Colocar-se na relação de ensino-aprendizagem, tendo interesse pelo que é apresentado para o grupo de alunos é condição mínima para que esta relação tenha uma base que poderá gerar espaços de criação. Sem o interesse, não ocorre envolvimento e, sem o envolvimento com o objeto de estudo, não existe a possibilidade de criação. Portanto, para que se estabeleça um estado criativo é necessária a condição básica de envolvimento com o que se estuda, possibilitando o aprendizado.

Outra condição para a criação ocorrer é o reconhecimento do outro, seja na relação professor-aluno, como na relação aluno-aluno. O pesquisador Humberto Maturana nos apresenta um entendimento do amor como sentimento que possibilita o reconhecimento do outro:

O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência. (Maturana, 2001:22)

Será unicamente com o reconhecimento do outro como outro e, portanto, de alguém que terá necessidades e características diferentes das suas próprias, que o professor poderá estruturar sua proposta de ensino. Da mesma forma, dentro desta perspectiva é que o grupo de alunos poderá conviver e descobrir aproximações que os levem a uma construção de um bem comum.

Ora, o bem comum é algo que se constrói no esforço conjunto dos indivíduos, na superação das contradições reais dos contextos sociais concretos, na instalação da possibilidade de igualdade na diferença. É um bem coletivo, portanto, e não uma soma de experiências individuais de bem-estar, ou resultante da posse de bens materiais socialmente valorizados. (Rios, 2001:87)

No trabalho realizado com o grupo de teatro Pé Sujo, procuramos construir alguns bens comuns. Entendo ter sido na percepção do grupo como um coletivo que apresentava necessidades e características específicas, no encaminhamento do trabalho fundamentado no amor e na relação prazerosa com nosso objeto de pesquisa, tendo como busca a felicidade, que estes bens puderam surgir. Ressalto, a seguir, alguns aspectos que possibilitaram esta conquista.

A estrutura que o jogo teatral apresenta, solicita, em quase sua totalidade, a necessidade de ser estabelecida uma relação entre os pares para que o problema proposto possa ser solucionado. Desta forma, somente com a disponibilidade para trabalhar junto é que o jogo poderá ocorrer, resultando daí uma integração que se dá tanto pela necessidade de observação do outro como pelo prazer da conquista comum.

A impossibilidade de resolução das proposições individualmente faz que esta relação coletiva se fortaleça e crie unidade, cada um se reconhecendo como integrante de um coletivo.

Desde o início do trabalho, foram realizadas algumas atividades pelos participantes que denotaram o cuidado de todos com o bom andamento do projeto. Uma das dificuldades que

tínhamos era com respeito à limpeza da sala. Para que pudéssemos trabalhar com o chão limpo, desde o segundo encontro os alunos se dispuseram a chegar antes do horário para organização e limpeza do espaço. No primeiro dia a sala estava totalmente preparada para nosso encontro antes de minha chegada à escola. Nos demais dias nem sempre esta preparação foi anterior, porém era feita com a tranquilidade de quem “arruma a mesa”.

Em todos os encontros um dos alunos trouxe um aparelho de som e os demais foram se revezando para trazerem músicas que utilizamos no relaxamento ao final do trabalho. Não foi solicitada por mim esta colaboração, mas totalmente integrada ao trabalho de equipe.

No sexto encontro com o grupo levei um lanche comunitário e um pequeno ovo de Páscoa para cada um dos alunos. A realização deste lanche comunitário fez com que todo o grupo se sentisse valorizado e cuidado. A atenção e importância demonstrada por mim, para com eles, foram extremamente apreciadas pelos participantes.

Em diversos momentos do nosso projeto retomamos o lanche coletivo como forma de aproximação do grupo. Quando nos aproximamos do momento da apresentação, os alunos sugeriram que em todos os encontros fossem feitos lanches coletivos, com a contribuição de todos. Dessa forma, o intervalo passou a ser um momento de aproximação e trocas entre o grupo. Pelo fato de lancharmos juntos, passamos a compartilhar aspectos da vida pessoal de cada um, pois nem sempre tínhamos uma situação para tal. O momento do lanche também possibilitava a conversa sobre acontecimentos do decorrer dos ensaios, que não tinham sido compartilhados na avaliação.

A realização do lanche coletivo passou a simbolizar a possibilidade de trocas e do compartilhar cotidiano. As questões, dúvidas e conflitos, assim como as brincadeiras ocorridas no lanche, construíram uma relação entre todos nós, que permitiu um maior envolvimento e aprofundamento no trabalho conjunto.

A aproximação resultante destes momentos de maior troca e compartilhamento de aspectos que se distanciavam do foco central de nosso trabalho, não gerou qualquer dúvida sobre meu papel como coordenadora do trabalho. O entendimento do que é a coordenação de um trabalho foi estabelecido dentro do prisma de que ensinar ou coordenar não significa retirar a possibilidade de diálogo e de posicionamento por parte dos alunos.

A compreensão do papel do coordenador, por parte dos participantes, pode ser entendida pelas respostas dadas à pergunta Como você vê o papel da Lelê(1), coordenadora do trabalho?

No começo você pediu para não te chamarmos de professora, mas até hoje eu ainda a vejo assim, pois você me ensinou muita coisa como uma professora amiga, coordenadora e compreensiva. Mariana

Eu vejo como uma amiga, mãe, as vezes dura, as vezes cansada mas uma ótima profissional no trabalho que ela exerce, além disso ela tem uma ótima visão do que é realmente teatro e que futuramente poderá render frutos para os outros e principalmente para ela. Edmilson

Uma super diretora, super amiga, super mãe, super professora. Ela ajudava em todos os momentos, ficava brava nas horas certas e feliz em quase todas as horas. Super legal e

engraçada. Priscila

Uma amiga-coordenadora que nos ajuda em nossas dificuldades, seu papel é muito assustador e exigente, isso como coordenadora, mas como Lelê, muito amiga e compreensiva.

Daniel

Eu já havia feito oficina de teatro e esse curso trouxe uma coordenadora muito aberta a pessoas de personalidades diferentes e com uma experiência incrível! Posso dizer que aprendemos muito. Solange

O papel da Lelê, foi muito bom, pois ela nos orientava quando estávamos meio perdidos em cena, e se não me falha a memória isso que ela fez se chama direção! Além de produção, roteiro... Giovani

As respostas dadas pelo grupo de alunos denota o bom relacionamento estabelecido entre nós. Entendo que as condições do trabalho favoreceram esta situação. O fato dos alunos optarem por participar do projeto, sem nenhuma obrigatoriedade, criou uma disponibilidade bastante diferente da encontrada, de maneira geral, nas salas de aula curriculares. Meu interesse pelo projeto, assim como a dedicação à preparação de cada encontro, também trouxe uma possibilidade de abertura e compreensão para com o grupo, que nem sempre é possível por parte dos professores.

Entretanto, apesar da tônica de nosso relacionamento ter sido o respeito mútuo e a compreensão das necessidades de todos nós, nem todos os momentos foram pacíficos ou tranqüilos.

No decorrer dos encontros, vivenciamos uma situação na qual um dos alunos não conseguia realizar uma das cenas, pois esquecia a fala, reiteradamente. O meu posicionamento foi de, após diversas tentativas de estimulá-lo a resolver a dificuldade apresentada, ameaçá-lo com a possibilidade de perder a cena.

Esta situação denota a fragilidade desta pesquisadora, e provavelmente de boa parte dos professores, em manter-se fiel a uma postura realmente democrática no aprendizado. Ao não saber como resolver a situação, meu posicionamento foi absolutamente autoritário, deixando claro para o grupo que, embora as decisões fossem coletivas, estava mantido o meu direito ao poder de decisão acima das vontades alheias, como muitas vezes é feito nas escolas, pelos professores.

Minha surpresa perante esta atitude deveu-se, tanto à minha postura autoritária, como à tranqüilidade com que o grupo a aceitou. Evidentemente, os alunos estão acostumados com esta forma de agir por parte dos professores e a aceitaram sem nenhum questionamento. Prefiro acreditar que além deste costume, a aceitação da minha atitude autoritária deveu-se também à confiança já estabelecida entre todos nós.

Ressaltei aqui esta situação, pois entendo que apesar de minha crença e prática democrática, não são todos os momentos em que conseguimos nos manter nesta postura; e que o aprendizado gera conflitos e contradições em todos os seus participantes.

CASARAM E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE

Escolhi a frase casaram e viveram felizes para sempre, tantas vezes utilizada no final dos contos de fadas, para refletir sobre a aprendizagem. A idéia de felicidade plena e eterna, presente nesta frase vem antecedida pela união dos heróis da história, resultante do casamento.

Remetendo-nos aos contos de fadas, de maneira geral, o sofrimento experimentado pelos personagens das histórias até chegarem à felicidade é grande.

Ao estabelecer um paralelo com a situação de aprendizagem, definindo que os heróis da nossa história são o corpo docente e o corpo discente, poderíamos observar que a dificuldade desta história chegar à frase final semelhante ao dos contos é considerável.

Evidentemente, não seria possível, nem desejável, uma finalização tão definitiva, pois o aprendizado não finda como os contos, é mutante e em permanente transformação. Entretanto, é necessário que se estabeleça esta idéia de casamento e de felicidade como uma busca necessária. O conceito de parceria exposto por Spolin, reforça esta idéia:

Durante as oficinas, o aluno/professor e o professor/aluno devem estar abertos para dar e receber parceria, o direito à pergunta e à resposta. Pela parceria, as habilidades individuais podem variar muito, mas todos estão dando e tomando, jogando com igualdade. Todos, alunos/professores e professores/alunos unidos enfrentam o desconhecido. (Spolin, 2001: 63)

Com a perspectiva de junção, de união, é que trago o termo do casamento, os heróis dentro da relação escolar precisam “casar” para poderem viver feliz para sempre. Sem que seja estabelecido um compromisso de se construir conjuntamente o saber, que se estabelece neste pacto prévio de união, não poderemos alcançar um ensino de qualidade.

O trabalho educativo não significa a supressão das diferenças ou sua aceitação incondicional e pacífica, porém ele mostra a perspectiva do conflito que irá em direção a uma busca amorosa. Este movimento de busca, quando estabelecida a possibilidade de enxergar o outro, já pressupõe esta base amorosa.

O jogo teatral está estruturado no acordo coletivo, sem o qual nada acontece, conforme esclarece Koudela:

A relação autoritária percebe a regra como lei. Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através de conflito e exercício da democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra. (Koudela, 1990:49)

A atitude cooperativa apresentada por Koudela é base do trabalho teatral e o ensino de teatro possibilitará que esta forma de relação seja estendida para os relacionamentos sociais,

de maneira geral.

Experimentar essa forma de acordo grupal cria no aluno esta perspectiva para as demais relações que ele venha a estabelecer. Ter a noção do outro, como alguém que necessita do mesmo espaço que você, é fundamental para a construção de uma sociedade mais tolerante e equilibrada.

Poderíamos dizer que no conto de fadas experimentado pelo aprendiz, as histórias devem iniciar-se com o “casaram”, pois é com este acordo estabelecido pelo corpo docente e o corpo discente que devemos começar nosso diálogo. Partir deste acordo é um ganho para a relação de ensino-aprendizagem. Ao ter como base uma estrutura que pressupõe o acordo coletivo, os jogos teatrais dão ao aprendiz uma importante referência.

Outro aspecto fundamental presente no ensino de teatro, assim como das demais linguagens artísticas, é a criação necessária para o contato com o objeto de estudo. Segundo Spolin:

Todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco. (...) É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja uma maior capacidade individual para experimentar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experimentar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. (Spolin, 1987: 3)

Desenvolver a possibilidade de experimentar traz o convívio cotidiano com a criatividade. A analogia estabelecida entre a vida e a obra de arte poderá ser experimentada se mantivermos o espaço de criação no aprendiz. O ensino de arte possibilita a experimentação deste espaço, já que a obra de arte não existe sem a criação.

Entendo que a idéia de um ensino que produza felicidade está vinculada à compreensão da educação como um espaço de busca de identidade, de construção do sujeito com a incorporação de sua subjetividade.

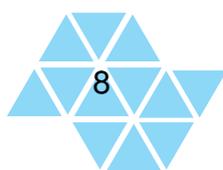
Para que o professor possa promover o aprendiz dentro desta perspectiva ele terá que se dispor a buscar juntamente com o grupo uma forma de aprender/ensinar que inclua a criação, a cooperação, o respeito mútuo e a disponibilidade para o novo, para o inesperado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

KOUDELA, Ingrid Dormien. . Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.



RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, Sanny Silva da. Brincar, conhecer, ensinar. São Paulo:Cortez, 2002.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. O jogo teatral no livro do diretor. São Paulo: Perspectiva, 1990.

NOTAS

¹ O meu apelido e nome artístico é Lelê, o meu pedido foi de que não me chamassem unicamente de professora, mas também por Lelê.



MÚSICA E EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

JUNIOR, André J. Rodrigues (Secretaria de Educação do Município de Mogi das Cruzes)

RESUMO

Durante toda a história, a música nunca foi tão valorizada como forma de educação como na Antiguidade Grega.

Com o advento da modernidade, o homem começou a ter uma visão muito diferente sobre o que é música e qual seu objetivo, essa mudança de visão junto ao desenvolvimento de uma ciência reducionista fez com que a música deixasse de ser vista como meio de educar e passasse a ser apenas mais uma mercadoria para a indústria cultural.

Hoje começamos a pensar novamente na música como meio de educar, mas enfrentamos diversos problemas devido a todo esse tempo no qual ela vem sendo criada e divulgada como mercadoria para a indústria cultural.

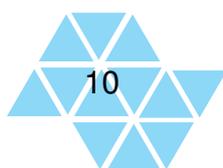
Analisando como a música era pensada na Grécia Antiga, veremos que ela tem muito em comum com a nova visão que está se formando, uma visão da música como meio de educação e interligada a outros sistemas ao invés de fragmentada e apenas como entretenimento e mercadoria para a indústria cultural.

A MÚSICA NA GRÉCIA ANTIGA

A música na Grécia Antiga estava presente em todas as manifestações sociais como festas religiosas ou profanas, jogos, teatros e guerras. Sua origem divina lhe dava poderes mágicos capaz de curar doenças do corpo e do espírito sendo assim imprescindível nas cerimônias religiosas.

A palavra música vem do grego *mousiké* que significa “a arte das musas”, de acordo com a mitologia grega as musas eram as nove filhas de Zeus e Mnemósine, divindades que inspiravam as artes e as ciências, eram elas: CALÍOPE - da poesia épica, CLIO - da história, ERATO - da poesia amorosa, EUTERPE - da poesia lírica e da música, MELPÔMENE - da tragédia, POLÍNIA - dos hinos sacros, TÁLIA - da comédia, TERPSICHÔRE ou TERPSICHORE - da dança e URÂNIA - da astronomia.

A palavra música para os gregos tinha um sentido muito mais abrangente do que temos hoje, sendo intimamente ligada com qualquer uma das artes ou ciências das musas, “A relação verbal sugere que entre os gregos a música era concebida como algo



comum a todas as atividades que diziam respeito à busca da beleza e da verdade” (PALISCA, 1988, p. 19).

Para Pitágoras música e a matemática não eram disciplinas separadas, os sistemas de sons e ritmos eram regidos pelos números e assim como as leis matemáticas, estavam presente em toda criação, por isso a música seria capaz de influenciar diretamente no universo. O estudo sobre os efeitos da música nos estados da alma, que se desenvolveram mais sistematicamente a partir de Platão e Aristóteles, ficou conhecido como a “doutrina do Ethos”.

A DOCTRINA DO ETHOS

Os gregos acreditavam que o caráter de uma pessoa poderia ser influenciado diretamente pelo ethos de determinados tipos de música, isso porque, segundo a doutrina da imitação de Aristóteles, a música imita as paixões ou estados da alma, assim quando ouvimos uma música com determinado ethos, ou seja, que imita um determinado estado da alma, nossa alma fica num mesmo estado. Se ouvíssemos músicas que despertassem paixões desprezíveis ao espírito por muito tempo, nosso caráter tomaria a forma desprezível sugerida pelo ethos destas músicas, por isso devíamos ouvir músicas que despertassem paixões nobres ao espírito para que nosso caráter também seja nobre e digno.

A MÚSICA DE DIONÍSIO E APOLO

Na Antiguidade Grega havia uma divisão entre música dionisíaca e apolínea, essa divisão se mostra presente desde os mitos de como surgiram a música; na mitologia grega temos dois mitos, um deles diz que quando o herói Teseu matou Medusa, suas irmãs as Górgonas gemiam e choravam por sua morte, Palas-Atena comovida por essa lamentação criou um nômico e também a arte de tocar Aulus; um outro mito diz que Hermes percebendo que a carapaça vazia de uma tartaruga poderia ser usada como uma caixa de ressonância fixou sobre ela tripas de carneiro, criando assim a lira, esse instrumento mais tarde foi oferecida por Hermes a Apolo.

Esses dois mitos nos mostram as duas maneiras como era feita a música, a primeira é o resultado de uma emoção muito grande, sem medidas e com um efeito extasiante, a segunda é uma descoberta por meio do intelecto e da observação das propriedades físicas do som.

Essa divisão emoção/intelecto é simbolizada por Nietzsche por música dionisíaca, de Dionísio, Deus do vinho e da orgia, e música apolínea, de Apolo, Deus da luz e da harmonia.

No entanto essa simbologia criada por Nietzsche já existia desde a Grécia Antiga, não com esses nomes, mas com o mesmo conceito, sendo a música apolínea boa para o crescimento e evolução do homem, enquanto a música dionisíaca o entorpeceria e fazia-o cair na

ilusão. Dessa forma “a boa música promove o bem estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade a destrói” (FONTERRADA, 2003, p. 19).

A MÚSICA COMO EDUCAÇÃO

Nunca foi dada tanta importância para a música a serviço da educação como na Antiga Grécia, para muitos filósofos a música estava estritamente ligada à educação, Aristóteles acreditava que a música pudesse ser usada também como divertimento e prazer intelectual, mas Platão acreditava que a música deveria servir unicamente à educação, e mais ainda, que a educação deveria ser feita principalmente pela música, em “A República”, ao imaginar a república perfeita, Platão diz que a educação deve ser constituída de ginástica para o corpo e música para a alma, já que “A simplicidade na música leva à temperança na alma, e a ginástica, a saúde no corpo” (PLATÃO, 2004, p. 98), mas em muitos momentos Platão mostra que a música tem importância fundamental para a educação, ainda em A República, num dialogo de Sócrates e Glauco a esse respeito se diz:

(Sócrates) – Não é então por este motivo, Glauco, que a educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição, e tornando aquela perfeita, se se tiver sido educado? E, quando não, o contrário? E porque aquele que foi educado nela, como devia, sentiria mais agudamente as omissões e imperfeições no trabalho ou na conformação natural, e, suportando-as mal, e com razão, honraria as coisas belas, e, acolhendo-as jubilosamente na sua alma, com elas se alimentaria e tornar-se-ia um homem perfeito; ao passo que as coisas feias, com razão as censuraria e odiaria desde a infância, antes de ser capaz de raciocinar, e, quando chegasse à idade da razão, haveria de saúda-la e reconhecê-la pela sua afinidade com ela, sobretudo por ter sido assim educado.

(Glauco) – A mim afigura-se-me que é por razões dessas que se deve fazer a educação pela música.

(PLATÃO, 2004, P. 98)

Devemos lembrar que quando Platão diz que a educação pela música é capital, ele se referia a muito mais do que a palavra música representa para nós hoje em dia, pensando na música como as artes ou ciências das musas, ou, como disse Palisca, como algo comum a todas as atividades que diziam respeito à busca da beleza e da verdade, é perfeitamente compreensível que Platão tenha a colocado como capital para a educação.

A música tinha muito poder sobre o caráter das pessoas, por isso ela representava um papel fundamental na educação e um grande perigo para a sociedade, pois da mesma forma que a boa música ajudaria a sociedade a evoluir e crescer, a música ruim causaria o contrário, portanto, a música que poderia ser tocada nas cidades era importante demais para ficar a cargo dos próprios músicos e poetas,

Desde o início da organização social e política grega acreditava-se

que a música influía no humor e no espírito dos cidadãos e, por isso, não podia ser deixada exclusivamente por conta dos artistas e executantes. Nas cidades-estado, ela foi objeto de preocupação dos governantes e cidadãos, e a responsabilidade por sua organização e pela maneira como seria apresentada ao povo estava nas mãos dos legisladores.
(FONTERRADA, 2003, P. 18)

Esta importância da música para o desenvolvimento da população fez com que muitos filósofos e governantes discutissem sobre a função da música, fazendo com que esse conhecimento chegasse até nós, por isso sabemos muito mais a respeito da música de um ponto de vista político e filosófico do que sua teoria ou prática.

A MÚSICA E EDUCAÇÃO HOJE EM VISTA À GRÉCIA ANTIGA

Palisca nos mostra em seu livro uma máxima política da época que dizia “deixai-me fazer as canções de uma nação, que pouco me importa quem faz suas leis” (PALISCA, 1988, P. 21). Por essa frase podemos perceber o quão diferente é a música da antiguidade grega e a música atual. Hoje a música tem como principal veículo a mídia, que não tem preocupação alguma com a educação (com exceção de algumas emissoras de instituições de educação e cultura, que são a minoria), pelo contrário oferece a música apenas como entretenimento, pensando unicamente na música como mercadoria e visando o lucro ao invés da educação.

Esta indústria cultural é responsável pela veiculação da grande maioria das músicas de rádio e esse objetivo único no lucro faz com que a música seja indiferente a qualquer coisa que não seja um lucro, “As expressões indústria cultural, nas palavras de Adorno e Horkheimer, e sociedade unidimensional, em Marcuse, apontam para um mundo dominado pelo princípio da indiferença entre coisas e coisas, coisas e homens, homem e homem” (MATOS, 2005, P. 49).

Mesmo na educação essa visão está mudando apenas agora, a música nas escolas eram vistas também como entretenimento, era utilizada apenas em festas, ocasiões de lazer e recreação, a idéia é que as disciplinas como português e matemática fariam o aluno raciocinar, enquanto a música serviria apenas para seu descanso.

Hoje esta visão está mudando e a música começa a fazer parte da grade curricular não como momento de recreação, mas como disciplina. Muitos passos já foram dados e podemos perceber essas mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Em alguns casos como na “teoria das inteligências múltiplas” de Howard Gardner, que têm muitas idéias em comum com as idéias gregas, é muito discutido que alguns alunos que tenham dificuldades em certa disciplina podem atingir o mesmo nível de outros alunos por meio de outras disciplinas, assim um aluno que tenha dificuldade com matemática pode, através de

outras disciplinas como música ou lingüística, atingir o mesmo nível de um aluno que outros alunos. Isto porque segundo Gardner nós desenvolvemos diferentes tipos de inteligências: lógico/matemática, verbal/lingüística, corporal/sinestésica, intrapessoal, rítmica/musical, naturalista, interpessoal e visual/espacial. Essas inteligências estão interligadas e o desenvolvimento de uma auxilia no desenvolvimento de outra, “O mais importante é que a inteligência não é algo com o qual você nasce: você a desenvolve” (GARDNER apud. STERNBERG, 2006, P. 10).

CONCLUSÃO - UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Na Grécia Antiga eles acreditavam que a música estava ligada a todas as outras artes ou ciências que buscavam o belo e a verdade, mas esta visão se mudou e os homens começaram a pensar de modo mais fragmentado, assim o músico estudava música, o astrônomo astronomia, o poeta poesia.

Esta fragmentação faz com que o objetivo final da música não seja a educação, mas sim o espetáculo.

A origem do espetáculo é a perda da unidade do mundo, e a expansão gigantesca do espetáculo moderno exprime a totalidade desta perda: a abstração de todo o trabalho particular e a abstração geral da produção do conjunto traduzem-se perfeitamente no espetáculo, cujo modo de ser concreto é justamente a abstração. No espetáculo, uma parte do mundo representa-se perante o mundo, e é-lhe superior. O espetáculo não é mais do que a linguagem comum desta separação. O que une os espectadores não é mais do que uma relação irreversível no próprio centro que mantém o seu isolamento. O espetáculo reúne o separado, mas reúne-o enquanto separado.
(DEBORD, 1997, p. 47)

Esta fragmentação é de fundamental importância para o crescimento da indústria cultural, que apresenta apenas obras que têm como objetivo o espetáculo, faz com que a apreciação musical seja desconcentrada e incompleta, de forma que os professores ao usarem música na educação desconhecem o ethos musical e reproduzem modelos musicais conhecidos e formuletas coreográficas que são fruto dessa indústria cultural.

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída a audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo.
(ADORNO, 1980, p. 168)

Hoje parece que estamos mudando para uma visão mais holística, onde todas as artes e ciências estão interligadas e dependem uma das outras para seu crescimento. Uma visão de mundo que está se transformando e que é mostrada por Fritjof Capra em seu livro Ponto de Mutação, onde Capra discorre sobre as grandes mudanças na Física do séc. XX e a necessidade

de uma visão sistêmica.

Talvez nosso pensamento hoje esteja indo em direção a muitos princípios gregos, talvez a música não seja considerada a disciplina mais importante, mas tão importante como qualquer outra, afinal o importante é a busca do belo e da verdade, independente da arte ou ciência que usemos.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. Textos Escolhidos: O fetichismo na música e a regressão da audição. – São Paulo: Ed. Victor Civita/Abril Cultural, 1980.

ARISTÓTELES. Arte Poética – São Paulo: Ed. Martin Claret, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96 . – Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Brasília, 1998. 3v.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo – Rio de Janeiro: Ed. Contraponto, 1997.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De Tramas e Fios, um ensaio sobre música e educação. – São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática – Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MATOS, Olgária C. F. A Escola de Frankfurt – São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

PALISCA, Claude V. História da Música Ocidental – Lisboa: Ed. Gradiva, 1988.

PLATÃO. A República – São Paulo: Ed. Martin Claret, 2004.

SCHAFER, Murray. A Afinação do Mundo- – São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

STERNBERG, Robert J. Entrevista com Howard Gardner – Revista Pátio n.38, 2006. P. 09 a 26.

O ATO DE PENSAR PARA ENSINAR A DANÇA FLAMENCA

BARBERENA, Erika Leticia Hernández (Pós-graduanda do Instituto de Artes da UNESP)

O presente trabalho trata de processo de ensino da dança flamenca e de processo de reflexão sobre este aprendizado. Desta sorte, proponho ensinar esta Arte mediante o pensamento e o sentimento, é dizer, chegar aos sentidos dos alunos mediante uma combinação de expressão artística e conhecimento. Para isso, é necessário pensar, criar, e ensinar; nesta ordem, pois neste caso é prática e teoricamente possível.

Assim, num primeiro momento, o ato de pensar se liga ao raciocínio e ao estudo dos fatos para entendê-los. Mas, que relação tem o pensamento com a dança?

O corpo não está desligado à mente, para movimentá-lo é preciso que o nosso cérebro mande um sinal para o nosso corpo indicando qual parte e como se deve mexer. Porém, pensar não é só mandar sinais ao nosso corpo, é um processo mais complicado pelo qual aprendemos; sendo que esta aprendizagem é mais complexa quando se trata da dança flamenca. Esta arte, originada pela miscigenação de culturas ciganas que se fixaram em Andaluzia, sul da Espanha, se conforma de toque, bailado, ritmo e canto. Neste sentido, o ensaio se enfoca no papel do dançarino, que cria e planeja coreografias antes de realizá-las, já que estas não surgem somente da inspiração.

É indispensável pensar para dançar, mas como é esse processo? O filósofo americano John Dewey sugere conceitos coadjuvantes para responder e analisar esta pergunta. Então, como se pensa a dança seguindo a proposta de Dewey?

O ATO DE PENSAR

John Dewey afirma que “pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas conseqüências”¹. De modo que, quando pensamos estabelecemos uma ligação das ações com seus resultados. Assim, aplicando esta definição à dança flamenca, é necessário relacionar a seqüência dos passos e o som do sapateado com seu resultado, a coreografia. Mas, com qual objetivo?

“O objeto do ato de pensar é contribuir para chegar-se a uma conclusão, para planejar-se uma possível terminação tomando por base aquilo que é já conhecido.”²

Neste sentido, o objetivo de pensar a dança flamenca está diretamente relacionado com a aprendizagem de uma coreografia e expressão do sentimento na dança, ou seja, com a criação de uma obra de arte.

Para entender melhor este pensamento na arte, vale a pena analisar a relação

deste com a experiência. Assim, o pensamento para Dewey envolve uma experiência, mas não qualquer uma, desde que seja uma experiência reflexiva, pois experiência e pensamento estão intimamente ligados. Então, o que é experiência e como a entendemos na dança flamenca, segundo Dewey?

A EXPERIÊNCIA REFLEXIVA NA DANÇA FLAMENCA

Para Dewey a experiência implica uma ação na qual a relação objeto-sujeito é fundamental e está profundamente relacionado ao espírito e ao corpo. Neste sentido, a experiência de uma coreografia (ação), envolve o objeto como expressão corporal e o sujeito como dançarino. O corpo segue o espírito do dançarino impulsionado pela paixão, expressão máxima da alma.

Assim, “determinando o papel da reflexão na experiência, observamos primeiramente que esta subentende uma associação do fazer ou experimentar, com alguma coisa que em conseqüência a pessoa sofre ou sente. A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência”³. Mais ainda, na experiência do flamenco o ativo da dança vai intensamente ligado ao passivo do sentimento, pois é este mesmo que faz movimentar o corpo daquele que sente e dança o flamenco.

Deste modo, é teoricamente possível realizar experiência reflexiva mediante a dança flamenca. Mas, como é este processo? Ou, que passos seguimos ao experimentá-la? Dewey define cinco passos para o ato de pensar na experiência reflexiva, os quais são: “(...) a consciência de um problema, a observação das condições, a formação e a elaboração racional de uma conclusão hipotética e o ato de pôr experimentalmente em prova”⁴.

Normalmente, a dança se baseia numa coreografia para interpretá-la, a mesma que se elabora pensando! Sendo o flamenco uma arte complexa por natureza, toda elaboração coreográfica implica um pensamento prévio que envolve conjuntamente a prática constante, o domínio da técnica, e o raciocínio a todo o momento.

A experiência reflexiva na montagem de uma coreografia de dança flamenca começa pela consciência de um problema, ou seja, pela união harmônica dos passos e do compasso, base fundamental do flamenco. Por exemplo, um compasso contado por doze tempos leva um acento determinado pelo ritmo que se está dançando. Num segundo momento, se observam as condições decorando a seqüência e a velocidade do sapateado em relação ao ritmo. Parte destas condições são: o lugar de ensaio, a música que se deseja dançar ou, um paciente guitarrista de flamenco para montar o rascunho da coreografia. O próximo passo consiste na formação e elaboração racional, sendo o planejamento teórico, no qual o coreógrafo-dançarino conta os compassos e o canto adequando-os à seqüência definida.

Na hipótese, o dançarino aplica a teoria na prática, dançando a seqüência com música de CD ou só com a marcação de tempo pelo músico. É necessário montar a coreografia até que se encaixe o compasso com os passos e a música, tudo em conjunto. Então, que prova mais contundente levar tudo isso para o cenário? É aí onde se reflete a harmonia desta complexa

arte, na qual o canto, a música e o sapateado formam um só ritmo temperado com a expressão corporal do dançarino.

Uma vez que se passa por essas cinco etapas, o dançarino pode superar esta aprendizagem e assimilá-la para seguir com um novo problema, uma nova montagem provavelmente mais complexa. Logo, o que acontece com tudo isso quando o dançarino improvisa? Passa por uma experiência reflexiva?

Uma das provas máximas para o dançarino profissional de flamenco é a improvisação, pois além de passar por toda a experiência reflexiva anteriormente descrita, o dançarino é capaz de “brincar” com o sapateado e o ritmo sem sair do compasso, mantendo os laços finos entre os músicos e ele. O sapateado é percussão e faz parte fundamental da música, na qual o guitarrista segue o sapateado, o percussionista segue o guitarrista e o cantor acompanha; uma arte em conjunto. Isto comprova que o dançarino necessariamente pensa antes de improvisar, e provavelmente confirma muitas hipóteses, ritmos e coreografias para sentir-se com a confiança de brincar com a harmonia sem rompê-la, alcançando assim o grau mestre do flamenco.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM

A linguagem é o meio pelo qual o pensamento é sistematizado para gerar novas reflexões. A dança flamenca possui uma linguagem própria e definida, utilizada para comunicar-se entre os músicos e dançarinos. Por exemplo, uma falseta é o momento do guitarrista, no qual, o dançarino aguarda o começo da coreografia. Mesmo assim, o dançarino faz uma chamada, um sapateado pequeno para comunicar-se com o cantor dizendo que sua vez chegou. Eles mantêm um compasso que é a coluna vertebral da música que depende do ritmo ou palo que se interprete, podendo ser um compasso de doze tempos como uma alegría, bulería, soleá, etc.

Conseqüentemente, os educadores de arte precisam não só conhecer a arte, mas também sua linguagem, pois é primordial dominar a linguagem para dominar a técnica. Assim, o professor de flamenco tem de ensinar a seus alunos esta linguagem para que eles possam assimilar as coreografias e criar as suas próprias mediante o treino, planejamento e estudo desta arte.

A TRANSFORMAÇÃO: VIGOTSKI, DEWEY E A DANÇA FLAMENCA

Apesar do esclarecimento no conceito de experiência dado Dewey, vale a pena analisar as contribuições de Vigotski relacionada com a Arte, para dar mais luz neste ensaio. Até que ponto as contribuições destes autores se relacionam?

Vimos anteriormente que, para Dewey a experiência é sinônimo de pensamento e que tem por objetivo o conhecimento. Por sua vez, Vigotski também procura um objetivo, neste caso a catarse, liberação das paixões despertadas pela arte. Mesmo assim, ambos pensadores anotam a necessidade de um processo complexo para alcançar um objetivo, que para Dewey é o conhecimento e para Vigotski a catarse. Assim, alcançando estes objetivos os

indivíduos se transformam. Porém, é possível ter uma vivência estética mediante a experiência?

A vivência estética pode - se realizar no último passo da experiência, ou seja, na comprovação da hipótese. Portanto, o dançarino passa pelo processo de planejamento da coreografia com o objetivo de levá-la ao cenário. Neste momento, se realiza o ato criador da vivência estética, pois o dançarino e o público assimilam o sentimento original expressado. Este mesmo sentimento é parte fundamental do pensamento, sendo a reflexão e o raciocínio, os outros dois aspectos.

Deste modo, Vigotski e Dewey coincidem no conceito de transformação do indivíduo, mesmo que se defina mediante um processo complexo no qual o sentimento é fundamental para seu desenvolvimento.

Reflexões finais

O ato de pensar a dança flamenca é uma experiência que se refere ao trabalho do dançarino de decorar e interpretar uma coreografia. O resultado deste é o conhecimento de uma nova técnica, um novo ritmo e o domínio de um compasso onde a relação entre corpo e mente tem um papel importante. Assim, este conjunto é posto à prova no cenário, pois a harmonia entre os músicos e o dançarino expressa aquele sentimento que originou o pensamento inicial. Este sentimento é assimilado pelo público e é ali mesmo, aonde o pensamento e a vivência estética chegam a seu clímax.

Sendo assim, o processo de pensar a dança flamenca segue os cinco passos que propõe Dewey: a consciência de um problema ou a montagem de uma coreografia, a observação das condições como são a música e os passos, o exame ou racionalização do compasso, a hipótese ou rascunho da coreografia e a prova da mesma: o cenário.

Deste modo, o conhecimento teórico e a criação artística se unem simultaneamente para conscientizar ao professor de dança flamenca da importância de pensar a Arte, pois os alunos não aprendem somente com a repetição do som e da silhueta do corpo, é fundamental para eles compreender a razão do movimento. De forma que, será possível assimilar e encarnar a movimentação e sonorização no próprio corpo, colocando assim, cada parte da coreografia na sua estrutura certa e nos parâmetros da linguagem da dança flamenca.

O interessante é que o pensamento e a criação artística, não terminam ali, ao contrario, cada êxito é a base para uma nova pergunta, subindo assim uma interminável e cíclica escada de uma torre, onde cada determinado número de degraus tem uma janela, à luz do conhecimento.

Bibliografia

DEWEY, Jonh. Experiência e pensamento: In_____. Democracia e educação: Introdução a filosofia da educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. (4ª ed.) São Paulo: Companhia Editora

Artes e humanismo na formação do profissional docente

Nacional, 1979.

MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA. Henri Wallon. Psicologia e Educação. São Paulo: edições Loyola, 2000.

VIGOTSKI, L.S. A educação estética. In: _____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. cap. XIII p. 323-363.

_____. Arte e vida. In: _____. Psicologia da Arte. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. cap. 11 p. 303-365

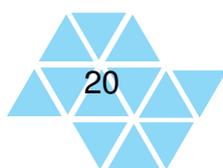
NOTAS

¹ Dewey, J. Democracia e Educação. São Paulo: Nacional, 1979, p. 165.

² Ibid, p. 162

³ Ibid, p.165

⁴ Ibid, p. 166



A IMPORTÂNCIA DA ARTE E DA APRENDIZAGEM CONTÍNUA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

STATERI, Julia; OLIVEIRA, Neemias; BARBOSA, Thiago (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

INTRODUÇÃO

A Arte, expressão cultural, política e social presente em todas as nações, vem sendo depreciada em grande parte dos currículos educacionais. Se este fato dá-se para a formação básica e fundamental, não é surpreendente que na base disciplinar dos cursos de Pedagogia ou na Licenciatura, a Arte seja despida de seu real valor. Quando mencionada nos cursos cuja metodologia apresenta-se de modo tradicionalista a Arte mostra-se fragmentada, destituída de sua força integradora.

Para Lévy (1996: 78) a arte expressa as emoções mais íntimas, representa até mesmo o mais subjetivo conceito trazendo a compreensão para aqueles com quem pretende se relacionar, trazendo conforto ou estranhamento dependendo de sua abordagem. A Arte tem a capacidade de nos fazer sentir parte de algo maior. Por lidar com emoções e não com uma Política específica (embora não esteja inteiramente isenta de um posicionamento ideológico) ela penetra em nosso âmago certamente e nos atinge exatamente no que temos de mais sensível. É a experimentação da Arte que nos faz humanos, pois a humanidade não se resume a um conjunto de regras sociais ou de restrições físico-políticas. Longe disso, a humanidade é sentimento e empatia, é reflexão e projeção, é comunicação e reciprocidade.

Talvez para alguns a Arte possa parecer ininteligível, por possuir um código próprio é provável que se destine unicamente àqueles que são sensibilizados por ela. Ao contrário do signo simbólico definido por Peirce (2003: 52), para a compreensão da Arte não existe o aprendizado que nos transmita uma maneira exata de tradução. Para se compreender a Arte podemos exercitar nossa sensibilidade, conhecer o contexto histórico que envolveu a criação de uma obra ou as razões políticas e sociais que levaram à concretização de um pensamento, uma idéia, sob a forma da obra. A esta contextualização e à sensibilização reflexiva cabe a participação do educador.

Par assumir este papel o educador necessita do exercício da mesma sensibilização que pretende transmitir. Por esta razão este artigo dedica-se a transmissão de alguns conceitos que podem ser aproveitados tanto na definição curricular dos cursos formadores de profissionais da educação, quanto na avaliação crítica e pessoal que possa ser feita pelos seus leitores.

PEDAGOGIA E HUMANISMO

Há alguns anos o papel do educador era considerado como o daquele que transmite informações para um número específico de alunos por vez. Transmitidas estas informações, fazia parte das responsabilidades do educador cobrar o entendimento de seus educandos por meio de uma avaliação que, quase sempre, recorria à transcrição do que fora ensinado do modo mais fiel possível.

Ainda hoje algumas instituições mantêm este modelo tradicional de informação e repetição, porém graças aos estudos fomentados pelos humanistas e pelos esforços de McLuhan, em meados dos anos 60, em definir o que vem a ser a cultura de massa foram delineados alguns parâmetros para a mudança nos métodos de ensino.

McLuhan é considerado por muitos como o filósofo e teórico representante dos estudos que se dão a respeito dos meios de comunicação em massa. Justamente por presenciar um período de mudanças, quando os meios de massa como o rádio e posteriormente a televisão entram nos lares trazendo consigo ideologias, McLuhan passa a pesquisar o sistema da comunicação que, não raras vezes, é utilizado como um parâmetro comparativo para os sistemas de ensino.

Uma destas comparações é feita por Lima (1976: 27) quando este nos demonstra que o rádio, a televisão, a revista e o próprio livro cumprem o papel informativo que, no período Medieval, cabia ao professor. Dessa forma, como comprovam os humanistas, o papel do professor se modifica na medida que, surgidos meios mais eficazes de informação, este deve fazer surgir uma consciência crítica em seus educandos, trazendo para a sala de aula suas diferenças e suas experiências pessoais.

A perspectiva humanista constitui uma reação à rigidez da escola clássica. Ela considera que sob as formas tradicionais de educação o potencial dos alunos é aproveitado apenas em parte. Por considerar que cada aluno traz para a escola suas próprias atitudes, valores e objetivos, a visão humanista centraliza-se no aluno. Assim, sua preocupação básica torna-se a de adaptar o currículo ao aluno. (GIL, 1997: 26)

Considerando a concepção de currículo desenvolvida por Moreira (2000) que diz respeito às experiências que darão vazão a construção de conhecimentos por múltiplos autores, alunos e professores; podemos facilmente ter noção da responsabilidade que os educadores assumem em sua construção, dada a diversidade dos indivíduos que se apresentam em sala de aula

Neste caso um professor não pode ser classificado como bom ou ruim unicamente pelos seus conhecimentos técnicos. Uma série de fatores é capaz de influenciar neste julgamento, mas talvez o mais importante seja o modo do educador encarar o mundo e o próprio significado da produção de conhecimento frente à atual realidade.

Embora especializado em determinada área, o professor precisa possuir também cultura geral. Isto é importante porque todas as áreas do conhecimento se inter-relacionam. É fácil verificar como qualquer comportamento humano, por mais específico que seja, apresenta inúmeros condicionamentos econômicos, sociais, políticos, etc. (IDEM: 20)

A IMPORTÂNCIA DA ARTE E SUA HISTÓRIA PARA O EDUCADOR MEDIADOR

Através da reflexão feita anteriormente vimos a importância do educador em conhecer o meio que o cerca, ter uma visão diferenciada de sua vida e alimentar seus próprios questionamentos para então poder alimentar o desejo por respostas de seus alunos.

Ao contrário do que foi tido como verdade factual durante muito tempo, o papel do educador não mais deve representar o papel do facilitador do aprendizado de conceitos existentes. O educador humanista pode ser visto como um 'mediador' das buscas de seus alunos, que seriam incentivados a fazer questionamentos e, ao invés de encontrarem respostas prontas com o especialista que a eles se apresentasse como o 'informante' deveriam ser auxiliados pelo educador mediador a buscar suas próprias respostas.

O diálogo, a pesquisa e a crítica seriam elementos obrigatórios dentro desta nova metodologia. Graças a estes requisitos os educadores que se destinariam ao papel de mediadores teriam a necessidade primordial de manterem seus estudos e atualizações em prol da qualidade de suas orientações. Deveriam ainda tratar-se de pessoas com alguma dose de humildade profissional, sendo que quando os alunos estão livres para questionar é comum que surjam dúvidas tais que mesmo o professor desconheça a resposta. Este fato humano, longe de ser negativo, é fundamental para a experiência da mediação em sala de aula, pois não somente os alunos ganharão uma boa dose de confiança em si próprios a cada passo concretizado para a resolução de seus dilemas, como o próprio educador galgará degraus para sua evolução profissional e humanista.

Ainda, quanto ao relacionamento professor-aluno, é possível notar que o educador desce de um pedestal intocável: o do conhecedor da verdade única. Assim, surge uma relação de companheirismo e troca entre ambos que é muito saudável para seu crescimento. O aluno perde o medo de falar ao professor, deixa de lado o temor pelo erro e passa a buscar as soluções para suas próprias aflições. Com o tempo este ato torna-se um hábito e o aluno, confiante enquanto indivíduo que analisa, raciocina e teoriza, passa a buscar respostas pelo resto de sua vida, trocando suas idéias com aqueles que estiverem abertos a escutá-las e retribuir da mesma forma através do diálogo.

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. (CORTELLA, 2002: 112)

Contudo, para que esta conscientização de aprendizagem contínua, ou de aprendizado ao longo da vida como é dito por Delors (1996), ocorra seria necessária uma mudança na visão que os alunos (e também alguns professores) fazem do próprio aprendizado. A educação humanista se basearia menos em informações que responderiam às previsões de um futuro profissional e mais na possibilidade de renovação da própria maneira de enxergar à vida.

O professor-informador e o aluno-ouvinte serão substituídos pelo professor-animador e o aluno-pesquisador, mutação que já pode ser realizada amanhã, pois não exige investimentos com recursos materiais. O problema da pesquisa versus ensino será superado pela generalização da pesquisa: tudo na escola do futuro será atividade de indagação e desafio para descoberta de soluções novas. (LIMA, 1976: 27)

Na citação anterior, feita em 1976, o autor se referia à 'escola do futuro' como a escola que surgiria até o ano 2000. Ora, é notável que no ano de 2007 ainda não existam muitas escolas e nem professores que trabalhem no sistema sugerido tanto por este quanto por inumeráveis outros autores. Se como afirma Lima, as necessidades materiais e, por conseqüência, as financeiras não são uma fronteira para o ensino humanista e a aprendizagem contínua, por que não vemos mais escolas utilizando esta perspectiva que promete resultados tão valiosos?

Poderíamos isentar o educador de toda a culpa e direcionar o peso desta decisão às Instituições de Ensino, mas a verdade é que se estas estão relutantes em assumir os riscos de deixar um modelo antiquado, porém funcional, em lugar de um revigorante e promissor sistema de produção de conhecimento, também faltam profissionais de ensino qualificados para assumirem o difícil papel de mediar o processo intelectual de seus aprendizes como indivíduos.

Se é no papel de expandir a compreensão de ser do homem e sua posição no mundo que a História se faz necessária é no papel de modificar e questionar as certezas que a Arte se faz presente.

A obra de arte concretiza o sentimento e o conhecimento do homem acerca da vida e do mundo, através da criação, e está inserida no contexto histórico-político-social a que pertence. A criação adquire diferentes configurações e formatos de acordo com o potencial criativo, a técnica e o material utilizado. Estas obras se expandem e conseguem espaços para além dos museus e galerias, adquirindo autonomia e ao mesmo tempo procurando aproximações com o público. A arte conquista o espaço das praças públicas, das avenidas movimentadas, da mídia e, finalmente, chega à escola. (SAKAMOTO, 2004: 123)

A Arte se insere nos mais diferentes ambientes, seja de maneira natural ou com a intenção de causar um questionamento. A Arte Contemporânea talvez seja o maior exemplo de como é possível criar um questionamento entre seus apreciadores frente ao estranhamento experienciado, inclusive o questionamento fundamental do que é Arte.

ARTE, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO COMO NÚCLEOS ESTRUTURAIS INTERDISCIPLINARES

O conceito de Interdisciplinaridade possui origem na antiguidade e tem ressurgido bastante nos círculos de discussão da perspectiva humanista educacional. É o processo pelo qual as disciplinas se completam, fazendo surgir um novo conhecimento que não seria passível de existência num modo fragmentado.

A interdisciplinaridade coloca as disciplinas em diálogo entre si de modo que permita uma nova visão da realidade e dos fenômenos. Na comparação feita acima, é como se olhássemos uma imagem através de todas as lentes coloridas superpostas no mesmo instante, oferecendo-nos uma imagem do objeto com cor diferente de cada lente separadamente. Trata-se de um conhecimento que só existe porque as duas ou mais áreas se encontraram e enquanto se encontraram. Não existia previamente em qualquer das áreas. Começou a existir após esta integração. (MASETTO, 2006: 6)

Vemos hoje que depois de muitos anos de cultura fragmentária após o pensamento Cartesiano, o antigo modelo interdisciplinar oferecia não somente a facilidade de compreensão e aplicação ao educando, como transmitia em si a prática da pesquisa.

Um currículo no futuro, será uma relação de núcleos estruturais abordados pela técnica interdisciplinar, sem objetivos de linearidade, mas de complexificação (não se trata da chamada globalização das disciplinas autônomas). (LIMA, 1976: 43)

Novamente o autor demonstra sua confiança na escola do futuro e na prática de uma técnica enriquecedora para a pesquisa, a Interdisciplinaridade. Novamente percebemos que ainda há resistência a este modelo apesar de suas possibilidades criativas. Levanto aqui uma questão retórica: 'Como seria possível ao educador trabalhar com seus educandos de maneira interdisciplinar se ele jamais tivera a possibilidade de utilizar-se desta técnica durante a docência?'

O perfil deste novo profissional exige uma postura e visão de mundo diferenciadas e enriquecidas com a experiência teórico-prática em sintonia com o contexto da realidade. Isso significa, por um lado, o educador estar disposto a aprender sempre, e, por outro, garantir que sejam oferecidas "oportunidades de formação promovidas com seriedade pelas instituições responsáveis pela educação no País". (SAKAMOTO, 2004: 124)

Oferecidas estas "oportunidades" tão necessárias, seria essencial ao educador mediador a compreensão Interdisciplinar destas disciplinas fundamentais à compreensão, questionamento e construção do novo conhecimento: A História, a Arte e a própria Educação.

A educação artística (artes plásticas, artes gestuais, música, teatro, mímica, artes literárias), parte integrante da globalidade, deixando de

conter a sua finalidade unicamente em si mesma, ou ainda em objectivos estritamente limitados à aquisição duma cultura tradicional, deve alargar as suas acções, reforçar os seus papéis, confirmar as suas utilidades para se tornar um instrumento pedagógico constante ao serviço duma acção educativa alargada, concebida e conduzida ao respeito pelo indivíduo e em relação com as suas necessidades e com as necessidades do grupo, e também, em relação com as exigências do meio, da sociedade e do futuro. (BRASSART & ROUQUET, 1977: 5)

Se partirmos do princípio que a História nos traz uma definição de nossos ancestrais, buscando a verdade e questionando a oficialidade dos fatos torna-se fácil de compreender como ela se integra ao papel revelador da Arte. A pintura, a música, a dança, retratam mais do que os fatos, mas sim a cultura, o sentimento e o estado emocional, social e econômico de toda uma época. Para se compreender a Arte é preciso usar a História como uma ferramenta e para que sejamos capazes de nos enxergarmos como elementos da história, passivos ou modificadores, precisamos da Arte, pois ela é o elemento principal de nossa própria humanidade. Aliada a ambas está a educação, pois jamais seria possível registrar, compartilhar, discutir ou socializar sem o elemento de busca, de construção que liga-se à ambos pela sua característica filosófica e até mesmo ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haja vista a importância da aprendizagem contínua em todas as áreas e, imprescindivelmente, na área da educação, este trabalho é por si só o esforço coletivo dos representantes de cada uma das áreas citadas e pretende provar a possibilidade do trabalho interdisciplinar, assim como demonstrar a capacidade de seus resultados.

Com estas reflexões esperamos ter deixado claro a importância do incentivo à busca e ao esforço criativo, assim como da necessidade básica em compartilhar o conhecimento e encará-lo de maneira crítica.

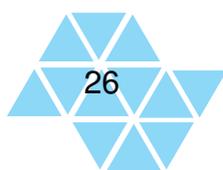
Vimos também que Arte, História e Educação se complementam de maneira natural mostrando a compreensão do todo que nos insere no ambiente como sua parte integrante, fazendo nascer a preocupação social, política e filosófica.

REFERÊNCIAS:

BRASSART, Simone Fontanel & ROUQUET, André. A Educação Artística na Acção Educativa. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jacques. Educação, um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.



GIL, Antonio Carlos. Metodologia do Ensino Superior. São Paulo: Atlas, 1997.

GORDON, Terrence. Marshal McLuhan. <http://www.marshallmcluhan.com/gordon.html>. Acesso em 11 jul. 2007.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

LIMA, Lauro de Oliveira. Mutações em Educação segundo McLuhan. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

MARCHAND, Philip. Marshal McLuhan. <http://www.marshallmcluhan.com/marchand.html>. Acesso em 11 jul. 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Um Paradigma Interdisciplinar para a Formação do Cirurgião Dentista. Revista Educação e Odontologia. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, Cultura e Formação de Professores. Rio Grande do Sul: Artigo Apresentado no Congresso Ibero-Americano, 2000.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Unesco, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. Semiótica. São Paulo: Perspectiva, 2003.

SAKAMOTO, Mariza Missako. A Pintura Acadêmica e a Arte Contemporânea: Um Percorso de Aprendizagem na Escola. Revista FAMOSP. São Paulo, v.1, n.1, 2004.

SENTIDO E LIMITES DA FORMAÇÃO MODERNA, A PARTIR DO EMÍLIO DE ROUSSEAU

MACHADO, Leonardo Maia Bastos (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia)

A formação, de algum modo, todos sabemos bem o que é. Trata-se do processo de transmissão e de aquisição de certos conhecimentos, valores, elementos culturais, ideológicos, éticos e conviviais por parte de um indivíduo, e, em especial, sob a orientação ou através de alguém que lhe serve de guia e apresentador desses conteúdos. Conteúdos tão diversos que, como diz Rousseau no Emílio, se poderiam extraí-los “da natureza, das coisas e dos homens”, e que serão uma espécie de capital intelectual, sentimental, vivencial desse mesmo indivíduo. Ao mesmo tempo, então, a “formação” é, para cada um, uma preparação para a vida, mas, ao longo desse processo, também a sua vida mesma, no seu puro acontecimento.

Contudo, os resultados finais preconizados para uma formação, as expectativas particulares em relação ao que ela deve proporcionar podem variar amplamente. E, certamente, os propósitos a serem atingidos pelo processo da formação já não vão, ao menos hoje em dia, em uma única direção. Pois, afinal, o que seria já hoje a condição de formar? Ela diz respeito, ainda segundo uma concepção tradicional, àquela formação plena, de caráter humanista, com sentido espiritual ou espiritualizante (mesmo que agora renomeada um pouco inocuamente como “formação cidadã”)? Ou já teria dado lugar a uma segunda forma, “aplicada”, da formação como “formação-para-o-mercado-de-trabalho”, formação tecnicamente considerada, formação como formação profissional pura e simples? A manutenção dessas dicotomias parece equivocada mesmo porque a formação aparece hoje cada vez mais ligada a condições externas que lhe ditam o caminho e os horizontes. Que conjugam e declinam a idéia de formação. Essas condições buscam, em especial, fazer da formação uma “exigência” e, com efeito, a formação é cada vez mais descrita segundo esse imperativo: o da “exigência de formação”. Nesse binômio, porém, a formação é antes a parte determinada que a determinante. É ela aquilo que se exige, sem dúvida, mas não é já ela sua própria exigência, sua própria condição de exigência. Sua finalidade é claramente exterior a si mesma. Forma-se com vistas a algo que está para além da própria formação e a formação como exigência, a exigência da formação, desse modo, parece alterar fundamentalmente a idéia anterior de formação, da formação como um desenvolvimento progressivo, um construtivismo. Em essência, a formação seria anteriormente a construção de uma abertura para novas possibilidades, ao passo que a noção de exigência indica, ao contrário, o cercamento da formação dentro de um horizonte restrito e imediatamente aplicável. Assim, a concepção que atualmente mais se identifica com a formação dista enormemente da concepção anterior: diferentemente do movimento típico daquela, esta desnatura e fecha a possibilidade da formação como questão, para pensá-la como simples meio de realização.

De todo modo, devemos reconhecer como primeira característica da concepção contemporânea da formação uma alteração fundamental: a formação enquanto conceito não designa mais uma concepção única, não significa o mesmo para todos e responde a propósitos bastante dissociados. A formação hoje oscila, segundo a disjunção das múltiplas possibilidades que se apresentam, e que ela não pode alcançar em sua totalidade. Não é possível apontar para uma possibilidade apenas, sem erguer, por outro lado, a sombra da segunda possibilidade negligenciada. Se pretiro, por exemplo, a formação profissional de alguém em favor de uma concepção talvez ampla demais de formação não coloco em risco, com isso, a sua condição de inserção profissional? Por outro lado, se confundo a formação dessa pessoa apenas com sua qualificação técnica, não frustro necessariamente outras tantas potencialidades? Como dizer, de antemão, então, o que é hoje a formação para cada um? E, na verdade, contemporaneamente, face à multiplicação e dispersão das direções da formação experimentamos uma situação ainda mais dura: a impossibilidade já de cada um, na sua própria personalidade, no diálogo de si para si e na constituição da sua própria subjetividade, face a todas as pressões e imposições de toda sorte, dizer com segurança para si mesmo quais as condições para sua melhor formação, que resultados almeja como horizonte de sua formação. Angústia da formação contemporânea...

Essa então seria uma primeira questão: qual a direção e o alcance, o horizonte possível da formação hoje, questão que diz, evidentemente, ainda, sobre o seu sentido e o seu valor atual, sobre o seu estatuto e a sua tarefa. Questão para aquele que se forma, questão também para aquele que forma. E como respondê-la adequadamente? O objetivo daquele que hoje se acha na condição de formar alguém, de todo aquele que participa da atividade formadora, em especial o professor, vai no sentido de fazer convergir essas possibilidades plurais de formação, de criar as condições para reaglutinar essas vias crescentemente separadas, ou a unificação formadora funciona agora apenas como uma crença tardia, de que seria possível superar um impasse refugiando-se em um arcaísmo incerto? É possível ainda uma nova unidade, uma nova síntese formativa que indique fundamentadamente uma direção comum por sobre toda a complexidade e dispersão contemporâneas, ou o sentido da formação seria agora antes o de aprofundar essas múltiplas vias, segundo um enriquecimento pedagógico disjunto, segundo uma complexificação crescente? Mas ambas as possibilidades guardam riscos: se a da primeira é a de um retorno impreciso e possivelmente apenas arcaizante, a busca inútil de uma função na prática superada, a segunda também pode incorrer na simples manutenção desavisada, acrítica, daquilo que está dado, de um estado de coisas e de elementos que se impõem de fora para dentro ao campo pedagógico. Pois, num certo sentido não seria essa, justamente, a condição da formação segundo uma orientação caracteristicamente capitalista, a da dispersão da formação e da micro-inserção, sempre fazendo proliferar atividades cada vez mais regionais, confundindo o bom funcionamento de toda atividade à sua especialização mais radical, sem nunca obrigar-se a uma síntese totalizante?

Contudo, nesse movimento de separação em relação à concepção original de formação, quando vemos, dessa antiga idéia de formação, se desprenderem novos sentidos para

além de sua idéia original, que já não coincidem com seu núcleo ou princípio unificante, e mesmo quando essa separação indica ou até é fruto de um rebaixamento daquele propósito inicial, deveríamos ainda assim saber identificar nisso tudo um sinal positivo. Pois no momento mesmo em que o valor da formação parece até declinar, ela na verdade talvez apenas desprenda-se de um sentido e de um valor preliminarmente impostos, de uma orientação que atuava apenas em favor de uma instrução do passado. Ela libera-se, possivelmente, da sua antiga imagem para conquistar uma diferença, uma condição de diferença e um projeto ao mesmo tempo autônomo e indeterminado conforme uma possibilidade pedagógica agora aberta. Se assim é, se a alternativa para a substituição da formação parece nesse momento, de forma geral, a de seu simples rebaixamento segundo uma opção técnico-profissionalizante (mesmo que em nível “superior”), o objetivo pedagógico, o objetivo do educador seria antes, aproveitando a quebra do paradigma da formação, o de redirecionar esse impulso rumo a uma diferenciação, a uma nova forma, com vistas a uma nova formação, às novas possibilidades da formação que a idéia antiga já não nos permite alcançar. E aí repousa o sentido conceitual profundo da pedagogia, seu sentido, por assim dizer, meta-pedagógico. A formação, para formar, deve buscar como seu sentido superior sempre a condição de uma reorientação. A idéia mesma de formação depende sempre de uma reorientação e de um redirecionamento. Em relação a toda crise, no momento da ruptura com um antigo paradigma, a questão seria, face aos novos desafios que se apresentam, a de determinar as possibilidades superiores que eles veiculam, em contraste às possibilidades apequenadas que se apressam em tomar à frente da condução de todo novo processo. Essa é sempre a grande tarefa pedagógica, a de uma reeducação de nossa percepção para uma possibilidade superior de realização.

Se hoje, por exemplo, a tendência mais visível, face à crise da formação, é a de aprofundar o fracionamento dos conteúdos escolares, ou de diminuir o tempo de ensino e de formação, de fazer proliferar infinitamente a especialização disciplinar e de generalizar o apelo técnico, a alternativa seria, em primeiro lugar, a de reconhecer que, para que essa crise mesma se instale, ela deve encontrar sua condição preliminar não necessariamente no rebaixamento que a identifica (porém, apenas em seu aspecto “negativo”), mas em uma situação geral de abertura. A crise é a passagem não para um necessário declínio, mas para o aberto. É essa forma, ou essa idéia de um “aberto”, que ao mesmo tempo apresenta e se aprofunda dentro de uma situação de ruptura, de crise, de quebra de um antigo paradigma. E isso indica duas coisas: que só é possível, com efeito, uma nova concepção de formação na medida em que se rompe com a anterior. Porém, o que é mais importante, que só é possível definir-se um sentido superior para novas possibilidades pedagógicas na medida em que, sem nos perdermos dessa nova abertura, podemos descobrir nela a forma de uma contrafação superior, enquanto uma condição de resistência tipicamente pedagógica. Formar nada mais é que insistir no aberto, ou fazer perceber a abertura sempre presente, em meio a todos os novos fechamentos. É essa a resistência tipicamente pedagógica.

Com isso, é nessa quebra da unidade da idéia da antiga formação, mais do que em

seu possível rebaixamento técnico-profissionalizante, que se encontra a verdadeira questão pedagógico-filosófica sobre a formação em nossos dias. Entender por que e como isso se deu, e se de fato isso se dá apenas pelo constrangimento capitalista à formação, é condição para que se proponham novas possibilidades a esse termo, um novo sentido e valor que dará à formação não a condição de retorno ao seu exercício anterior, mas a possibilidade de abri-la para um novo exercício futuro.

Para isso, contudo, seria preciso fazer um pequeno inventário da transformação desse conceito na modernidade, uma vez que é a esse conceito, ao conceito de formação e aos diferentes desenvolvimentos que ele conheceu na modernidade que se retraçam as grandes linhas e soluções pedagógicas de nosso tempo. A formação foi, desde o século XVIII, o grande conceito que inspirou, como fundamento, todos os grandes desenvolvimentos conceituais da pedagogia.

O CONCEITO MODERNO DE FORMAÇÃO: SUAS CARACTERÍSTICAS E LIMITES

A historicização da concepção moderna de formação leva-nos, sem dúvida, à obra de Rousseau e, em especial ao *Emílio*. Trata-se de um dos principais escritos de Rousseau e, dentre as grandes obras do século das Luzes, talvez a que mais destacada e expressamente pretende apresentar a educação como problema. Seu subtítulo mesmo assim o reivindica: o nome completo da obra é, justamente, *Emílio, ou da educação*.

No *Emílio*, Rousseau apresenta-nos o processo de educação de uma pessoa desde seus primeiros anos, desde o nascimento, praticamente, e os passos a serem dados, em cada idade, dentro desse processo de formação, tanto por aquele que se forma, como por aquele que deve formar. Nenhuma obra antes do *Emílio* de Rousseau talvez tenha sido tão minuciosa em apresentar as diferenças e características de cada idade, e fazer um escalonamento da formação necessária a cada uma delas, em suas respectivas especificidades. De maneira geral, as interpretações correntes dessa obra retraçam ao *Emílio* o início da pedagogia moderna, pois nela se daria como que a “revolução copernicana” da concepção tradicional de educação (a expressão é de Franco Cambi, em sua *História da Educação*), pela qual a infância seria vista apenas como um momento na transição para a idade adulta. Por essa concepção, a criança deveria espelhar o adulto como modelo de sua formação e os objetivos da formação, de alguma maneira, não consistiriam senão em melhor traçar os passos da criança no processo de tornar-se adulto. Num certo sentido, não há na pedagogia antiga jamais propriamente uma criança envolvida no processo pedagógico, mas antes um “pequeno adulto”: em todos os sentidos, um adulto em formação, e a formação na pedagogia antiga é a formação do adulto antes que a formação da criança... Para Rousseau, ao contrário, a formação será já a formação da criança, e, mais até, a formação pela criança. É essa a grande transformação que postula. E a revolução pedagógica de Rousseau, até certo ponto, seria, segundo essas interpretações, inesperadamente simples: ela consiste, fundamentalmente, em inverter a antiga centralidade do processo educacional, ao fazer da criança o elemento pedagógico nuclear. Para que tal inversão seja bem sucedida, porém, ser o centro da

atividade pedagógica implica, na verdade, uma coisa diversa daquilo que seria talvez nossa primeira interpretação, ou seja, de se inverterm simplesmente os termos da antiga equação pedagógica, e fazer a formação passar antes pela criança do que pelo adulto, pelos valores adultos. A verdadeira distinção preconizada por Rousseau, e que tem uma importância fundamental, é a de que a atividade de ensino-aprendizagem deve passar antes pela criança do que por aquele que a forma e, com isso, que a formação tem dois sentidos, ela se dirige do mestre em direção à criança, mas também desta em direção àquele que a orienta. A pedagogia de Rousseau forma em verdade os dois, criança e pedagogo. A criança não é então apenas o objeto de uma formação, mas uma questão para o pedagogo. Não é ela que se ilumina com as luzes da formação, mas, a partir de Rousseau, é ela que realmente ilumina e define o processo pedagógico.

Mas seria essa de fato a grande contribuição à pedagogia do Emílio? E seu sentido principal estaria encerrado realmente aí, nessa compreensão particular da infância e da sua centralidade no processo educacional? Ou, questão para nós talvez mais importante, é nesse ponto que se enraízam efetivamente os fundamentos e a influência de Rousseau sobre os rumos posteriores da concepção moderna de formação? Se consideramos o pensamento de Rousseau em seu conjunto e, mesmo, se o comparamos ao quadro geral da filosofia do século XVIII, veremos que o alcance maior das preocupações de Rousseau em relação à pedagogia é possivelmente outro. Pois, para o pensamento do século XVIII, dois temas, essencialmente, parecem estar em geral sempre em jogo: por um lado, trata-se de pensar o conjunto de práticas do homem na sociedade (e daí todas os tipos de novas disciplinas que encontram no século XVIII seu nascimento ou ao menos as suas bases fundamentais, da teoria social à economia política, etc), bem como, face às novas questões levantadas por tais disciplinas, qual a verdadeira expressão da natureza humana (que Rousseau, numa distinção importante, prefere muitas vezes, e mesmo no Emílio, chamar de “condição humana”). Esses são, respeitadas, evidentemente, as diferenças respectivas de cada pensador, talvez os dois grandes elementos comuns às diversas filosofias do tempo de Rousseau.

Como se articulam essas questões e qual a relação desses pontos com a questão pedagógica? Parece-nos essa, acima de tudo, a questão mais profunda que anima o Emílio. A questão de uma redefinição do lugar e valor da criança e da necessidade de um completo redirecionamento das nossas práticas pedagógicas parecem responder a essa necessidade, necessidade de pensar o homem e sua condição, de pensar as práticas pelas quais ele age em sociedade, a educação dentre elas, com um papel marcadamente importante.

Como se sabe, inúmeras obras desse período, notadamente as obras ditas utópicas, provenientes tanto da Filosofia como de autores ligados à Teoria Política inundam o período histórico anterior e contemporâneo a Rousseau. Lidas com atenção, não é difícil perceber que a maioria delas têm talvez menor interesse real na transformação social e política do que na própria transformação da concepção do que seja a formação. Ou ao menos, dependem estritamente dessa condição de uma reforma fundamental do ensino que prepare a transformação social que reivindicam. Não há possibilidade de se cogitar qualquer reforma ou revolução social sem vincular

esta a uma profunda transformação das mentalidades. A formação é então um tema presente e, em relação a todas essas obras, num certo sentido, o Emílio não traz aparentemente grandes alternativas ou novidades. A pedagogia a partir da criança é sem dúvida uma contribuição original de Rousseau, mas, dada a efervescência do tema no período, não seria difícil extrair essa mesma possibilidade como um princípio próximo, horizontal, de outras tantas soluções apresentadas. De algum modo, a idéia de uma pedagogia a partir da criança se insere perfeitamente na horizontalidade do tempo de Rousseau. Ou seja, de alguma forma, a questão consagrada pela história da educação como sua inovação radical não é talvez aquela que realmente conferiria a Rousseau toda a sua originalidade. Ou ao menos, talvez não a originalidade caracteristicamente moderna de sua posição e da sua proposta.

Mesmo porque, cumpre dizer, a pedagogia apresentada por Rousseau nem sempre apresenta a criança como o “sujeito” próprio da educação. Ao contrário, se ele preconiza que uma reforma da pedagogia exige em especial um novo olhar sobre a criança, esse olhar, ao mesmo tempo em que supõe a autonomia da criança, isto é, em que a toma efetivamente como um sujeito, assim também, e na verdade talvez até mais isso, a elege como um novo objeto. Assim, logo no prefácio, imediatamente após a frase célebre que consagraria todo o escopo e novidade da revolução de Rousseau (“Não conhecemos a infância [...] Os mais sábios se fixam àquilo que importa ao homem saber, sem considerar o que as crianças estão em estado de aprender. Eles buscam sempre o homem na criança, sem pensar no que ele é antes de ser homem, grifo nosso), Rousseau precisa um dos sentidos daquilo que postula, no que é, aliás, definido por ele como o primeiro ponto do procedimento inovador que propõe: “Comecem por melhor estudar seus alunos”. É essa, em especial, a característica da nova pedagogia e do novo pedagogo, saber reconhecer na criança seu valor intrínseco, saber encontrar nela um balizamento pedagógico antes inexistente.

Assim, a condição de tomar a criança em sua especificidade e fazer dessa especificidade a base de uma nova pedagogia é uma inovação da concepção pedagógica de Rousseau, sem dúvida, mas não certamente a única e talvez, tampouco, a principal. Nesse sentido, talvez devêssemos entender que o Emílio não diverge do sentido geral da maioria das outras obras de Rousseau, e que nele, também, a grande oposição não é exatamente entre homem e criança, não é esse o par em torno do qual gira a proposta pedagógica de Rousseau, mas que ele na verdade, busca deslindar e reformar, através de uma nova pedagogia, de uma nova proposta formadora, a relação indivíduo-instituição. É nesse ponto, em especial, que parece se centrar sua crítica à pedagogia antiga.

E, nesse caso, talvez devêssemos considerar que mesmo a educação seria ainda talvez uma instituição larga demais... Não é a educação no seu sentido genérico que talvez desperte o interesse de Rousseau, não a educação genérica, educação como instituição, mas a educação na medida em que ela pode ser a educação de Emílio, a educação da pessoa, sem passar pela instituição, sendo, ao contrário, um elemento de combate a toda instituição, um elemento fundamentalmente anti-institucional. É essa, possivelmente, a primeira grande distinção entre a pedagogia moderna de Rousseau e a pedagogia pensada pelos antigos. Em suas palavras:

O homem civil [ou seja, o homem formado pela educação antiga] não é senão uma unidade fracionária que está ligada ao denominador, e cujo valor está na sua relação com o inteiro, que é o corpo social. As boas instituições sociais são aquelas que sabem melhor desnaturar o homem, confiscar-lhe sua existência absoluta para, em seu lugar, lhe dar uma relativa, e transportar o eu para dentro da unidade comum; de modo que cada particular não se acredite mais um, mas parte da unidade, e não seja mais sensível senão dentro do todo. Um cidadão de Roma não era nem Caius, nem Lucius; era um romano. [...] Isso não tem muita relação com os homens que conhecemos (Emílio, Livro I).

E Rousseau acrescenta dois exemplos, a seu ver extravagantes, típicos da formação cívico-política antiga, da formação predominantemente institucional, antes que pessoal:

O lacedemônio Pedareto se apresenta para ser admitido ao conselho dos trezentos; ele é rejeitado; volta para casa completamente satisfeito por saber que se encontravam em Esparta trezentos homens que valiam mais do que ele. Eu suponho essa demonstração sincera; e há porque acreditar que ela o era: eis o cidadão. Uma mulher de Esparta tinha cinco filhos no exército, e esperava notícias da batalha. Um escravo chega; ela lhe pergunta, tremendo: “Seus cinco filhos foram mortos. – Vil escravo, eu lhe perguntei isso? – Nós obtivemos a vitória!”. A mãe corre ao templo, e dá graças aos deuses. Eis a cidadã (E., I).

Assim, é preciso opor-se à pedagogia antiga, não simplesmente porque ela é a educação da criança pelo homem adulto, mas antes porque é a pedagogia do indivíduo pela instituição, no interesse desta, antes que no seu próprio. A formação antiga seria na verdade uma conformação: cada um deve conformar-se a um todo que lhe preexiste, a um *socius*, uma *civis* ou uma *polis* que responde e antes aguarda pela sua formação. Assim, o Emílio, ao contrário da pedagogia antiga, é um livro contra a pedagogia institucional, e, assim, por outro lado um livro da pedagogia da pessoa ou do indivíduo, na sua especificidade particular, anterior a toda desnaturação institucional. Mesmo seu título o indica: Emílio. Emílio e não “Tratado ou Compêndio de Educação”, ou ainda “Da pedagogia” ou “Da reforma de nossos estabelecimentos de ensino”. Nada disso, mas simples e individualizadamente Emílio. Emílio porque já não se trata de Caius, nem de Lucius. Emílio porque já se é moderno e não mais antigo. Emílio porque há um indivíduo antes que haja uma instituição, e porque há uma pessoa que antecede à própria pátria.

Assim, o objetivo de Rousseau é menos talvez o de formatar a pedagogia da criança, do que, através do exercício da formação, buscar compreender a própria condição humana: “Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”, considera, já no início da obra; e, nesse caso, de fato, a criança é um momento, uma hora decisiva no desenvolvimento dessa mesma “condição”.

Mas como é possível atingir a condição humana e a própria criança, enquanto tal, se não supomos, ainda, e esse seria o segundo elemento distintivo da concepção rousseauiana de educação, uma pedagogia aberta? A pedagogia de Rousseau é ininterrupta, permanente, mas porque é antes de tudo aberta. Aprendemos a todo instante, com tudo, com a natureza, com as

coisas, com os outros homens, como ele diz. “Nós começamos a nos instruir ao começar a viver, nossa educação começa conosco” (E., I). E assim o objetivo integrador de Rousseau se determina perfeitamente: não há uma idade a ser desprezada, não há formação efetiva se se negligenciam qualquer um dos momentos diversos da vida, ou ainda, não é possível elidir ou dobrar a experiência de vida com vistas à formação, porque isso seria desnaturar o próprio movimento da formação. E fechar os olhos à infância como um momento fundamental da formação é trocá-la em nome e em favor de um homem completamente abstrato, de uma vida ainda inexistente (pois é a criança que existe, e não o adulto): assim, para Rousseau, é a própria Vida o grande elemento da formação de todos (“Que se destine meu aluno à espada, à igreja, ao tribunal, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza o chama à vida humana. Viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Ao sair das minhas mãos, ele não será, eu reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem padre, ele será primeiramente homem”) (E., I). E, mais uma vez, reencontramos então a oposição entre indivíduo e instituição. A pedagogia para e pelas instituições é uma forma eminentemente fechada. A pedagogia da pessoa, por outro lado, faz-se a todo instante: a formação com Rousseau passa a ser fundamentalmente uma experiência aberta. E, com isso, como ele observa, ela consiste antes num permanente exercitar-se, em se propor a si mesmo, e a todo aquele que passa por uma formação, a realização de exercícios antes que a observação de preceitos (E., I).

Com isso, deveríamos considerar que a centralidade da infância como núcleo pedagógico sobrevém na teoria de Rousseau apenas em um terceiro momento, como um terceiro elemento que se decalca dos dois anteriores. A criança ocupa um terceiro lugar no que diz respeito à fundamentação, ao escalonamento pedagógico de Rousseau: é porque a pedagogia é uma pedagogia da pessoa e a pessoa é, naturalmente, uma criança antes de ser um adulto, e porque a pedagogia é aberta e contínua e, portanto, necessariamente se inicia já na infância, que a pedagogia de Rousseau é também, por necessidade, uma pedagogia da criança, uma pedagogia fundada na infância. Mas fundada na infância porque, antes disso, fundada no indivíduo, em cada indivíduo em sua especificidade, e na especificidade de uma vida que começa nos primeiros anos da infância; fundada, portanto, no exercício sempre presente de formação, que não aguarda um mandamento, nem uma palavra de ordem, pois não se orienta por simples preceitos, mas pela manifestação da própria vida.

Se consideramos, então, a contribuição de Rousseau à pedagogia a partir dessas duas grandes linhas, ou seja da pedagogia como pedagogia da pessoa e da pedagogia como pedagogia fundamentalmente aberta e contínua, podemos dimensionar, senão até entendemos perfeitamente, em que a posteridade imediata responde às teses de Rousseau e, portanto, qual o real valor e alcance das suas propostas educacionais. A partir de Rousseau, e mesmo sob sua influência direta, as teorias e os processos de formação que são pensados subseqüentemente obedecem a um quadro de inscrição freqüentemente muito semelhante ao que fora por ele propugnado. O exemplo mais claro dessa vinculação ou, em todo caso, de uma possível proximidade, é talvez o da *Bildung* alemã ou o do movimento romântico que se instala por toda a Europa nos anos seguintes.

A Bildung e o romantismo convergem com Rousseau precisamente nesses dois grandes pontos: a Bildung e o bildungsroman, a teoria da formação romântica e o romance romântico, em primeiro lugar, não tomam a criança como problema. Mas ainda assim, mostram-se plenamente influenciados pela obra de Rousseau: em um e outro caso, a formação é um processo (senão um procedimento) que diz respeito antes de tudo ao indivíduo e, ainda, a formação é um processo em absoluto aberto. No sentido de que escolhas se impõem a esse indivíduo (mais do que são impostas por uma instituição ou por terceiros), e de que o indivíduo é relativamente autônomo para fazer suas escolhas, mas sempre a escolha é também nela mesma um signo de indeterminação, a constituição de uma angústia, desconhecida talvez do homem antigo: e se minha escolha, e se meu caminho, e se minha formação fossem outros, eu mesmo, o que seria?

É essa questão, em sua força e sua apreensão, mas sobretudo essa questão como tarefa e como ambiente da formação moderna o grande legado do pensamento pedagógico de Rousseau.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ROUSSEAU, J.-J. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: GF-Flammarion, 1966.

VITOR FRANKL E A CONTRIBUIÇÃO DA LOGOTERAPIA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Bertan¹, Levino(UEL/UNOESTE); FARIA², Emiliana Siqueira Henrique de(UNOESTE)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo trazer à luz os postulados de Viktor Frankl e a logoterapia, que valoriza a ética, a moral e a religião na formação do cidadão e sua relação com as práticas pedagógicas. Mostra a relação que se pode estabelecer com a educação e a logoterapia assentada em três pilares: a autodeterminação do homem, sua liberdade e o sentido da vida. O trabalho da logoterapia consiste basicamente em ajudar as pessoas a encontrarem o sentido de suas vidas — o arcabouço de sua contribuição para a relação escola/família; pais /alunos.

Neste trabalho faz-se, ainda, sobre as filosofias subjacentes e sua contribuição para a Educação aliada à logoterapia. Assim como existe a psicanálise de Freud; a terapia centrada no cliente de Rogers; ou a psicologia analítica de Jung, tem-se a logoterapia criada pelo psiquiatra vienense Dr. Viktor E. Frankl.

Em síntese, propõe uma nova visão sobre os relacionamentos dos indivíduos na sociedade. Este texto está embasado em pesquisa bibliográfica sobre Frankl, suas obras e sua contribuição para uma educação na linha humanística.

A agressividade entre os seres humanos, tanto nas relações interpessoais quanto nas manifestações grupais e organizadas, como as guerras, faz parte do nosso cotidiano. Nos tempos modernos, as guerras comprovam que a violência está presente no mundo como reflexo do seu instinto humano de destruição. Essas guerras foram organizadas por países desenvolvidos, cuja população tem acesso à educação escolar. Os dirigentes são pessoas que chegaram até mesmo a cursar a Faculdade.

Ora, se a concepção de educação contém a idéia de aprimoramento do ser humano, ela é ineficaz.

Viktor Emil Frankl trouxe contribuições importantes para o estudo sobre as questões humanas e que podem favorecer a postura educacional dos professores e suas práticas, pais, alunos e cidadãos em geral. Sua contribuição mais significativa foi a criação da teoria sobre a logoterapia, que significa terapia através do sentido ou cura através do significado. É uma psicoterapia centrada no sentido da vida (FRANKL, 1989).

O autor fundamenta e constrói sua teoria — logoterapia — após ter sido prisioneiro em campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. A experiência vivida serviu para fundamentar sua idéia de que o ser humano tem necessidade de encontrar um porquê e um para quê viver.

A metodologia desse trabalho se fundamenta em uma análise interpretativa das obras de Frankl. A pesquisa é de caráter qualitativo, porque, como afirma Minayo (1997, p. 21-22):

[...] ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, reduzido à operacionalidade das variáveis.

Esta pesquisa se aprofunda no mundo dos significados, das ações, nas relações humanas e no sentido da vida, aspectos que constituem o foco principal da obra de Frankl que, de acordo com o objetivo da análise existencial, postula a autodeterminação do ser humano, de sua liberdade, exercida na base da responsabilidade, do sentido e dos valores da vida.

VIKTOR FRANKL E A LOGOTERAPIA

Viktor Emil Frankl nasceu em Viena, em 1905 e faleceu em 1997 nos Estados Unidos. Doutor em Filosofia, Psiquiatria e Neurologia. De origem judaica, viveu em campos de concentração (Theresin e Auschwitz) durante a Segunda Guerra Mundial. Criou a logoterapia no período em que esteve confinado.

Frankl descreve em seus escritos como sentiu e observou a si mesmo, e às demais pessoas, e, seu comportamento em campos de extermínio nazista, durante a Segunda Guerra Mundial; a trágica experiência vivida nesses campos, onde perdeu seus familiares (esposa, pais e irmão).

Escreveu muito a respeito de suas experiências no cenário da guerra; destacamos uma que consideramos de grande importância. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração (1991). Nessa obra Frankl descreve os horrores da guerra, relata momentos marcantes, observando as pessoas que buscavam um sentido para vida e constata que elas eram mais resistentes. Toca na essência do que é ser humano: não renunciar ao sentido da vida.

Fundou a Escola de Psicoterapia e Logoterapia. a “terceira escola vienense de psicoterapia. Frankl tomou-se conhecido em vários países por meio da difusão de suas obras, defendendo a importância do indivíduo na busca de sentido à vida.

Em Fundamentos antropológicos da psicoterapia (1978), Frankl descreve o humano como aquele que continuamente busca um sentido para a vida, sendo esta a característica que o diferencia dos outros seres vivos. Em Um sentido para a vida: psicoterapia e humanismo (1989) o autor enfatiza que é fundamental, para a cura terapêutica, tratar os indivíduos a partir de uma visão humanista.

Nas obras Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial (1989); Dar sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl (1990), Psicoterapia para todos (1991); A psicoterapia na prática (1991), Logoterapia e análise existencial (1995), Frankl

estabelece exaustivamente os conceitos que constituem a logoterapia. Por meio de exemplos práticos demonstra a aplicabilidade da técnica psicoterápica, que favorece uma visão de formação do cidadão e mostra como esses conceitos poderão ser trabalhados na área educacional.

Além da dimensão psíquica e filosófica, Frankl traz no entendimento do humano a dimensão noética ou espiritual e toca na essência do que é próprio do humano, ou seja, usar a capacidade de transcender uma situação extremamente desumanizadora, mantendo a liberdade interior e, dessa maneira, não renunciar ao sentido da vida.

Essa dimensão noológica, que inclui o ser humano em sua totalidade, corpo, psiquismo e espírito (noos), situa-se além do psico-físico, numa visão mais ampla que inclui o espiritual, não apenas numa dimensão religiosa, mas também, valorativa, intelectual e artística, ou seja, direcionamentos para uma educação integral (FRANKL, 1992).

Para Frankl, o sentido não significa algo abstrato, mas, pelo contrário, é um sentido concreto e existencial. Teorizou que o indivíduo pode encontrar sentido para sua vida por três caminhos. Doando-se ao trabalho, uma tarefa, ou seja, adotando, como principal ponto na vida, o trabalho. Doando-se a alguém, uma pessoa. Dedicando-se a uma situação de sofrimento, pois, se uma pessoa vivencia um sofrimento muito grande em sua vida, pode ser capaz de encontrar o porquê e fazer dessa dor uma motivação para existir.

FILOSOFIAS SUBJACENTES NA TEORIA DE VIKTOR FRANKL

A Educação tem um teor filosófico. Em outras palavras, entre a filosofia e a educação, há uma ligação, que mostra como a filosofia fundamenta uma prática educacional. A teoria de Frankl tem embasamento filosófico que lhe dá suporte e pode destacar basicamente três importantes correntes filosóficas: a fenomenologia, o existencialismo e o humanismo fazendo conexão com a logoterapia.

FENOMENOLOGIA

A fenomenologia, que encontra sua primeira formulação em Edmund Husserl (1986, p.22), objetiva elaborar uma descrição rigorosa da realidade: “a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento”.

A essa realidade Husserl chama de fenômeno, aquilo que se oferece à observação intelectual, isto é, à observação pura. Para se chegar a esta observação pura, é necessário deixar de lado todas as ideologias, todos os preconceitos, tudo aquilo que se ouviu dizer, o que for desnecessário ao objeto, isso, para Husserl, significa a reeducação fenomenológica.

O método fenomenológico pretende chegar à verdade, isto é, à essência do fenômeno. A fenomenologia procura dar uma descrição pura da realidade, descrevendo os fatos vividos e concretos.

Com propriedade afirma Giles (1984, p.25):

[...] o método fenomenológico ensina-nos a ver e a viver a realidade do eu, do outro e do mundo da natureza, de um modo diferente, pois nos ensina a ver essas realidades no seu significado, na sua evidência radical, na sua essência.

Há uma íntima conexão entre o mundo de nossa experiência e o homem que vive essa experiência. Não é possível pensar o homem separado do mundo. O caminho que devemos trilhar para chegar à essência do fenômeno, segundo Husserl (1986), é o da intencionalidade de consciência, pois toda consciência é sempre consciência de algo. Não é possível pensar o humano desvinculado do mundo.

O método da fenomenologia que se caracteriza como busca da compreensão e descrição do fenômeno, utiliza-se da interpretação, isto é, da hermenêutica, como atitude que busca a verdade. Rezende (1990, p.29) sobre a hermenêutica afirma: “[...] interpretar é tentar desvelar, no sentido, em que o desvelamento é possível”.

Esta interpretação diz respeito ao fenômeno percebido e vivido. Trata-se de interpretar a existência. A hermenêutica consiste em revelar os sentidos, os significados menos aparentes. Propõe um retomo à totalidade no mundo vivido. Caracteriza-se pela ênfase no mundo da vida cotidiana, do vivido pela pessoa. É através do mundo que os significados emergem para a pessoa e o mundo adquire significado.

É este olhar com inspiração fenomenológica que se encontra em Frankl ao viver no mundo dos campos de concentração. Foi do concreto e do vivido que emanou toda a obra produzida por ele, principalmente o livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (1991). Daí é possível deduzir que a fenomenologia constitui num dos fundamentos filosóficos de sua obra, visto que aborda o mecanismo consciente na vida das pessoas:

Somente a consciência é capaz de sintonizar a lei “eterna”, a lei moral, com a respectiva situação concreta. Assim, uma vida a partir da consciência é sempre uma vida absolutamente concreta, aquilo que possa importar em nossa existência única e individual: a consciência considera sempre o “aqui” (“Da”) concreto do meu “ser” (“Sein”) pessoal. (FRANKL, 1992, p.28).

O mundo que Frankl interpreta é o mundo da guerra, do terror, da destruição, da morte, tão bem vivenciado por ele. Frankl propõe, por isso, que os responsáveis pelas futuras gerações devem preparar-se devidamente para a missão de orientar com segurança o Homem de amanhã, dando a ele um significado para a vida.

EXISTENCIALISMO

Além estar embasada na fenomenologia, a obra de Frankl, também se alia à filosofia existencialista. Para o autor, a filosofia existencialista realça a existência do homem como essencialmente concreta, essa forma concreta inclui a vida humana, a responsabilidade. Ressalta

a filosofia existencialista como uma filosofia vocativa (appellierende), para que a existência humana é vista como única e irrepetível, uma vocação (appel, apelo, chamada) para a realização das possibilidades únicas, que não se repetem.

Essa análise existencial atribui ao homem, segundo Frankl, uma missão, a qual o homem deve experimentar vivencialmente com a responsabilidade no seu cumprimento. Acredita que, na medida em que o homem apreender cada vez mais o caráter de sua missão, a vida lhe parecerá carregada de sentido.

Ao passo que o homem sem consciência da sua responsabilidade encara a vida como algo simplesmente dado (“gegebenheit”), a análise existencial ensina-o a vê-la com o caráter de algo que lhe é encomendado (“aufgegebenheit”) (FRANKL, 1989, p.94).

O existencialismo obteve um sucesso surpreendente após a Segunda Guerra Mundial, com a análise entre o ser e o nada (angústia, niilização, importância do olhar do outro), cooperando com as gerações que estavam saindo do conflito mundial.

Segundo Sucupira (1984, p.98) o ponto fundamental do existencialismo “[...] é o problema da presença efetiva no mundo”. O termo procede do substantivo existência e lhe dá preeminência. A prioridade é a existência que consiste na presença no mundo. O existencialismo reduz a realidade a uma forma de subjetividade.

Imerso na subjetividade, o homem existencialista vê seu destino orientado, desordenadamente, para esta ou aquela ação, dilema que o leva a intenso conflito de isolamento e angústia; de rejeição a compromisso com os ideais, com a fraternidade (SUCUPIRA, 1984, p.99).

Todas as ações são válidas, assim como o bem e o mal, a vida e a morte. Portanto, o existencialismo é uma doutrina que centraliza toda sua filosofia no valor do indivíduo concreto, isto é, em primeiro lugar está o ato de existir.

A pessoa dinamiza o seu mundo a partir das relações que mantém com ele e nele, vai criando, recriando, decidindo. Foi na relação com o mundo da guerra que Frankl sentiu na pele os horrores da guerra. Daí, perguntas, questionamentos que vieram à mente: Quem é a pessoa humana? Qual é a finalidade e o sentido da vida? É a guerra, a morte, a destruição do ser humano pelo próprio homem?

Percebe-se que a trajetória de Frankl está marcada pela filosofia do existencialismo. Não pode haver uma teoria pedagógica, implicando fins e meios de ação educativa, isenta de um conceito de pessoa humana e de mundo vivido. O mundo dos valores e da liberdade, para ele, era muito mais importante do que o viver oprimido e massacrado no campo de concentração, no campo de extermínio. Os adeptos do existencialismo, que vivenciaram os horrores da guerra e a decadência dos valores transcendentais procuravam, acima de tudo, a liberdade e a razão de viver.

HUMANISMO

Uma das características básicas de Frankl (1989) é o claro senso do que se pode ou não fazer, da preocupação humana com o conhecimento de si mesmo, a maneira correta de viver e a forma de ser útil a seus semelhantes. Ele concentrou sua atenção na vida humana, um campo em que a finalidade, a função do porquê e do para quê viver, é fundamental. Esses questionamentos levaram Frankl a enveredar no rumo ao humanismo. Não entende a pessoa como coisa, ou como objeto, mas como sujeito, como um ser em transformação no mundo. A vocação do ser humano é de ser sujeito, o ser humano é um sujeito da práxis.

O humanismo de Frankl (1990) tem uma concepção altamente positiva do ser humano, um humanismo autêntico, na medida em que se preocupa sempre em dar ao homem o que cabe ao ser humano. O homem não é contemplado só pela metade, mas sim na sua integralidade e totalidade. Toda grandeza do homem advém do fato de ser pessoa.

Na filosofia do humanismo, Frankl enfatiza bem o aspecto antropológico, o sentido da existência e o respeito à dignidade humana. Enfatiza que o homem deve ser tratado como pessoa, como fim, e não como meio de manipulação e objeto. A ênfase ao sentido da vida, aos valores transcendentais, a sua imagem de ser humano, dá a dimensão do seu humanismo. Para o autor, a educação deve contribuir para a libertação, humanização e não para a desumanização. A educação deve contribuir para o desenvolvimento do amor.

O amor é um fenômeno especificamente humano mais amplo que deve ser preservado, que Frankl (1990) denomina de auto-transcendência. Não pode ser tratado de forma reducionista, isto é, de um fenômeno sub-humano. É humanismo a maneira como cada ser humano é valorizado pelos outros. Daí a importância fundamental de amar e de ser amado. A felicidade de cada um vai depender desse entrelaçamento de relações estabelecidas na vida de cada um.

OS ENSINAMENTOS DE FRANKL E A LOGOTERAPIA

Frankl (1990) postula três categorias de valores que considera relevantes ao humano em sua procura de sentido. Nas diferentes situações da vida o homem tem a possibilidade de revelar: valores criativos, valores de experiência e valores de atitude:

- Os valores de criação apresentam o fazer como capacidade de trabalho, para o qual não é decisivo o que se faz, mas como é feito.
- Os valores de experiência significam que a vida pode ser plena de sentido, quando o homem experimenta o mundo no que de belo oferece à natureza, à arte etc.
- Os valores de atitude possibilitam encontrar sentido de modo especial no sofrimento, quando o homem não se identifica com o seu sofrimento, mas dele se distancia, para assumir uma atitude plena de sentido correspondente à situação.

Assim, o sentido da vida do humano se concretiza em todas as suas dimensões: pessoal, social, histórica e transcendental. Para Frankl, o homem não pode se doar a um projeto ou a um ideal abstrato.

A sociedade industrializada visa a satisfazer as necessidades humanas possíveis, privilegiando a sociedade de consumo, e pode gerar necessidades que depois serão satisfeitas por ela. No entanto, para Frankl (1992) apenas a necessidade mais humana de todas é a de sentido que não pode ser frustrada.

O autor, ainda salienta, que a industrialização se fez com a urbanização, desarraigando pessoas, alienando-as de suas tradições e dos valores por elas cultuado. A responsabilidade é uma virtude especial da logoterapia, que com origem na consciência é “[...] aquilo por que somos atraídos e a que nos subtraímos” (FRANKL, 1989, p.83). Ou seja, a essência da responsabilidade descreve algo de temível e, ao mesmo tempo, algo de sublime.

Frankl (1991) vê a educação como uma parte da sociedade atual, em que as pessoas se encontram em crise espiritual, sendo de extrema importância combatê-la. Complementa que os médicos não são os únicos responsáveis, pois os círculos político-culturais e os religiosos devem ter consciência de suas responsabilidades frente a esta realidade. Importante, portanto, “salvar a humanidade”, principalmente por meio da educação.

Faz um alerta sobre a postura do pesquisador/educador que acredita não ter muito de si próprio para oferecer, colocando-o no mesmo patamar do professor, visto que ambos têm que servir à prática educativa, à prática em sala de aula. Complementa que “[...] o mundo está numa situação ruim. Porém, tudo vai piorar ainda mais se cada um de nós não fizer o melhor que puder” (FRANKL, 1991, p.129).

Frankl (1989) vê o homem do século XX desenraizado de valores tradicionais sobre o que deveria fazer. Acredita que, não existindo mais imperativos da tradição, o homem não sabe mais o que quer fazer. E o resultado acontece de dois modos: ou faz o que os outros fazem - conformismo - ou então faz o que os outros impõem que ele faça, o totalitarismo.

Para Frankl a busca de sentido da vida é uma força primária e não uma racionalização secundária de impulsos instintivos. A logoterapia está assentada nos três pilares: a liberdade de escolha, a vontade de sentido e o sentido da vida. O que impulsiona o homem não é a vontade de poder, nem a vontade de prazer, mas a vontade de sentido — a razão para ser feliz. O homem não é impelido pelo impulso mas pautado pelos valores.

Frankl desenvolveu a logoterapia preocupando-se não só com o ser, mas também com o sentido, o logos, precisamente. A vontade de sentido não se dá apenas com entendimento de um fato, mas sim quando o homem é capaz de aspirar, encontrar um sentido para a sua vida e atingir plenamente este sentido, realizando-o.

Dentro da logoterapia, o sentido não é algo abstrato; ao contrário, é um sentido totalmente concreto, o sentido concreto de uma situação com a qual uma pessoa, também concreta, se vê confrontada.

O sentido concreto está ligado às influências da fenomenologia, que visa a mostrar

e descrever com rigor, a intencionalidade da consciência (CAPALBO, 1996). O autor propõe a intuição da essência, as regiões do ser, as reduções e o ego transcendental. A prática educativa envolve um que fazer humano, que se dá no tempo e no espaço, entre educador e educando. Não pode haver uma teoria pedagógica, implicando meios e fins da ação educativa, isenta de uma visão de homem e de mundo.

Espera-se que educação leve à transformação do indivíduo e da sociedade. Os desafios atuais estão exigindo transformações muito profundas na maneira de ser. Como pessoas, somos, ao mesmo tempo, construções e construtores de nós mesmos. A educação depende muito do uso da liberdade de cada um. Para Frankl (apud FIZZOTTI, 1996), a logoterapia vê a liberdade como inseparável da responsabilidade. Só seremos livres se continuarmos senhores de nós mesmos, do nosso destino, conscientes do papel que vivemos a cada momento.

A teoria de Frankl está perfeitamente alinhada com a concepção filosófica do humanismo. Para o autor, o papel da educação deve ser o de humanizar, ou seja, adotar uma prática humanística no sentido orientar na formação do cidadão e do ser que busca um sentido para a vida.

Segundo Novaes (1991), o desafio atual da educação é o de incentivar caminhos criativos para a construção de um futuro com esperança, onde se possa articular ciências, artes, tecnologia e crença. A esperança se apresenta como virtude, isto é, como construção da consciência moral. Não é uma escolha de encontrar facilidades, mas a coragem de enfrentar as crises, os problemas e os obstáculos. A esperança é a garantia do possível, de aceitar o risco e olhar para frente, para o futuro, ir além de; de ultrapassar, de transcender.

A esperança é um olhar de significação para a nossa existência, é uma maneira de viver a vida. Esse toque de esperança apoderou-se de Frankl, quando, no campo de concentração, encontrou forças para sobreviver, porque ele tinha muitas contribuições a dar ao mundo.

A teoria de Frankl consiste basicamente em ajudar as pessoas a encontrar o sentido de suas vidas. Esse também deve ser o papel da escola. Mostra para o ser humano que a mudança é possível, desde que tenha consciência de que a vida sem sentido é vazia, e de que mesmo nas doenças, sofrimentos e dificuldades, é possível ser feliz e dar sentido à existência. Compete a cada um descobrir o que é significativo para sua vida.

A questão dos valores é uma valiosa contribuição para a educação em seus diversos níveis e situações. O autor faz um alerta e um apelo sobre a vivência dos valores, visando a despertar a formação da consciência de cidadania, central para as relações humanas. Pede uma educação da razão e da vontade envolvendo princípios orientadores e eficazes, a partir de uma concepção de juízo de valor. Uma grande contribuição do autor para a educação acontece quando ele ensina sobre o amor no enfoque de autotranscendência:

[...] a autotranscendência da existência. Isso quer dizer que ser humano significa dirigir para além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém [...] com base na sua autocompreensão ontológica pré-reflexiva, tendo conhecimento que

ele se auto-realiza precisamente na medida em que se esquece de si próprio; ele se esquece de si próprio novamente na medida em que se entrega a uma causa a qual serve ou a uma pessoa que ama (FRANKL, 1992, p. 77-78)

Para o autor, educação é um verdadeiro ato de amor. O ser humano se sente participante da vida do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ozmon e Graver (2004, p.16) afirmam: “A filosofia educacional é uma maneira não apenas de olhar as idéias, mas também como usá-las de maneiras melhores”. Daqui podemos tirar algumas lições da teoria de Frankl para a educação.

Se a filosofia pode ser definida como uma reflexão crítica, o autor não quer impor dogmas. Pelo contrário, quer que reflitamos a educação a partir dos problemas já existentes. Problemas concretos e vividos no cotidiano e que afetam todos os seres humanos: violência, guerra, ódio, prisão, negação dos valores, falta de limites e outros. Daí os questionamentos: para que viver e por que viver? Qual a finalidade e o sentido da vida? Frankl aponta como foco principal de toda sua teoria o sentido da vida. Quer mostrar que nossa vida precisa ter significado e metas. Não pretende excluir as tensões e os problemas, mas, afirma que é necessário viver com equilíbrio, diagnosticando o que há de verdadeiro para dar significado à vida, e descartando o inútil. É necessário ter uma meta de vida. Encontrar uma meta e caminhar firme em direção aos objetivos estabelecidos, superando os desafios e não se deixar abater diante das dificuldades.

Frankl dá essas contribuições para serem desenvolvidas nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. No entanto, a educação que, na verdade, oferecemos, parece não contemplar esses objetivos.

Considerando que a escola deve atender à família e à sociedade, ela precisa repensar seu papel social para contribuir de forma mais efetiva na formação do ser humano e do cidadão, para a construção de um mundo mais condizente com os princípios norteadores da preservação do ser humano. Deve haver, portanto, por parte da escola, uma preocupação especial com a formação humana do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPALBO, C. Fenomenologia e Ciências Humanas. 3. ed. Londrina: Ed. UEL, 1996.

FRANKL, V. E. Dar sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl. Trad. Antônio Estevão Allgayer. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. Fundamentos antropológicos da psicoterapia. Trad. Renato Bittencourt. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração. Trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 2. ed. São.Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. Logoterapia e análise existencial. Trad. Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Editora Psy II, 1995.

_____. Psicoterapia e sentido da vida: fundamentos da logoterapia e análise existencial. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

_____. A presença ignorada de Deus. Trad. Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1992.

FIZZOTTI, E. Conquista da liberdade: proposta da logoterapia de Viktor Frankl. Trad. Salva Debetto C. Reis. São Paulo: Paulinas, 1996.

GILES, T. R. O que é filosofar? São Paulo: E.P.U., 1984.

HUSSERL, E. A idéia da fenomenologia. Lisboa: Edições 70, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOVAES, M. H. Caminhos para a educação de um futuro com esperança. In: Revista Psicologia Escolar e Educacional, 1999, v.2, n 1, p. 71-75.

OSMON, H. A.; CRAVER, S. M. Fundamentos filosóficos da educação. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REZENDE, A. M. Concepção fenomenológica da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

SUCUPIRA FILHO, E. Introdução do pensamento dialético. São Paulo: Alfa-Omega, 1984.

NOTAS

¹ Professor orientador do Programa de Mestrado da Universidade do Oeste Paulista UNOESTE- Presidente Prudente-SP

² Mestre em Educação pela da Universidade do Oeste Paulista UNOESTE- Presidente Prudente-SP

ARTE X DEFICIÊNCIA VISUAL: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCACIONAL DO PROFESSOR

PEREIRA, Josefa Lúcia Costa; COSTA, Maria da Piedade Resende da (UFScar)

INTRODUÇÃO

A arte está relacionada diretamente com os sentimentos e o ensino da mesma é indispensável no meio escolar, uma vez que os conhecimentos apreendidos dentro da escola serão estendidos para além dos limites escolares. Toda a atividade humana envolve conhecimentos da arte. O homem pensa, se emociona, se sensibiliza, se mostra indignado com fatos de seu cotidiano, demonstra curiosidade, enfim, todos esses aspectos entre tantos outros fazem parte do homem trabalhador, do homem cientista, do homem pai ou mãe, do homem esportivo, do homem religioso.

Milcarek (2003), baseando-se nos PCN's (1997), pontua sobre a arte na vida humana da seguinte maneira:

Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, de cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (p. 12)

Desde os primórdios da história humana, a arte se fez presente em todas as manifestações culturais. Não somente pintaram as paredes das cavernas registrando suas crenças, mas também cantavam, dançavam, representavam enfim, expressavam seus sentimentos e suas emoções revelando as diferentes faces de suas inteligências. Os registros dessas atividades do cotidiano humano foram construindo as páginas da história da humanidade. As normas e os valores de cada sociedade influenciaram os caminhos que a arte percorreu através dos tempos.

Com relação ao ensino e aprendizagem da arte, “tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o séc. XX em várias partes do mundo” (PCN's, 1997, citado por Milcarek, 2003, p. 12).

A valorização da arte implica em valorizar a atividade humana contribuindo para que se torne um ser sensível, reflexivo, criativo e crítico. Dessa forma é possível fazer leituras e releituras do mundo que o cerca reestruturando os modos de vida e de pensar sobre os eventos sócio-culturais de onde faz parte.

Apesar de se perceber toda a relevância que reside no ensino de arte, observa-se

que a abordagem dada a essa matéria, na escola, “volta-se mais para a preparação de festas comemorativas e até mesmo adquire um aspecto mecânico, quando se trata, por exemplo, de desenhos mimeografados” (PEREIRA, 2000).

Portanto o ensino da arte não deve ser confundido “com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, (...)” (PICOSQUE & GUERRA, 1998, p. 12). Ainda sobre esta reflexão, Stateri (1982, p. 54) destaca de forma enfática:

Essa disciplina, longe de atingir objetivos puramente decorativos, está capacitada a encorajar o educando a realizações intimamente ligadas ao desabrochar completo de sua individualidade tornando-o um cidadão dinâmico, participante da história de sua comunidade.

Reconhecendo-se que essa disciplina tem procedimentos e conteúdos pedagógicos específicos, que conduz o homem ao conhecimento e à experimentação de diferentes linguagens artísticas como: as artes plásticas, musical e cênica, não se pode violar o direito de uma pessoa com deficiência desenvolver seu potencial criador (PEREIRA, 2000). Cardoso (1997) reforça esse pensamento quando relata:

As atividades são essenciais, e fornecem meio natural para o desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas, motoras e sociais. O teatro, a música e a dança, e as artes plásticas, oferecem oportunidade ímpar para um desenvolvimento global e harmônico do indivíduo.

No que diz respeito ao deficiente visual, pode-se inferir que o ensino de artes contribui de modo bastante significativo para o seu desenvolvimento global, de modo que os conhecimentos apreendidos nesse campo enriquecerão suas experiências de vida, assim como contribuirão para a sua inclusão na sociedade.

A visão, segundo Pereira (2000), exerce papel valioso na aquisição do conceito do espaço e na percepção da sua tridimensionalidade” (p. 51). “O olho é responsável pela aquisição de aproximadamente 80% do conhecimento humano” (ROCHA, 1987, p.21). Com base nesses princípios, constata-se que a visão é muito importante na elaboração da síntese e na construção de imagens no pensamento. No caso de um indivíduo cego há necessidade de desenvolver recursos e metodologias educacionais que estimulem os seus sentidos remanescentes favorecendo a dinâmica de vida com vistas a inclusão na sociedade.

O indivíduo cego tem sua organização perceptiva diferente da pessoa vidente (pessoa sem deficiência visual), se bem estimulado pode desenvolver-se alcançando bons resultados. Vale ressaltar que a construção do conhecimento pela pessoa cega requer uma atenção maior, já que apreender o mundo pelo tato, audição, olfato e paladar é bastante diferente da apreensão visual. A pessoa cega investiga as coisas de forma analítica, ou seja, parte por parte, para depois formar o todo. Se esta experiência perceptiva auditiva e de manuseio, principalmente,

não for favorecida a aprendizagem deixa de ser significativa, porque a verbalização quando não alicerçada por experiências concretas não tem valia alguma. Oliveira (1998) ressalta com clareza sobre o processo de conhecimento do cego, da seguinte forma:

No caso de uma pessoa cega, mesmo as atividades mais simples precisam, muitas vezes, passar por um laborioso processo de assimilação. Mostrar o mundo a um cego requer o estabelecimento do contato o mais concreto possível; do contrário, corre-se o risco de que as palavras, em sua dimensão descritiva, sejam reduzidas ao verbalismo, denotando assim realidades desprovidas da compreensão do seu significado efetivo. (p.09)

Com relação ao aspecto perceptivo, Lowenfeld & Brittain (1970) afirmam:

O desenvolvimento perceptual deve converter-se na parte mais importante do processo educativo. Entretanto, se excetuarmos as artes, os sentidos parecem destinados a ser ignorados. Quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos, maior a oportunidade de aprendizagem.

Os deficientes visuais (cegos e baixa visão) podem se expressar por meio da linguagem plástica e, esta pode auxiliar na redução ou diminuição de defasagens causadas pela cegueira, principalmente, como: postura, coordenação motora, expressividade facial e gestual, lateralidade dentre outras. Outro ponto a ser considerado pelo professor de artes em relação ao aluno cego centra-se na produção artística desse aluno. Eis o que destaca Brasil (1979):

evitar os processos que levam à expressão plástica, a partir da compreensão de impressões visuais (como as descritas nos currículos para alunos normais) – as experiências hápticas do cego não podem ser transformadas em impressões ópticas (p.25)

Dessa forma, a arte constitui um poderoso instrumento para o aprimoramento da imaginação e do poder criador de seus alunos deficientes visuais ou não. As artes plásticas, quando bem encaminhadas as suas atividades, podem trazer benefícios imprescindíveis para a construção de conhecimentos dos alunos cegos e baixa visão. As atividades de colagem, pintura, desenho podem ser ricas em experiências desde que não sejam avaliadas tomando por base referências visuais. Amiralian (1997, p. 81-2) manifesta sua opinião sobre o desenho:

Sem dúvida, na medida em que solicitamos aos cegos a identificação ou reprodução de desenhos feitos dentro de padrões visuais, estamos exigindo deles a conformação a processos visuais, e desrespeitando sua diferença básica. Mas, se considerarmos sua expressão gráfica como função de sua expressão motora, ela poderá se constituir como uma possibilidade para a expressão de suas imagens mentais e de seus conteúdos inconscientes.

O professor de arte com alunos deficientes visuais inclusos em suas salas de aula precisa atentar, principalmente, para o relacionamento interpessoal. Em alguns momentos o professor com esse alunado pode sentir dificuldades em torno da comunicação por falta de esclarecimentos e informações adequadas e infelizmente, o que se aprendeu ao longo dos tempos a cerca das pessoas deficientes visuais está alicerçada em estereótipos. Eis algumas sugestões, com base em Melo (1988):

- Ø Evitar sentimentos de superproteção, medo, piedade, simpatia ou repulsa exagerada em relação aos deficientes visuais;
- Ø Manter contato com os familiares do(s) aluno(s) para conhecer melhor seus costumes e hábitos;
- Ø Propiciar e estimular bons relacionamentos entre os deficientes visuais e os demais alunos da escola, assim como com professores e funcionários;
- Ø Usar os termos ver e olhar com naturalidade, pois estas expressões fazem parte do vocabulário do aluno deficiente visual;
- Ø Favorecer a oportunidade de o aluno participar de todas as atividades em sala de aula e na escola;
- Ø Descrever bem as atividades desenvolvidas em sala de aula a fim de alcançar uma boa aprendizagem;
- Ø Exigir disciplina, desaprovar os comportamentos inadequados e, fazer valer os mesmos direitos e deveres enquanto alunos;
- Ø Avaliar o aluno cego com base as suas aptidões, habilidades e interesses, evitando comparações com outros alunos videntes ou deficientes visuais;
- Ø Disponibilizar um tempo maior, que ao dado ao aluno vidente, para explorar objetos e materiais assim como para realizar avaliações.

Com base às limitações causadas pela deficiência visual e, em geral ao pouco conhecimento do professor de ensino regular em relação ao aluno cego e de baixa visão, foram estabelecidos como problema de pesquisa, os seguintes questionamentos:

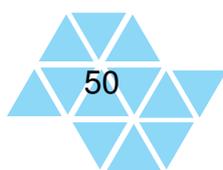
- Ø Como os professores de ensino regular com alunos cegos ou baixa visão têm adaptado conteúdos de artes, em especial as Artes Plásticas?
- Ø Com as adaptações os alunos conseguem assimilar bem as informações transmitidas por esses professores?

Como objetivo geral para este estudo foi delimitado o seguinte:

- Ø Analisar a prática pedagógica do professor de artes junto aos alunos deficientes visuais inclusos no ensino regular.

MÉTODO

Escolha da amostra/ características das participantes



Neste estudo participaram sete professoras de classes regulares com alunos deficientes visuais integrados em suas disciplinas de Artes. Elas foram escolhidas justamente por possuírem alunos deficientes visuais em suas salas de aula.

Foram denominadas de P (Professora) seguida de uma numeração específica aplicada aleatoriamente (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7). P1 possuía apenas o magistério com estudos adicionais e exercia suas atividades no ensino fundamental. P3 estava concluindo o Curso de História e cursava também Pedagogia. P2 e P7 eram habilitadas em Artes Plásticas, P4 era habilitada em Artes Cênicas, P5 tinha habilitação em Desenho e P6 tinha habilitação em Desenho e Artes Plásticas.

Como procedimento para detectar as participantes foi realizado junto à Coordenação da Área da Deficiência Visual, ligada à “Assessoria de Ensino Especial e de Jovens e Adultos”, da Gerência de Desenvolvimento Humano do Estado do Maranhão, um levantamento no qual se conseguiu o número de escolas públicas estaduais de ensino regular, em São Luís, que possuíam deficientes visuais (cegos e de baixa visão) integrados. Foram encontradas cinco escolas, sendo uma de ensino fundamental e quatro de ensino médio.

INSTRUMENTO

Utilizou-se neste estudo dois instrumentos de análise: observação direta e um roteiro de entrevista semi-estruturada.

A observação direta teve a finalidade de adquirir dados voltados para o relacionamento interpessoal entre professores de Artes, alunos videntes e deficientes visuais, e servir de apoio para tornar os depoimentos das entrevistas mais claros e concisos.

Quanto à entrevista semi-estruturada utilizou-se um roteiro semi-aberto.

Materiais/equipamentos

Para o levantamento de informações nas escolas foram utilizados os seguintes materiais: papel, caneta, fitas micro-cassete. Foi utilizado ainda, um micro-gravador da marca Panasonic.

PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As entrevistas foram realizadas nas escolas com as professoras, individualmente, em locais escolhidos pelas mesmas (sala de professores, sala de vídeo, sala da Direção e salas de aulas vazias).

A análise de dados envolveu dois momentos: organização dos dados obtidos nas observações e transcrições de entrevistas.

Quanto aos dados obtidos nas observações, estes foram organizados de forma a fornecer subsídios juntamente com o estudo-piloto para a elaboração e aplicação do roteiro de

entrevistas semi-estruturado.

Em outro momento as sete entrevistas foram transcritas integralmente para posterior leitura. Depois das transcrições feitas e lidas exaustivamente foi extraído o conteúdo de cada questão para organizar os temas.

A análise dos dados foi feita através da sistematização das transcrições das entrevistas, tomando por base a análise dos conteúdos proposta por Bardin (1977).

Foram realizadas sínteses das falas das entrevistadas, tendo a precaução de manter a fidelidade dos discursos apresentados pelas participantes. Ressalta-se que os dados foram analisados com base a análise qualitativa.

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os dados do estudo apontaram que a linguagem artística predominante no programa de artes concentrou-se na área de plásticas, apesar de outras áreas de artes terem composto o plano de curso da disciplina.

O programa de ensino de P1 apresentou maior concentração de atividades de desenho e artes cênicas, embora se tenha observado o predomínio de conteúdos de artes plásticas em suas aulas expositivas. De acordo com a discrepância entre o que era planejado e o que era ministrado, notou-se o pouco domínio da disciplina por vários motivos, como: o de ser leiga na área de artes, além de não ter experiência nessa área de conhecimento.

No ensino médio, observou-se uma certa uniformidade quanto ao programa de ensino usado pelas participantes P2, P3, P4 e P7. Todas trabalhavam com História da Arte e não havia aspectos essencialmente práticos de Artes Plásticas, Cênicas e de Música. Isto se deu em cumprimento implantação do Programa Seriado Gradual (PSG), adotado pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujo objetivo era o de facilitar o ingresso do aluno no Ensino Superior, sem a necessidade do Vestibular tradicional.

As participantes P5 e P6, apesar de serem professoras do Ensino Médio e, de as Escolas adotarem o PSG, concentraram os assuntos de seus programas em aspectos mais práticos da área de artes plásticas.

Quanto à seleção de conteúdos das disciplinas, a maioria se orientava em literatura específica na área de artes (como livros – inclusive os didáticos e revistas) e também no PSG. Outras participantes partiam da necessidade do aluno e de sugestões de professores com mais experiência na área de ensino de artes.

Com relação ao item dificuldades do professor no tocante a aplicabilidade de atividades de artes plásticas com alunos deficientes visuais, detectou-se que o tipo de limitação sensorial tinha relação direta com o sucesso ou insucesso desse aluno.

Essa confirmação se explicitou quando P1 e P4 apresentaram como maior dificuldade a explicação da cor aos cegos. Essa dificuldade afetou consideravelmente o bom desenvolvimento do programa de ensino com esse alunado, bem como deixava uma lacuna no

processo ensino-aprendizagem.

As soluções encontradas para essas dificuldades eram ainda bastante vagas e insatisfatórias para as professoras, apesar de o aluno deficiente visual demonstrar certa conformação com os recursos utilizados pelas mesmas.

No tocante à avaliação dos deficientes visuais, constatou-se que esta era realizada quantitativa e qualitativamente, tanto individual quanto em grupo e não se diferenciava da avaliação feita com os videntes em termos de cobrança de conhecimentos.

No entanto, havia algumas diferenças quanto à ênfase dada ao tipo de avaliação:

a) P1 disse que o “teste” era imprescindível, porém considerava importante avaliar a participação e a criatividade;

b) P2 valorizou mais a participação do aluno em sala de aula em detrimento da formal por meio de provas;

c) P3 acreditava na avaliação como processo contínuo e que a prova seria um meio bastante limitado de avaliar porque havia fatores que terminavam influenciando o desempenho do aluno no momento da realização da prova escrita, tais como insegurança, autoestima, dentre outros aspectos, que influenciariam na área intelectual e emocional do aluno;

d) P4 preocupava-se mais com a assimilação dos conteúdos transmitidos em sala de aula, visando a aprovação do aluno no vestibular;

e) P5 valorizou mais a avaliação qualitativa. Em sua opinião, essa avaliação possibilitava acompanhar o processo de desenvolvimento do aluno;

f) P6 adotava uma avaliação pautada na apresentação e realização de trabalhos práticos em virtude de dar aulas para alunos do magistério;

g) P7 trabalhava com textos, análises e apresentações em forma de seminários.

Ao se investigar os procedimentos utilizados no ensino de artes, na área de desenho, com alunos deficientes visuais, verificou-se que:

a) Apenas P5 e P7 já tinham desenvolvido o assunto com seus alunos;

b) P5 apresentou o assunto em dois momentos distintos. No primeiro dividiu a turma em grupos, onde cada aluno recebeu um texto intitulado Elementos Compositivos (ponto geométrico e linha). Após leitura e discussão em grupos, a professora fez uso do quadro para explicar o assunto contido no texto;

c) P7 realizou a mesma atividade usando cordas, linhas traçadas no chão da sala de aula e as carteiras da sala para explicar ponto e linha envolvendo todos os alunos da turma;

d) Tanto P5 quanto P7 não demonstrou dificuldade durante a execução desse assunto com alunos deficientes visuais integrados, segundo suas falas.

Ao verificar-se a expectativa da professora de Artes em relação à aprendizagem do aluno deficiente visual, pôde-se considerar que:

a) a maioria das participantes (P1, P2, P5 e P7) esperava que seus alunos

tivessem uma aprendizagem satisfatória;

b) P3 exigia de seu aluno uma postura reflexiva e crítica em relação aos fatos contidos na História da Arte. Para esta professora isto era o “marco do aproveitamento” alcançado na disciplina porque, segundo ela, “a arte também, ela não é só a pintura, o desenho. A arte desenvolve todo o senso crítico do aluno, ela traz a História, ela traz tudo, ela traz um pouco de tudo e aí é que eu noto essa criticidade desse aluno, quando ele questiona isso”;

c) P4, por sua vez, revela que sua expectativa era a mesma esperada do aluno de visão normal, pois seus alunos deviam ter “compreensão mínima sobre a disciplina”;

d) P6 confessou que no início tinha receios e dúvidas quanto ao bom desempenho de seus alunos deficientes visuais, mas depois essa expectativa subiu tanto a ponto de ela esperar resultados surpreendentes do desempenho de seus alunos.

Ao levantar uma hipótese de aplicação da atividade recorte-colagem com alunos deficientes visuais, as professoras admitiram ser possível realizá-la com alunos de baixa visão e alunos cegos, sendo necessário para estes o acompanhamento ou ajuda de uma pessoa vidente.

Somente uma descartou a possibilidade de realização da atividade de recorte-colagem com cegos. As demais ressaltaram que os resultados esperados de trabalhos práticos de artes feitos por cegos, que envolviam conhecimentos visuais, diferiram daqueles resultados provenientes dos alunos videntes, em termos de estética.

Quando se questionou sobre o estudo da cor com os cegos:

a) P1 não reconheceu nenhuma importância para a vida do cego;

b) P2 afirmou que ficaria completamente desorientada não sabendo como proceder junto a essa clientela. Mesmo assim, não descartou a possível importância desse estudo; alega, porém, que a sua experiência não permitia perceber essa importância;

c) P3 comentou que passaria essa informação por meio da oratória;

d) P4 considerou o conhecimento sobre as cores falho e pouco eficiente para a compreensão do cego;

e) P5 reconhece que a cor pode ser importante para o cego no tocante ao vestuário e o único caminho para explicar esse assunto é o estudo associado aos sentimentos;

f) P6 disse que usaria placas de papel com texturas variadas; cada uma corresponderia a uma determinada cor. No entender de P6 esse trabalho com as cores somente seria importante para aqueles alunos cegos que futuramente estariam lecionando para alunos videntes. No que diz respeito aos demais deficientes visuais esse artifício não teria tanta importância;

g) P7 diz que qualquer tentativa de explicar esse tema limitaria a capacidade do cego e tornaria a situação de ensino constrangedora para o próprio deficiente visual e para os alunos videntes. Viu como única forma de realizar um estudo de cores fazendo a associação com os fenômenos da natureza.

Quanto aos objetivos das professoras de artes ao ministrar a sua disciplina, observou-se em seus relatos que a maioria das participantes procurava apresentar aos seus alunos, de modo geral, a importância da arte na vida humana, quebrando barreiras do preconceito

e desinteresse em torno da arte.

Os dados apontaram para vários pontos de discussão. O primeiro aspecto é a questão da formação e capacitação dos professores que ainda desconhecem ou sabem muito pouco sobre a educação de pessoas com necessidades especiais. A Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 1995, p.18) discorre que “é importante ressaltar que, para o professor receber em sua sala de aula portadores de necessidades educativas especiais é necessário que tenha feito algum curso na área de educação especial ou realizado algum treinamento em serviço”. Mas, na prática ainda são necessárias muitas ações para que essas recomendações sejam cumpridas.

Ainda aliado a esse ponto encontra-se o “despreparo dos professores para receber, em suas salas de aula superlotadas, essa clientela” (GLAT, et al, 1998, p.276). Neste estudo foi observado que algumas professoras, além de não serem preparadas, não foram informadas antecipadamente de que receberiam alunos cegos ou com baixa visão em suas salas de aula. Na prática esses entraves podem contribuir para que os professores rejeitem algumas práticas inclusivas, tão enfatizadas por lei, porque não encontram “condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas” (GODDREDO, 1922, p. 83).

Outro aspecto igualmente relevante tem relação com a percepção da pessoa cega, isto ficou bem representado neste estudo quando as professoras expressaram que a maior dificuldade era na aplicação de assuntos de artes plásticas onde exigia o uso da visualidade. Bautista (1997, p. 324) enfatiza que a deficiência visual acarreta uma diminuição da “quantidade de informação que o indivíduo recebe do meio ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este oferece e que são de tanta importância para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior”. Mas as informações visuais que não podem ser adaptadas tatilmente, de modo compreensível, podem ser ensinadas por meio do verbalismo. Cutsforth (1969, p. 48-9) ressalta que o verbalismo

Não é um fenômeno social encontrado apenas entre os cegos. Existe em qualquer situação que requeira o uso de conceitos abstratos, não verificados pela experiência concreta (...). A conversa de um cego congênito sobre a teoria da fusão das cores não é nem um pouco mais verbal do que a opinião sobre questões trabalhistas, de um estudante que jamais trabalhou um dia sequer em sua vida. O conteúdo efetivo, em ambos os casos, é extraído de experiências alheias.

Entretanto, o verbalismo do cego, no caso da teoria das cores, será sempre irreal, porque as cores nunca poderão ser compreendidas pela percepção tátil, ao passo que o verbalismo no indivíduo vidente poderá ser averiguado num dado momento da vida.

Por fim, o tato, como afirma Veiga (1983, p. 32), é da maior importância na formação mental da pessoa cega (...). Ele é o sentido que concretiza mais fundamentalmente as experiências de vista do cego, evitando-lhe aquele verbalismo tão comum entre os cegos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu inferir que os docentes do ensino fundamental têm maior liberdade de escolher os temas de suas aulas de artes. Percebeu-se também o predomínio das artes plásticas, cujos assuntos estavam voltados para o estudo das cores e tipos de desenho.

No ensino médio, as docentes seguiram o rol de conteúdo proposto pelo PSG, pois o mesmo era pré-elaborado pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. O programa detinha conhecimentos de História da Arte (com enfoque na área de plásticas, cênicas e música).

As maiores dificuldades das professoras de artes, em relação à aplicação de atividades da linguagem plástica, centraram na ausência de informação sobre as necessidades educacionais dos alunos deficientes visuais e na falta ou carência de apoio de professores da educação especial.

Apesar de não deterem conhecimentos sobre seus alunos com necessidades especiais, as professoras de artes propiciaram aos seus alunos cegos e de baixa visão adaptação de tarefas da sala de aula, o que permitiu maior participação do aluno nas atividades.

No aspecto avaliativo da disciplina, observou-se que os critérios utilizados valeram para todos os alunos, deficientes e não deficientes. Nas atividades práticas as docentes levaram em conta tanto o processo quanto o produto do trabalho feito pelos alunos videntes e cegos. Não foi notado qualquer tipo de comparação de trabalhos entre os alunos cegos, baixa visão e videntes.

Em alguns casos, houve a intenção de adaptar as atividades para os alunos deficientes visuais, embora muitas das vezes tais tarefas não tenham passado de tentativas.

Referindo-se às expectativas das professoras de artes em relação à aprendizagem do deficiente visual, pode-se concluir que, inicialmente o potencial do aluno foi duvidoso, somente com a continuidade da disciplina as docentes puderam constatar os avanços dos alunos deficientes visuais nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Houve situações em que o aluno cego serviu de bom modelo em sala de aula.

Com relação à funcionalidade de atividades que envolviam estudo das cores, recorte-colagem e desenho teriam pouca funcionalidade, na concepção das professoras, para os cegos, salvo para facilitar as relações interpessoais com os videntes.

Por fim, considera-se indispensável a implantação de políticas públicas mais consistentes em torno da capacitação de professores de ensino regular visando a formação de novos conhecimentos sobre a educação dos deficientes visuais, favorecendo dessa forma a inclusão dessas pessoas no meio onde vive.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenho-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: edição 70.

BRASIL. Centro Nacional de Educação Especial. Proposta curricular para deficientes visuais. Elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: MEC/ departamento de documentação e divulgação, v. III, 1979.

BAUTISTA, R. Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997. (coleção saber mais).

CARDOSO, Maria C. DE F. Adaptando o conteúdo utilizando grandes áreas curriculares. Brasília: CORDE, 1997.

CUTSFORTH, T. O cego na escola e na sociedade: um estudo psicológico. São Paulo: CNEC, 1969.

GOFFREDO, V. F. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. Revista Integração, 4(10), 118-127, 1992.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E. F. C. B. e CARNEIRO, R. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C., et. all. Perspectivas multidisciplinares em educação especial. Londrina: Ed. UEL, 1998.

LOWENFELD, V, & BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MELO. Flávia de Rezende. A cegueira trocada em miúdos. Campinas(SP):Universidade Estadual de Campinas,1988.

MARTINS, M. C. F. D. & PICOSQUE, G. & GUERRA, M. T. T. Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MILCAREK. L. Ambientes de aprendizagem e a contribuição da arte para a educação infantil. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção - Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

OLIVEIRA, J. V. G. Arte e visualidade: a questão da cegueira. IN Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: IBCENTRO, set/98, ano 4, nº 10 (trimestral).

PEREIRA, J. L. C. O professor de artes e o aluno deficiente visual. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós Graduação em Educação Especial-Universidade Federal de São Carlos, 2000, 189 p.

ROCHA, Hilton Ensaio sobre a problemática da cegueira: prevenção – recuperação reabilitação. Belo Horizonte, Fundação Hilton Rocha, 1987.

SOUZA, A. Artes plásticas na escola. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

STATERI, J.J. A educação artística na escola de 1º. grau: proposta de criatividade dentro de um sistema de lazer. São Paulo: editora Luís Carlos Afonso Cia Ltda., 1982.

LEITURA DA FORMAÇÃO DOCEnte: POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

AMORIM, Verussi Melo de (PUC/Campinas)

INSENSIBILIZAÇÃO DO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Não há precisão de se reportar a teorias ou a grandes pensadores e filósofos das Ciências Sociais para que se possa perceber o quanto o mundo tem-se insensibilizado, tornado-se apático e servido de lugar à pouca solidariedade entre os homens. A televisão, os jornais, os comentários no Café da esquina, todos eles anunciam esta atual saga humana: a reclusão em si, a falta de compaixão para com o outro. Em reportagem publicada na Folha Ilustrada (março de 2006), Calligaris comenta sobre outra, escrita há pouco menos de quinze dias desta, em que a jornalista descreve as reações da população à exposição de cadáveres, numa rua de bairro de classe média carioca. A cena descrita é a seguinte:

Nesse bairro [Engenho de Dentro], numa rua tranqüila de casas antigas e calçamento de pedras, foi abandonado um Honda Fit 'com uma cabeça sobre o capô, e os corpos de dois jovens negros, retalhados a machadadas, no interior do veículo'.

Em sequência, Calligaris elenca as reações dos transeuntes, reproduzindo trechos da reportagem que lhe serviu de base:

'A reação dos moradores foi tão chocante como as brutais mutilações. Vários moradores buscaram seus celulares para fotografar os corpos, e os mais jovens riram e fizeram troça dos corpos. (...) 'Eu gritei: Está nervoso e perdeu a cabeça?', relatou um motoboy que pediu para não ser identificado, enquanto um estudante admitiu ter rido e feito piada ao ver que o coração e os intestinos de uma das vítimas tinham sido retirados e expostos aos algozes. 'Ri porque achei engraçado ver um corpo todo picado'.

Diante de uma tragédia como esta o olhar dos homens parece captar algo de cômico, algo que escapa à esfera do contágio pela compaixão diante de outro homem, exposto de forma brutal e indigna. Onde está a capacidade de horrorizar-se, de revoltar-se, de indignar-se, onde está o olhar que compartilha a dor do outro e a sente porque a compreende? O próprio Calligaris ensaia uma resposta:

num mundo em que a subjetividade fosse cada vez menos definida por valores, sonhos ou ideais e cada vez mais confundida com o corpo, nesse mundo, a visão da carne de decepados e torturados não seria angustiante, pois ela não ameaçaria nossa subjetividade, apenas a apresentaria num arranjo inusitado, 'engraçado'.

Não havendo noção de valores morais, éticos, significados para a vida, para o convívio, para as relações, não havendo princípios ou ideais, o homem que morre à frente de outro é apenas um amontoado de carne ensanguentada, sem reações vitais, sem fôlego, sem coração. Alves (2005) aborda o tema da compaixão, que encontra-se apartada do homem contemporâneo, sinalizando que:

Compaixão, no seu sentido etimológico, quer dizer 'sofrer com'. Não estou sofrendo, mas vejo uma pessoa sofrer. Aí, eu sofro com ela. Ponho o outro dentro de mim. Esse é o sentido do amor: ter o outro dentro da gente. (...) A compaixão é uma maneira de sentir. É dela que brota a ética (p. 01).

É certo que não se deve (posto a injustiça disto) analisar esta situação como um retrato literal de todo e qualquer homem: há exceções, há esperança. Entretanto, há que se pensar – e esta escrita se prestará a isto – no que acontece nos arredores deste homem, em seu entorno, em seu habitat. O que lhe acontece, em repercussão do que acontece de insensível no mundo. Há violência (e em todas as épocas históricas houve), há desvios comportamentais, mas por que e como isto tem afetado desta maneira o homem na contemporaneidade? Que características a época atual apresenta para produzir um homem cujas reações tem-se manifestado tão pouco solidárias e humanas?

Há um discurso pós-moderno (e não se trata, aqui, de discutir a real existência de uma pós-modernidade – discussão quase-sem-fim de que muitos teóricos mais bem preparados conceitualmente (BAUMAN, 2001; ROUANET, 1987; etc) têm-se ocupado) que promove a desarticulação coletiva dos homens, instalando-lhes a incerteza diante da vida:

Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesses, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo. (FREITAS, 2005: 22)

A instalação da incerteza no homem, que resulta deste descrédito frente aos movimentos coletivos enfraquecidos e que não ganham qualquer repercussão social ou viram um debate público, mantém o status quo, em que cada vez menos o indivíduo se acha capaz de transformar e inserir-se na realidade da qual participa. Ainda em palavras de Freitas (ibidem):

A incerteza cria um campo tão aversivo, que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e se concentrar no agora, com isso, abre-se mão do futuro e ele termina sendo planejado por outros, sem obstáculos. A impotência do indivíduo em relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização de valor). (p. 22)

A liberdade e a autonomia do indivíduo parecem ter um limite de trânsito, para além do qual é-lhes vetada a passagem. Lasch (1986) refere-se à constituição do mínimo eu, à construção de um eu individual minimamente autônomo para pensar-se e conceber-se, e o mais flexível possível para incorporar os ditames da mídia, da moda, aliados a grandes corporações industriais. A formação do homem dá-se nivelando sua psique ao mínimo necessário, para que haja o máximo de intervenção mercadológica sobre si, alimentando e mantendo o sistema.

Desta maneira, em que os valores, os ideais, os princípios parecem perder-se na necessidade diária de seguir a moda e as inovações neste campo, consumindo modos-de-ser ditados, que tempo o homem pode ter para pensar no outro e compadecer-se dele? Que tempo pode ter para pensar e sentir suas próprias expectativas e desejos? O sistema ensina o homem a gostar de, a fascinar-se com, a desejar o que lhe convém; não ele, o homem, mas aquele. Alves (1986) assinala este aspecto ao dizer que

(...) o homem deve internalizar a ideologia da organização, de tal forma que, ao contar a sua própria história, vá diminuindo o enredo nascido de seus desejos e de sua imaginação e aceitando aquele que lhe é dado pela organização como se fosse a verdadeira versão da vida (p. 59)

Como modificar esta situação? Como esperar o homem, o que esperar do homem, que homem se esperar? É preciso lembrar o homem de seu poder criativo, inventor de si, para que se veja menos como um a mais do que como único. Ir na contramão do ideal econômico que infertiliza a mente humana e suas criações.

É preciso engravidar o presente. A intenção criativa tem de tomar corpo em seu útero 'de maneira que o presente mesmo se dê uma forma que torne possível a erupção do futuro' (apud Pierre Furter, Educação e Vida, 1976: 61). Que devo fazer? Obstetrícia. A criação geme em trabalho de parto. Já existe uma nova vida em seu útero, e ela é a causa e nossa esperança. (ALVES, 1986: 120)

Tornar o homem sensível a si, ao outro, à humanidade, à natureza, ao mundo; sensibilizar o mundo, eis o ideal a ser mirado. Porque o homem necessita de beleza, de criação, de invenção:

(...) se reconhecemos que a necessidade de beleza deve ser satisfeita, mas que a natureza cênica e física não é o único lugar onde ela pode ser satisfeita, resgataríamos a alma, percebendo que aquilo que acontece com ela é menos dado do que feito – feito por nosso trabalho com ela no mundo real, ao fazer com que o mundo real reflita a necessidade de beleza da alma. (p. 127)

É deste lugar, em favor da apreciação da experiência, do elogio à beleza, que esta escrita pretende incitar uma discussão e iniciar o vislumbre de uma educação na contramão da que temos assistido. Uma educação que não se esqueça de que "além ou aquém da racionalização da fé, há a experiência vivida fundando a vida corrente" (MAFFESOLI, 1998: 172).

ARTE COMO LEITURA DE MUNDO

Em que consiste a leitura? O que significa ler? Que coisas estão implicadas no ato de ler? Não, não se está a referir à leitura alfabetizada, ao bê-a-bá que instrumentaliza o homem a andar nas ruas sabendo seguir placas e identificar o destino dos transportes públicos. Não a esta, mas à leitura que insere o homem no mundo, na (sua) vida, nas relações diárias: a esta, sim, quer-se fazer uma saudação e pô-la em destaque aqui.

Que leitura se faz quando, para além da letra, os acontecimentos ganham sentido e contornos diversos do que, aparentemente, demonstram ter? Como se pode aprender – e ensinar – um modo de ler o mundo? Paulo Freire (2002), ao relatar sua experiência de alfabetização lembrou-se do seu encantamento em desvendar o significado das letras, sentado no chão do quintal de casa, rodeado por mangueiras, ao som dos pássaros: “O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (p. 15). O significado das palavras fora entendido juntamente com a leitura que fez de seu entorno. Ele observou seu espaço e, conhecedor de seu ambiente, transformou o graveto em instrumento de escrita e viu no chão a lousa onde pousar suas letras. Antes mesmo de ganharem sentido suas palavras, Paulo Freire já tinha sentido seu mundo, o que lhe fez avançar, imaginar para além.

Fazer este tipo de leitura, que foge à aparência, à superfície das coisas convida o homem a inaugurar a realidade, dando-lhe novos e diversos sentidos, posto que provoca o olhar a focar-se nas entrelinhas, nos interstícios dos acontecimentos, para onde os olhos infreqüentemente são atraídos. Tirar o foco do aparente, do rapidamente observável, do dado prontamente: colocá-lo em suspenso, como a espreitar o que vai por sob o visto, por sob o acontecido. Leitura é isto: olhar o habitual e vê-lo diverso.

Pensando num modo de provocação dos sentidos, das certezas do homem, do modo pronto e acabado com que recebe e concebe a realidade, pensando num modo de desautomatizar a percepção humana, eis que se pensa na arte. Qual é seu princípio senão o de provocar os sentidos humanos, desestabilizá-los, caotizá-los, convidando-os a organizar de maneira própria o apresentado? A arte

aumenta ‘a dificuldade e a duração da percepção’, descreve o objeto ‘como se o visse pela primeira vez’ (como se não existissem já fórmulas para o descreverem) e o fim da imagem não é tornar mais próxima da nossa compreensão a significação que veicula, mas criar uma percepção particular do objeto. (ECO, 1997: 70)

Inaugurar a visão das coisas, transgredir o código vigente, articulando formas de criar e de inventar a realidade, lendo-a em sua polissemia e múltiplas possibilidades. O processo de desarticulação da percepção – característica das artes, em geral – é possível devido à particularidade proposta pela arte: transgressão do código vigente. Eco (1997), ao se referir à mensagem com função estética, afirma o caráter de ambigüidade que deve existir, a fim de pôr o código em desordem, possibilitando um conseqüente choque de compreensão no fruidor e tornando

não imediata a interpretação do visto. Considerando isto, o autor propõe, ao se referir à mensagem estética, o termo ambigüidade produtiva, que solicita o leitor a um esforço interpretativo, à medida que lhe permite encontrar pistas textuais que irão direcionar a decodificação da mensagem, em meio à aparente desordem. É como se o artista deixasse rastros de compreensão sobre sua obra sem, entretanto, fechar o caminho reduzindo a apenas uma trilha; ele deixa possibilidades de bifurcações, que serão escolhidas por cada fruidor, em seu momento de deleite e segundo suas experiências e particularidades enquanto sujeito. Sobre isto Eco (1997) discorre:

O efeito de estranhamento ocorre desautomatizando-se a linguagem: a linguagem habitua-se a representar certos fatos segundo determinadas leis de combinação, mediante fórmulas fixas. De repente um autor, para descrever-nos algo que talvez já vimos e conhecemos de longa data, emprega as palavras (...) de modo diferente, e nossa primeira reação se traduz numa sensação de expatriamento, numa quase incapacidade de reconhecer o objeto (...). (p. 64)

A obra artística é aberta, polissêmica, o que permite interpretá-la e fruí-la de variadas maneiras, consoantes à maneira particular de cada fruidor, pois cada um, vivente de uma história única, possui um modo particular de apreender e significar as coisas. Por isso é que específicos trechos de um romance chamar-me-ão atenção, enquanto que muitos outros passarão ao largo de mim, enquanto que a você já outros trechos lhe capturarão, à medida que deixará despercebidos outros tantos. Uma cena trágica pode me capturar, ao passo que você, leitor, pode ser fisgado pela cena seguinte, em que o mocinho é desmascarado e apresentado ao público como o grande vilão da trama. A obra de arte existe quando o fruidor entra em cena, quando ele lhe dá um sentido, pausa-lhe o olhar sobre, aprecia-a. Os sentimentos do espectador, do fruidor são chamados à pele, convocados a participar desta apreciação. O fruidor vive visceral e, portanto, realmente, a realidade encenada, encarnada pelo artista. Os sentimentos, as dores e intensas profusões de alegria vivenciados o ensinam sobre si.

A função das narrativas imodificáveis é justamente essa: contrariando nosso desejo de mudar o destino, nos fazem experimentar a impossibilidade de mudá-lo. E, assim, qualquer que seja a história que elas contem, contarão também a nossa, e é por isso que as lemos e as amamos. Precisamos de sua severa lição 'repressiva'. (...) As histórias 'já feitas' nos ensinam também a morrer. Creio que essa educação para o fado e para a morte seja uma das principais funções da Literatura. (ECO, 2001)

O convite a experimentar sentimentos e sensações pouco vividos é, em si, um convite ao sujeito dispor uma lupa sobre os acontecimentos que ora não o admirava ou lhe despertava atenção. É como se os acontecimentos acontecessem no mundo, sem qualquer ligação ou relação com o sujeito, até que algo o toque e o faça percebê-la: "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece"

(LARROSA, 2001: 02). Dispor sobre as coisas uma lente de aumento, tornando-as foco e não mero adereço de nossos dias – entupidos de negócios e afazeres – dá permissão a si e às próprias coisas para que aconteçam a nós. Para tanto,

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, ibidem: 04).

Neste sentido, a arte poderia ser este expediente em que a correria do tempo e a prontidão das coisas no mundo fossem suspensas, em que houvesse tempo e espaço, como sugere Larrosa, para a apreciação e destaque das coisas que acontecem no (nosso) mundo. Sendo leitores da vida, de si mesmos, do (seu) mundo, dos homens, reportagens como a de Calligaris (2006) e de sua colega jornalista não motivarão tamanho espanto: cada homem já terá feito uma leitura desta reportagem, antes mesmo de ela ser escrita! Porque saltarão aos olhos de qualquer de nós o que se passa nas entranhas dos acontecimentos; e nossos olhos serão como um focinho farejador, que alcança bem mais longe do que pode supor seu dono!

A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE¹

Pensar no papel da universidade na formação da cidadania é quase um lugar-comum, embora um ponto não desimportante, tamanha a carência de soluções e perspectivas de propostas. Pensar em formação de professores engloba pensar em cidadania, em formação conceitual, formação para o ingresso na escola, etc, ou seja, implica pensar a formação humana. Diferente, embora não contrariamente, de pensar formas educacionais de se ensinar, métodos pedagógicos eficazes e inovadores, diferentemente de se pensar nisso, propor uma maneira de ver a formação como uma formação humana, respeitosa com a subjetividade do aluno, estreatante de professor, que lidará com expectativas, sonhos, esperanças, desinteresse, desânimo, modos muito particulares de ver e de estar no mundo, propor uma maneira diversa da que está posta é a pretensa discussão deste tópico.

Primeiramente, faz-se mister entender o que se quer dizer com estética da professoralidade. Este último termo talvez seja de mais fácil compreensão: trata-se do ser professor, de um estado de ser. Entendendo que ser professor

não é vocação, não é identidade, não é destino. É produto de si. E a busca pela formação acadêmica caminha no sentido de buscar modos

de apropriação e ativação dessa marca em consonância com as singularidades que constituem o campo de existencialização do indivíduo. (PEREIRA, 1996: 15-16)

Portanto, formar-se é constituir-se num processo, implicando-se nele, não receber um malote à porta, com indicações a seguir para uma boa atuação ou desempenho profissional. É investir-se no processo de fazer-se professor. A titulação acadêmica ou o contrato institucional, que designam um nome à profissão do sujeito, não são garantia de constituição professoral; as marcas produzidas no sujeito o são (PEREIRA, 1996). Os cursos, as licenciaturas deverão, sim, ser conteudistas, apresentar a gama de correntes pedagógicas e discuti-las, seja em aulas expositivas, seja em discussão grupal, ou exposição eletrônica. Mas, ao se entender que a professoralidade “não é (...) uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito” (PEREIRA, ibidem: 35), há que se pensar em expedientes que possibilitem esta diferenciação do sujeito, que o possibilite experimentar-se a si mesmo, reconhecendo o que há de si no mundo, e como sua vida interfere e renova e provoca outras tantas rupturas e re-caminhos na realidade. Ou seja, o homem é sujeito de sua própria história e não assujeitado a ela. Como expõe Larrosa (2003):

(...) na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata de se constituir de uma determinada maneira. (...) Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. (p. 52)

A experiência estética como formadora docente, implicada na formação do professor de maneira a permitir-lhe experimentar sentimentos que em sua vida ordinária não experimentaria, viabiliza o encontro do sujeito consigo mesmo, na medida em que o põe, desnudo, diante de si. Ao referir-se à arte como uma via de ensino e de alternativa para lidar com estas maneiras variadas de se mirar um objeto e/ou um acontecimento já conhecido, Greene (1995) coloca que:

El profesor que se sienta atraído por esa dirección puede perfectamente encontrar conexiones entre su esfuerzo como enseñante y su esfuerzo por ver más allá. Sensiblemente comprometido, quizás averigüe que no puede tomar una posición rigurosa o patrimonialista hacia la pintura. Pero puede que esté ganando oportunidades para que aquéllos a los que enseña sean también capaces de ver, no a través de sus ojos, sino a través de ellos mismos (p. 123).

Neste sentido, lida-se não com o intelecto, com uma educação conceitual, de idéias, racionalizante, mas com maneiras de fruição, em que o sujeito é convidado, através de seus sentidos, a experimentar os acontecimentos. A professoralidade é, assim, bem diversa de identidade profissional, é “uma diferença produzida no sujeito, (...) é um estado em risco de desequilíbrio

permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e seu fluxo seria prejudicado” (PEREIRA, 1996: 35). Um professor, que seja especialmente um formador de outros professores, lida com a maneira como um sujeito vai penetrar no mundo de outro, entranhando palavras e gestos e vozes pelos ouvidos de outrem, como a atizar uma coisa qualquer do desejo deste. E ele mesmo é um destes que, pelas palavras, adentram outros tantos universos subjetivos, em diálogo, em construção de uma maneira individual de se formar docente. Uma imagem larrosiana do professor:

(...) alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte num sectário, mas alguém que, ao ler com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (2003: 51).

Assim, pensar na estética da professoralidade, no modo como a formação docente se dá por meio de uma imersão subjetiva do sujeito, buscando sua própria e intransferível história, acende um alerta na direção de viabilizar meios através dos quais este tipo de experiência possa acontecer. Já que se trata de formação universitária docente, pensar-se em vias de experimentação no ambiente acadêmico, penetrando no modo de fazer ciência, no modo de veiculá-la, na maneira de incentivá-la, na forma como a universidade lida com o conhecimento, ou seja, penetrando no mais recôndito cadinho da formação que se pretende humana. Esta também a preocupação de Pereira (1996):

Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua peculiaridade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais. (...) Não se trata de simplesmente trabalhar em torno de teorias e organizar uma nova proposta metodológica e curricular: isso seria um marca-passo reiterativo do estado de coisas que está já aí (p. 49).

A escrita deste texto de agora se propõe a isto: um convite a que a educação (na figura das instituições implicadas: escola, universidades, faculdades) ofertem a seus alunos experiências estéticas, permitindo-lhes experimentarem-se a si mesmos, a partir do que criações metodológicas, pedagógicas, de tessitura de planos de cursos, ementários, etc, serão inventiva, alegre e conseqüentemente realizadas.

DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA UNIVERSIDADE²

A confusão e a indicação de semelhanças entre arte-educação e educação estética é conhecida de qualquer que já tenha ouvido falar em ambos os termos. Especialmente à primeira vez em que se ouve a expressão educação estética parece que, automaticamente, os conceitos reportam-se à arte-educação, procurando similaridades e, partindo da compreensão desta, busca

chegar ao entendimento daquela. Cabe, aqui, desautomatizar esta idéia, traçando uma linha sobre a qual caminharemos juntos, eu e você, para que, ao fim, tenhamos – ainda que sem conseguir formular com palavras próprias (pois o conhecimento é assim mesmo: vai e volta, avança e recua, até adubar o solo e firmar-se) – uma noção mais bem delineada do que seja educação estética; de que maneira poder-se-á convidá-la à universidade. E do modo como sua presença tem repercutido n'algumas universidades brasileiras.

Loponte (2006) expõe:

Arte-educação é um termo bastante específico que é associado aqui no Brasil ao movimento político em defesa do ensino de arte na escola, em contraposição à idéia de 'Educação Artística' que está ligada a uma concepção mais espontaneísta ou modernista da arte na educação. Educação estética nos remete a uma questão filosófica mais ampla, que ultrapassa o ambiente escolar e as disciplinas de arte.

Enquanto Duarte Júnior (2006) parece completar, ao tratar da educação estética:

Penso que esta seja uma educação que tenha a ver muito com a atitude da pessoa perante o mundo; uma educação da percepção da pessoa em relação ao mundo, quer dizer, consiste em perceber o mundo de uma maneira estética, de uma maneira equilibrada e bela. (...) A educação estética é, pois, uma educação desta atitude inicial, desta atitude fundamental perante o mundo.

Meira (2006) fala do casamento entre Educação e Estética:

Educação e Estética começaram a namorar, mas pelo modo antigo e, graças a isso, e ao fato da Ciência estar se auto-questionando eticamente é que há chances para ressignificar o sentido do sensível. A Educação está começando a decepcionar-se com suas parceiras racionalistas, a Ciência e a Tecnologia. Estas não admitem que o campo do sensível não seja redutível à linguagem verbal e à matemática, nem que a invenção, a criatividade, o sonho, o devaneio, a fantasia façam parte das operações mentais do mundo da consciência (MEIRA, 2006)

Unir, no âmbito acadêmico, ciência, tecnologia e sensível parece que contemplaria as esferas humanas, que não são somente intelectuais, racionais (referindo-se à razão instrumental, à razão a serviço da mecanização do pensamento, do utilitarismo), mas sensíveis também. Loponte (2006) fala da seriedade acadêmica e da racionalidade ocidental:

Somos 'homens pesados e sérios demais'. O tipo de racionalidade ocidental na qual estamos imersos nos torna pesados. Acreditamos que há uma verdade possível de ser encontrada pela ciência, e nos incomodamos com os desvios, com os erros, as discontinuidades. (...) A universidade ainda é feita de 'homens sérios'. E a formação docente também, quando almeja a modelos ou lista de competências a serem seguidas. A universidade precisa de mais estética, mais arte, mais desafios às verdades únicas.

Inserir a arte, oferecendo experiências estéticas aos alunos, o contato natural com o mundo, permitindo-lhes viver sentimentos desconhecidos e aprender a lidar com eles, recai na estática da professoralidade: na formação docente implicada na subjetividade do formando. Segundo Pereira (2006), a universidade poderia oportunizar experimentações de si

Deixando de ser um 'colegião'. A universidade precisa se pensar de maneira diferente... como uma agência de formação humana: social, política, cultural E acadêmica. Para isso, investir em gente que saiba caminhar com as próprias pernas. Que saiba colocar em questão seus pensamentos e suas idéias. (...) Ao invés de ficar pendurado nos conhecimentos como em 'crenças'. (...) Cabe à universidade dismantelar os dogmas, os conhecimentos revelados e o saber salvacionista. Cabe à universidade acabar com o fundamentalismo pedagógico.

Ou como explicita Silva (2007):

É obrigação da universidade ampliar os horizontes culturais e estéticos dos estudantes. Se o aluno chega e sai da universidade tendo como referências estéticas apenas o que está na mídia (leia-se rede Globo), significa que a instituição não conseguiu cumprir seu papel de apresentar outros modos de representação do mundo. A universidade não pode nunca deixar de exercer sua função de quebrar estereótipos e apontar na direção das vanguardas.

Falando em experiências e no papel da educação na formação humana, Duarte Júnior (2006) assinala que não se deveria

ficar preso a uma escola que estivesse orientada pela mera transmissão de informação, mas orientada no sentido da formação humana. (...) Esta discussão é muito velha! Acho que se tem que adquirir habilidades básicas: fazer contas, escrever, dominar a Língua, mas tem que haver toda uma questão de sensibilização, de aprender a olhar o mundo, sentir o mundo – olhar no sentido mais amplo, de percebê-lo – e a partir destas percepções desenvolver o raciocínio.

A arte seria educadora da sensibilidade humana, uma porta-voz da estética na universidade, à medida que ela educa para ampliar a compreensão do mundo, do entorno, para viabilizar e ensinar a fazermos aquele tipo de leitura, que não é da grafia, mas dos acontecimentos que se nos passam – lembrando Larrosa (2001). A arte seria um veículo através do qual poder-se-á

saber mais sobre o mundo, sobre as pessoas, sobre si mesmo através da visão que os artistas e a arte nos apresentam torna a vida melhor, nos possibilitando pensar em novas invenções para a vida e nós mesmos. Saber mais não quer dizer que através da arte vamos descobrir a 'verdade' das coisas, como ambiciona a ciência, mas descobrir que há enfim múltiplas verdades e possibilidades (LOPONTE, 2006).

Entendendo o papel da educação como aquele designado a formar humanamente e a instruir técnica e qualificadamente, estas duas esferas não de ser contempladas, ao contrário do que, em geral, tem-se percebido. A arte enquanto mobilizadora de sentimentos humanos,

incitadora de emoções, poderia ser uma via de imersão na subjetividade do aluno, da possibilidade de que seu olhar aprenda a ver outras realidades, seja educado sensivelmente para os detalhes e sutilezas do mundo. Meira (2006) se (e nos) pergunta:

Como nos vemos pelo outro, como somos acariciados ou maltratados pelo outro? Como dar qualidade ao que somos ao nos relacionarmos com o que existe e se mostra a nós, aliando a superfície à profundidade mais ampla que a contém? Se pensamos assim, há estéticas que transcendem o vivido e tocam no sagrado que nos constitui.

Começar a ensaiar uma resposta à autora talvez seja o passo inaugural na direção do que Alves (2005) alertou sobre a compaixão humana e do que Calligaris (2006) tratou, sinalizando a morte desta instância na vida contemporânea em sociedade. Que ensaiemos respostas, outras perguntas, vislumbres de diálogo e discussão neste sentido, para que este tema não se perca num canto qualquer de nossas idéias (ou de nossa bagunça no quarto, dentre um amontoado de outros papéis) e a discussão esmoreça.

Bons ensaios!

Até a próxima!

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A gestação do futuro. Trad. João-Francisco Duarte Júnior. Campinas: Papirus, 1986.

_____. Meu coração fica com o coração dela. Reportagem publicada na Folha [Sinapse] em 2005.

BARTHES, Roland. O prazer do texto. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. Ser leve e líquido. IN: _____. Modernidade líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CALLIGARIS, Contardo. Apocalipse agora. Texto publicado na Folha Ilustrada de 02 de março de 2006.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento, 1917.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Entrevista concedida à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, e registrada em gravador digital portátil, em 11 de abril de 2006.

ECO, Umberto. A literatura contra o efêmero. Publicado pela Folha de São Paulo, Caderno "Mais", de 18.fevereiro de 2001.

_____. A mensagem estética. IN: ECO, Umberto. A estrutura ausente. São Paulo: Perspectiva, 1997. pp. 51-66.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 43ª ed. São Paulo, Cortez, 2002. 87p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

GREENE, Maxine. El profesor como extranjero. IN: Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.

HILLMAN, James. Cidade & alma. Trad. Gustavo Barcellos e Lúcia Rosenberg. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

LARROSA, Jorge. Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 4ª ed. 1ª impressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. Texto subsídio ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/

FUMEC Leituras – SME – julho de 2001.

LASCH, Christopher. O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 20 de maio de 2006.

MAFFESOLI, Michel. Elogio da razão sensível. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MEIRA, Marly. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 19 de maio de 2006.

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

_____. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 19 de junho de 2006.

ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SILVA, Sílvia Maria Cintra da. Entrevista concedida, por correspondência eletrônica, à pesquisadora Verussi Melo de Amorim, em 29 de janeiro de 2007.

NOTAS

¹ Marcos Villela Pereira (1996) produziu, no Doutorado em Supervisão e Currículo da PUC-SP, a tese intitulada: A Estética da Professoralidade – um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor, na qual baseei minhas colocações.

² As citações aqui apresentadas são trechos de entrevistas realizadas pela pesquisadora com docentes brasileiros que trabalham com Educação Estética.

A ARTE COMO MEIO DE EDUCAÇÃO

ALVES,Zanatta,Zenilda;MORETTI,Lucia Helena Tiosso(UNOESTE)

A palavra arte vem do latim ars e corresponde ao termo grego techne, (técnica), significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida às regras. Em sentido lato: habilidade, agilidade. Em sentido estrito: instrumento, ofício, ciência.

Ao tentar definir Arte, Lima (2002), diz que é uma tarefa árdua, se não quase impossível, para definir a arte precisaria definir o ser humano. “Porque defini-la é matá-la. Só seria possível defini-la depois de definir o homem, a vida e antes de definir teríamos que evidenciar os limites, a possibilidade e a validade de conhecer” (p. 47); uma vez que envolve questões abstratas e subjetivas, envolve a forma que cada um, exprime,vivencia, interpreta a realidade.

Ostrower (2001), ao discorrer sobre a arte, insere o ato humano de criar, defende o pensamento de que a capacidade criadora é propiciada porque o ser humano é um ser consciente-sensível-cultural: a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Isto porque, todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, onde os valores culturais moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, dois pólos: sua criatividade, potencialidades de um ser único; e sua criação, as realizações dessas potencialidades, dentro da sua cultura.

As formas de percepção não são gratuitas, nem os relacionamentos se estabelecem ao acaso, mesmo que a lógica de seu desenvolvimento, desdobramento nos escape. Neste sentido, somos nós o ponto focal de referência, pois, ao relacionarmos os fenômenos (dia, noite, sons, reflexos, cores, cheiros, sentimentos, ações, lembranças, sonhos, natureza, etc.), nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Portanto, ao realizar uma obra de arte, constituímos uma maneira específica de focalizar e de interpretar os fenômenos, sempre buscando relacionar, ordenar, configurar, significar. “O homem cria não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerente, ordenado, dando forma, criando” (OSTROWER, p.10, 2001). A elaboração mental pode ficar em nível subconsciente, mas os processos criativos, ao se tornar obras, em geral, são indagados sobre seus significados, assim, vão se tornando consciente embora esta consciência nunca seja algo acabado, definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procurando sobreviver e agindo, ao transformar a natureza se transforma também. “O Homem não somente percebe as transformações como, sobretudo nelas se percebe”. (Ibid, p. 10, 2001).

A percepção de si dentro do agir é aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação; modifica o mundo físico, a condição humana e os contextos culturais. A cultura, como formas materiais e espirituais com os quais os indivíduos de um grupo convivem se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser

transmitida através de vias simbólicas para as gerações seguintes. É através da cultura que os indivíduos orientam o ser sensível ao mesmo tempo, que orientam o ser consciente, por isso, vemos estabelecer uma quantificação dinâmica: o ser consciente age intencionalmente dentro de uma cultura, busca aí conteúdos significativos e a sensibilidade se transforma. Torna-se ela mesma faculdade criadora. “A criatividade como potencia se refaz sempre. A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, se amplia”. (Ibid, p.27, 2001).

Morgam e outros autores (1998), ao se referirem às artes, afirmam que estas transfiguram a realidade e para que se tenha acesso verdadeiro a ela, precisa-se desequilibrar o instituído e o estabelecido, descentrar formas e palavras retirando-as do contexto costumeiro a fim de conhecê-las numa outra dimensão criadora.

A arte inventa um mundo de cores, formas, volumes, massas, sons, gestos, texturas, ritmo, palavras, para nos dar a conhecer nosso próprio mundo. Por ser expressiva, é alegórica e simbólica, mas não só, é algo muito mais profundo, pois procura exprimir o mundo através dos artistas e, ao fazê-lo, descobre-se o sentido da cultura e da história. Na obra de arte, a cultura se mostra como num movimento contínuo em que o instituído é descentrado, desequilibrado, deformado, modificado pelo novo.

Lowenfeld e Brittain (1970), falam da arte como modo de educar, como a capacidade de procurar e descobrir respostas, como desenvolver a capacidade criadora, tendo as experiências centrais numa atividade artística. Falando da ação criadora, esta pode não ter vinculação alguma com a compreensão intelectual, pois o próprio ato de criar pode fornecer vislumbres, nova perspectivas e compreensão para ações futuras. O melhor preparo para criar pode ser o próprio ato de criação, mas uns dos elementos básicos é a relação do artista com seu meio. No processo de educar, sobretudo na arte, deve se cuidar do desenvolvimento da sensibilidade, através dos órgãos dos sentidos. Portanto, quanto maior for a oportunidade para desenvolver uma crescente sensibilidade e maior a conscientização de todos os sentidos.

Para a criança, a arte é um meio de expressão de seu pensamento, de sentidos, de percepções, de sensações; em suma, de suas reações ao seu meio ambiente. Somente através dos sentidos a aprendizagem pode processar-se, embora pareça que o homem está cada vez confiando menos no contato sensorial, concreto, real, com seu meio, convertendo-se em um espectador passivo da sua cultura, em vez de seu construtor ativo.

Em qualquer forma de criação, existem graus de liberdade emocional, de liberdade para explorar e experimentar, para envolver-se emocionalmente na criação; logo, ela não deve ser imposta, mas deve surgir de uma força espiritual interior e ampliada para o desenvolvimento social, através da cooperação conquistada pela conscientização de cada indivíduo devem contribuir para a realização de um grande projeto, bem como aprender a assumir responsabilidades por aquilo que faz enfrentar suas próprias ações identificar-se com outrem.

Lowenfeld e Brittain (1970) continuam discorrendo sobre o nosso sistema educacional, o qual, apesar da extraordinária importância, suscita sérias interrogações, com relação a fatores motivacionais, pois, enfatiza a aprendizagem da informação, dos fatos e das recompensas

materiais, é preciso educar para além do consumo de objetos.

Portanto, na educação da arte, é necessário motivar o aluno, incentivando a capacidade de procurar e descobrir respostas visto que no trabalho criador não existe resposta certa ou errada. Em ambas, as crianças podem obter muita satisfação, se forem recompensadas em seus reforços.

Para Feldman (1970), o objeto de arte, então criado, é inseparável da cultura e de seus propósitos ritualísticos, pois o ser humano é um ser culturalmente com necessidades ritualísticas, e quando não podemos nos expressar de forma expressiva, ritualizamos de formas vazias, ou seja, temos necessidade de confrontar a realidade quando ela parece ameaçar-nos. Se não estamos aptos a expressar as nossas necessidades ritualísticas, eventualmente, poderemos sofrer um ou mais dos males que a alta civilização cria abundantemente: alienação, anonimato e desafeto absoluto.

Em acréscimo às crises fundamentais da vida, altas civilizações como a nossa, elaboram novos tipos de crise que cada pessoa deve confrontar eventualmente. É uma outra maneira de dizer que a vida se torna cada vez mais complexa; sendo assim, temos novos problemas, muitas vezes gerados pela nova tecnologia, para cuja confrontação não existe uma expressão tradicional ritualizada. Somos colocados na posição de termos que confrontar essas crises mais e mais, e criar rituais originais, por exemplo: as artes para combatê-las, na cultura que hoje estamos inseridos em nossa sociedade.

Pasquini (2002) aborda o processo criativo e diz que “não é uma utopia distante a transformação através da arte. À medida que a pessoa participante do processo criativo se envolve, seja como produtor, ou como fruidor, ela se modifica” (PASQUINI, 2002, p.185).

Por isso é proposto um método em que a arte deve ser encarada como um meio de educação, desenvolvimento e expressão. Para nos expressar, nos temos de desenvolver a sensibilidade através do contato com o corpo (movimento, relaxamento, alongamento, rolar, brincar...), com a natureza (as árvores, os pássaros, o vento, o mar.), com outras artes, a música, por exemplo, exercitar a confiança mútua, contato com materiais (tintas, lápis, colas, materiais recicláveis), estimulação do pensamento criativo, do absurdo, do diferente, entrar em contato com os sentimentos, vivenciar as sensações, etc.

O desenvolvimento infantil ocorre de muitas formas, mas neste texto estamos falando da arte e da criatividade como fatores de desenvolvimento da criança em comunhão com os fatores culturais, sociais, individuais, afetivos, econômicos, religiosos, etc.

Ostrower fazendo referência a Vygotsky, diz que todos estes fatores vão se internalizando e fazendo parte do desenvolvimento. Vygotsky, considerado o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos qual a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais. O sistema de signos, para o autor, é a comunicação, a linguagem, o brinquedo, a arte, a imaginação, tudo que faz parte da cultura do ser humano.

Para entender melhor os sentimentos que move a criação, observamos o relato de

Ostrower (1999), sobre a sensação de um artista ao ver sua obra realizada, sente ter mergulhado numa experiência de vida e a sensação não se esgota num simbolismo meramente associativo, fica em nossa memória um curso de ordenações, uma trajetória de tempo e espaços vividos. Ao recrear em nós a arte, criamos novas realidades vivencias, pois ela preserva as plenas dimensões da experiência do real.

Para Schultz (2007), a criatividade não é um dom especial que só algumas pessoas possuem. Você pode desenvolver sua criatividade se buscar continuamente a informação sobre tudo que o cerca, se tiver sensibilidade para todas as coisas que acontecem à sua volta e curiosidade para descobrir o que se esconde nas aparências dos fatos, dos objetos, das pessoas. A inspiração, o “click”, é o resultado final de muita leitura, observação e análise. A inspiração é o momento em que o arquivo mental entra em ação e abre-se uma gaveta com uma grande idéia. Para que esta gaveta se abra, o arquivo tem que ser abastecido.

Segundo Duarte (2006), os símbolos lingüísticos são incapazes de nos apresentar integralmente os sentimentos, a arte existe com a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir. Sendo assim, a arte é sempre a criação de uma forma, para exprimir um sentimento, a arte não procura transmitir significados conceituais, mas dar expressão ao sentir. O sentimento que uma obra de arte expressa reside nela mesma, porque o sentido da arte reside em suas formas, que, se forem alteradas, implica conseqüentemente, uma alteração dos seus sentidos.

O homem cria um universo significativo, em seu encontro com o mundo e através da sua imaginação, no ato criativo não há apenas uma mobilização da razão, estão envolvidos os sentimentos humanos, os valores e as emoções. A criação é muito mais produto de sentimentos, de intuições, do que operações puramente lógicas. Para se criar devemos propor o novo, surge do descontentamento com relação ao estabelecido. Nesses sentidos qualquer ato criativo é sempre subversivo, pois visa à alteração, à modificação do existente, neste sentido o ato de criação é um ato de rebeldia, que nega o existente para o novo.

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa, este prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética experimenta-se o objeto no nível dos sentimentos, sem a mediação conceitual da linguagem. Duarte (2006, p. 60), coloca que

A obra de arte, assim, não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada. A obra de arte tem a função de despertar sentimentos, quanto mais sentidos despertar uma obra de arte mais plena ela será, cada um viverá segundo sua situação particular, com os sentimentos que lhe são próprios. Através da arte podemos mostrar aquilo que é impossível de ser significado através de palavras, pela arte somos levados a conhecer melhor nossas experiências e sentimentos, somos levados a prestar mais atenção naquilo que sentimos e conseqüentemente nos conhecermos melhor, conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos do próprio “eu”.

Esta tarefa tão importante da educação através da arte não é um sonho distante, pela arte a imaginação é convidada a atuar, é através de visões utópicas que o homem desperta para outras realidades

possíveis, diversas daquelas que esta inserida, pela arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta, elaborando seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e o próprio “eu”.

Como refere Ostrower (1999), A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura.

O início de uma obra de arte começa no momento em que surge o impulso para criar, logo após vem a fase da pesquisa, recolher o material, ver como vai fazer e como será feito, mas no processo tudo pode mudar transformar completamente, em seguida vem o percurso da criação, a iluminação até o artista sentir que sua obra está pronta, quando sentimos que a obra está pronta o êxtase continua e é esta grande satisfação que acredito poder transformar a educação.

A forma nova que o artista dá à matéria de criação está relacionada com a sua maneira de pensar e de agir, com as suas vivências, com o meio cultural que o circunda e conhecimentos humanos, foram vitais e decisivos na evolução do pensamento e da vida com o sentido que ele próprio dá à vida. A natureza criativa do homem desenvolve se, portanto, num determinado contexto cultural e a sua manifestação são concretizados em função desse contexto, aprendendo com a arte o ser humano pode conhecer-se mais e a partir deste conhecimento evoluir.

A escola faz parte do contexto cultural dos alunos e como tal têm um papel insubstituível, pois ela deverá reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida pelo cotidiano, deverá ter o compromisso de tornar os alunos em sujeitos pensantes. Porém, na sociedade atual, chamada de pós-moderna, pós-industrial, pós-mercantil ou modernidade tardia, marcada pelos avanços científicos e tecnológicos, globalização dos mercados, do consumo, provocam mudanças, em várias esferas a vida social, na economia, política, culturais, afetando também a escola e o exercício da profissão do professor; implicando mais conhecimento, do uso da informática e de outros meios de comunicação, habilidades cognitivas e comunicativas, flexibilidade de raciocínio etc. Sendo que “o chamado modelo liberal de educação estaria subordinado a alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) intencionalmente estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitivo internacional), ou seja, à lógica do mercado”(LIBÂNEO, 2002. p 20). O autor discute com propriedade, a necessidade de contextualização da realidade do grupo, da escola do contexto que o professor e o aluno estão inseridos, como também afirma a necessidade de uma formação ampliada, onde o professor deve ser capaz de fazer análise global em várias áreas do conhecimento compreendendo a realidade do aluno trazendo a luz da ciência para avaliar criticamente os assuntos do cotidiano, principalmente os assuntos corriqueiros mostrados pelas mídias e pelos apelos ao consumo.

Segundo o último PCN (2005), a arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido às experiências humanas: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por eles e pelos colegas, pelas naturezas e pelos colegas, nas diferentes culturas.

Com o objetivo de aumentar a sensibilidade, a percepção estética, a imaginação, transformar em arte as vivências, desenvolver a criatividade, foi proposto nessa pesquisa a metodologia pesquisa-ação, que para Thiollent (1986), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Tal opção procurou-se observar a situação a ser trabalhada, em sala de aula, com vários alunos e as principais características da estratégia metodológica da pesquisa-ação. Considerando-se alguns dos principais aspectos que segundo Thiollent (1986), caracterizam a pesquisa-ação, encontra-se, na maneira como evolui o estudo, uma forte correlação, entre o cotidiano e a proposta dessa forma de pesquisa. Há uma ampla e explícita interação entre a pesquisadora, no caso a professora e os alunos que participam da situação investigada. Dessa interação resultou toda a evolução da arte, como será apresentada, nessa monografia. Registramos todo o processo, acompanhamento às decisões, as ações e de toda a atividade intencional dos alunos e das situações que envolvem toda a pesquisa.

As atividades realizadas pelos alunos foram escolhidas ou tiradas das práticas do mundo artístico e por mostrar com simplicidade os talentos de crianças dessas faixas etárias e classe social, não acostumada a materiais sofisticados. As atividades propostas e executadas foram: a partir de três linhas; um desenho criativo, na percepção dos alunos; desenho com preenchimento de textura, grafite; textura colorida; a partir da sensibilização do Poema “DOM” de Helena Kolody; figura de recorte; desenho a partir de recorte; escolha de um desenho para a tela, foi escolhido o com traços mais simples.

Em Análise parcial dos dados têm mostrado que os alunos selecionados, quando incentivados pelo professor, mesmo esses, sendo considerados no início convencionais, se desenvolveram na mesma proporção aos considerados criativos. Os apreciados como inovadores evoluíram mais na estética, enquanto os convencionais progrediram menos nesse item, ainda, esses não persistem e não dão bom acabamento em suas obras artísticas, até o momento em que foram avaliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUARTE, João Francisco Junior. Por que Arte Educação. Ed. Papirus. Campinas. SP. 2006.

FELDMAN, E. B., *Becoming Human Through arts: aesthetic experience in the school*, Englewood cliffs. New Jersey, 1970.

Artes e humanismo na formação do profissional docente

LIBANEO, Jose Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente .Coleção Questões da nossa época. S.P. Cortez, 2002.

LOWENFELD, V W; BRITAIN, L. Arte e a criança: desenvolvimento da capacidade criadora; São Paulo: Editora Mestre Jou. 1970.

MORGAN, C. K. e outros. Desvendando a Arte. Jaboticabal: Faculdade de Educação São Luiz, 1998.

MORGAN, C. K. e outros. Desvendando a Arte. Jaboticabal: Faculdade de Educação São Luiz, 1998.

OSTROWER, F. Acasos e criação artística. Rio de Janeiro. Elsevie. 1999.

OSTROWER, F. Universo da Arte. Rio de Janeiro: Campus. 1983.

OSTROWER, F. Universo da Arte. Rio de Janeiro: Campus. 2003.

PASQUINI, Z. A. A Arte na Universidade: da criação à produção. Dissertação (Mestrado em Educação). Unoeste, Presidente Prudente, 2002.

PCN, Parâmetros Curriculares Nacional, para o Ensino Fundamental – Educação Artística – 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

