

Debora Oliveira Moreira

ATITUDE ESTÉTICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2014

Dedico este trabalho a Deus, que me trouxe até aqui.

À memória de minha mãe, que me ensinou tudo que sou.

A minha família, à Laura e ao Jair, pelo apoio, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por estar ao meu lado e me permitir chegar até aqui;

A minha filha Laura;

Ao meu esposo Jair;

A meus irmãos Deise, Diogo e Tiago;

A minha amiga Carina Copatti;

A minha orientadora professora Graciela René Ormezzano, por sua orientação, compreensão, carinho e amizade;

Aos professores e colegas do curso de Mestrado em Educação, que fizeram parte de minha formação, em especial à professora Rosimar Esquinsani, por me possibilitar a descoberta do tema de pesquisa, e ao professor Altair Alberto Fávero, pela acolhida e aprendizagem no grupo de pesquisa;

Aos colegas professores da rede municipal e à equipe diretiva da escola pesquisada, por me acolherem e permitirem aprender com eles, desafiados pela educação estética a compartilharem comigo a certeza de que a mudança é possível;

A todos os meus amigos que, próximos ou distantes, sempre acreditaram e torceram pelo meu sucesso.

Além do arco-íris

Em algum lugar além do arco-íris, bem lá em cima
Existe uma terra sobre a qual ouvi falar
Uma vez em uma canção de ninar

Em algum lugar além do arco-íris, os céus são azuis
E os sonhos que você ousa sonhar
Realmente se tornam realidade

Um dia, vou desejar a uma estrela
E acordar onde as nuvens estão longe de mim
Onde os problemas derreteram como gotas de limão
Muito acima do topo das chaminés
É lá que você vai me achar

Em algum lugar além do arco-íris, pássaros azuis voam
Pássaros voam por cima do arco-íris
Então por que eu não posso?

Se pequenos e felizes pássaros azuis voam
Acima do arco-íris
Por que eu não posso?

Somewhere over the rainbow
(KAMAKAWIWO'OLE, 1999)

RESUMO

O presente estudo, situado na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, originou-se do desejo de aproximar a educação estética da formação continuada de professores do ensino fundamental, através de oficinas que contemplassem o desenvolvimento da dimensão estética de docentes por meio de construções elaboradas nas estratégias textuais referidas por Mario Gennari (1997). Nesse contexto, o trabalho teve como objetivo investigar que possibilidades oferece o desenvolvimento de oficinas de educação estética para a formação continuada de professores e que sentido eles dão a uma atitude estética na educação. Indaga-se, portanto, de que maneira o desenvolvimento de oficinas de educação estética pode contribuir para a formação continuada de professores e que sentido tem para eles uma atitude estética. A fim de responder a tais questionamentos e outras indagações levantadas durante a pesquisa, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da qual foi possível verificar as construções elaboradas com base nas oficinas de educação estética, levadas a efeito nos encontros de formação continuada dos professores. A investigação foi realizada por meio de observação participante, documentada em diário de campo, e fundamentou-se no paradigma humanista, destacando-se, dentre os autores principais que embasaram o trabalho, João-Francisco Duarte Junior (2008; 2001; 1994). Os dados foram analisados com base no método fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Dessa compreensão emergiram três essências: a educação estética na escola; linguagens da arte como forma de expressão; e relações interpessoais no ambiente escolar. Foram realizadas quatro oficinas com um grupo de professores de uma escola de ensino fundamental de um município localizado ao norte do Rio Grande do Sul. A vivência sensibilizou os professores quanto à importância do desenvolvimento do conhecimento sensível, o qual possibilita ao ser humano ser e estar no mundo, agindo de forma a transformar a realidade em que vive e a tornar o mundo um lugar melhor para viver.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino-aprendizagem. Educação estética. Ensino de Arte.

ABSTRACT

The present study, located in the Search Line Educational Processes and Language, originated from the desire to bring the aesthetic education of continued education of elementary school teachers, through workshops covering the development of the aesthetic dimension of teachers por meio de construções elaboradas nas estratégias textuais referidas por Mario Gennari (1997). In this context, the objective of this work was to investigate what opportunities offers the development of workshops of aesthetic education for the continuing education of teachers, and which direction they give an aesthetic attitude in education. There are, therefore, the way in which development of workshops of aesthetic education can contribute to the continuing education of teachers and what sense is for them an aesthetic attitude. In order to respond to these questions and other questions raised during the research, we used the qualitative research, by means of which it was possible to check the buildings drawn up on the basis of the workshops of aesthetic education, carried out in meetings continuing education of teachers. The research was carried out by means of participant observation, documented in a field diary, and is based on humanistic paradigm, highlighting, among the major authors that motivated the work, John-San Francisco Duarte Junior (2008; 2001; 1994). The data were analyzed on the basis of the phenomenological method proposed by Giorgi (1985) and Comiotto (1992). This understanding emerged three essences: the aesthetic education in school; languages of art as a form of expression; and interpersonal relationships within the school environment. There were four workshops with a group of teachers of a primary school, a municipality located in the north of the Rio Grande do Sul. The experience has drawn the attention of the teachers regarding the importance of the development of sensitive knowledge, which enables the human being, being in the world, acting in such a way as to transform the reality in which he lives and make the world a better place to live.

Keywords: Continuing Education. Teaching-learning. Aesthetic Education. Teaching of Art.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Grupos de professores realizando a oficina.	60
Figura 2 - Autorretrato, óleo s/ tela, 69x58 cm s/ data, col. Maria Camargo.	63
Figura 3 - Iberê Camargo, “Ascensão”, óleo sobre tela, col. Maria Camargo.	64
Figura 4 - Desenho de P - “Fuga na adolescência”.	67
Figura 5 - Desenho de C - “Saudade de minha infância”.	68
Figura 6 - Desenho de O - “Infância com meu pai”.	69
Figura 7 - Confeção do tangram	73
Figura 8 - “Tangram e o poema”, por J.	74
Figuras 9 - “Tangram e o haicai”, por R.	75
Figuras 10 - Exposição dos trabalhos dos professores da oficina de tangram e haicai.	76
Figura 11 - Exposição dos trabalhos da turma 51 - Tangram.	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Pedagógico Especializado
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UPF	Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR	16
1.1 A educação através da arte e políticas reguladoras	16
1.2 A educação estética na escola	27
1.3 Formação continuada dos professores e desenvolvimento da consciência estética para uma atitude estética	37
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
2.1 Fases da pesquisa	41
2.2 Campo de investigação: a realidade da instituição escolar	41
2.3 Participantes	43
2.4 Instrumentos da pesquisa	46
2.5 Metodologia da pesquisa	47
2.6 Oficinas de educação estética para a formação continuada de professores	49
3 RELATO DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA	54
3.1 Primeira oficina: “Educação estética: por uma atitude estética”	55
3.2 Segunda oficina: “A imagem no pátio de infância”	61
3.3 Terceira oficina: “Formas poéticas”	70
3.4 Quarta oficina: “Som e gestos: momentos vividos”	76
4 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS	82
4.1 Educação estética na escola	83
4.1.1 Aprendizagem artística e novos olhares.....	84
4.1.2 Motivação para o ensino humanizado.....	86
4.1.3 Atividades práticas e avaliação	87
4.2 Linguagens da arte como forma de expressão	88
4.2.1 Lembranças da infância.....	91
4.2.2 Dificuldades no desenho	92
4.3 Relações interpessoais no ambiente escolar	93
4.3.1 Relação professor/professor	94
4.3.2 Relação professor/aluno	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	0
REFERÊNCIAS	3

INTRODUÇÃO

Lembro-me, como se fosse hoje, do quadro verde que meu pai mandou fazer para mim e minha irmã, da caixa de giz branco... E dos coloridos, então? Não eram tão comuns... Quanta alegria! A mesa branca e as brincadeiras de aulinhas, minhas lições de casa e os estudos para provas de matemática. Recordo-me nitidamente da tabuada e dos problemas que copiava no quadro para depois resolvê-los; das leituras em voz alta para memorizar os conteúdos. Quando eu tinha prova, minha mãe, além de preparar um lanche, dispensava-me dos afazeres da casa, para que pudesse estudar. Sempre tive muito incentivo por parte dela, que estudou até a 5ª série e sempre dizia que deveríamos aproveitar a oportunidade que não tivera, pois morando na zona rural tudo era mais difícil. Meu primeiro “aluno” foi meu irmão caçula, que cursava a 1ª série do ensino fundamental.

Naquele mesmo ano, no final do mês de julho, fomos surpreendidos com a perda de nossa mãe, o que fez com que ele tivesse dificuldades em sua aprendizagem. Na tentativa de auxiliá-lo, procurei, com meu quadrinho verde, meios de ensinar-lhe os conteúdos, explicar o que era uma letra consoante e quais eram as vogais. Foi um desafio. Algumas vezes me sentia impotente diante da situação. Superadas as dificuldades, hoje encontramos-nos seguindo nossos sonhos, eu e meus três irmãos, e, para minha alegria, o meu irmão está formado em Química – Licenciatura Plena, tendo concluído, recentemente, pós-graduação em Gestão. Tenho certeza de que fomos pelo caminho certo, intuitivamente.

Aos treze anos de idade, ministrava cursinhos de pintura em tecido para um grupo de crianças e uma vizinha. Nós nos reuníamos na garagem de minha casa, desenhávamos e depois pintávamos com tintas de tecido. Foi uma experiência com a qual aprendi ensinando, pois a arte sempre estava presente nesses momentos. Assim fui me apaixonando pelo ato de ensinar e aprender, com aqueles encontros carregados de sentimentos e emoções, com o despertar da sensibilidade.

Após oito anos da conclusão do ensino médio, decidi voltar a estudar e, como gostava do desenho e da pintura, logo tive certeza de que seria o curso de Artes Visuais que me realizaria. Ingressei na graduação e, no segundo semestre, me candidatei a um programa de bolsa complementação de estudos da Universidade de Passo Fundo (UPF), o qual, além de me possibilitar o primeiro contato com os alunos, foi fundamental para ter certeza do acerto da minha escolha.

Quando iniciei as atividades em sala de aula, tive a oportunidade de realizar vários trabalhos de desenvolvimento artístico e corporal, noções de higiene e cuidados com o meio

ambiente com meus alunos. Reunindo essas experiências, elaborei meu currículo e enviei para algumas escolas particulares. Assim surgiu a proposta para trabalhar dois períodos semanais no Colégio Notre Dame São José, da cidade de Não-Me-Toque, um município próximo de onde moro. Não hesitei em aceitar, pois trabalharia com a realidade da rede particular de ensino, um novo desafio, uma situação diferente da que já havia vivenciado.

Ao chegar à escola, criei uma sala de artes e, no ano seguinte, assumi a função de professora titular de Artes do Colégio Notre Dame, de minha cidade, trabalhando com os anos finais e o primeiro ano do ensino médio, em duas manhãs. Desenvolvi vários projetos nessas escolas, exposições e atividades culturais que, inclusive, apresentei para acadêmicos concluintes do curso de Artes Visuais da UPF, relatando minha prática docente.

No momento, atuo como professora concursada da rede pública municipal, vinte horas semanais. Porém, percebo que a disciplina de Artes Visuais está sendo pouco explorada, apesar de suas muitas possibilidades de inserção. Gostaria de poder fazer algo pelos professores, estudantes e por minha comunidade, auxiliando-os num processo de transformação de ensino-aprendizagem sensível, que possa acontecer com prazer, significado, alegria e satisfação.

O conhecimento atrelado ao sentido nos traz grandes descobertas e novas possibilidades de realização e atuação profissional. Ao iniciar minha caminhada no curso do Mestrado em Educação na UPF, trazia comigo algumas inquietações sobre como fazer para propiciar a construção do conhecimento de forma mais significativa aos alunos em relação aos conteúdos e ao acesso à arte. A minha preocupação era evitar que acontecesse com os estudantes o que eu havia vivenciado na minha formação escolar, pois não tive acesso à história da arte, nem mesmo às produções artísticas locais, nacionais e internacionais, sendo, portanto, um estudo focado em técnicas.

Meu primeiro contato com a arte numa perspectiva de área de conhecimento foi durante a graduação. Com tudo que estudei e pude vivenciar, descobri muitas possibilidades. Na condição de professora sempre procurei abordar questões relacionadas à história da arte e à produção cultural e artística com as múltiplas linguagens que a arte nos oferece, proporcionando visitas a museus, galerias, excursões às Bienais do Mercosul em Porto Alegre não só com os educandos como também com os colegas professores, proporcionando momentos de aprendizagens, vivenciadas através desses contatos e de apreciações dos trabalhos dos próprios alunos.

Considero que o estudante que não acessa a arte não tem uma formação integral, não possui a possibilidade de expressar e desenvolver suas emoções, sua atenção, a escuta, a

observação, a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento mais sensível e humano. Conforme apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Arte: “O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia [...]” (BRASIL, 1997, p. 21). A dimensão da criação, do sonho não pode ser negada a ninguém, nem mesmo ao professor que não a vivenciou em sua formação inicial.

O aprofundamento teórico proporcionado pelas aulas do mestrado, pelas leituras, reflexões, discussões, apreciações de filmes e documentários possibilitou-me a ampliação de significados importantes. Graças a isso, fui percebendo que a educação é algo complexo, que estamos vivendo um momento de muitas transformações, em um mundo globalizado, tecnológico, de instituições em crise, como a família, a escola, sendo um sistema educacional tradicional operando fortemente. Com todo esse contexto, a educação tem se tornado um desafio cada vez maior para nós professores.

Diante do exposto, e considerando a necessidade da formação humana no ambiente escolar, surgiu a oportunidade de realizar uma palestra de formação continuada para os professores da rede municipal de minha cidade. Percebi, então, que aquela seria uma ótima oportunidade para socializar conhecimentos e oportunizar vivências significativas por meio da arte, desenvolvendo, assim, a formação em torno da educação estética. Assim, o tema de formação foi “Educação estética: por uma atitude estética”. Aquela foi uma experiência significativa, pois os participantes envolvidos puderam expressar suas dúvidas, conhecer alguns significados, realizar reflexões e, também, manifestar a vontade de saber mais sobre o tema, o que desencadeou a possibilidade de novos encontros e a busca do desenvolvimento de uma consciência estética. A oportunidade de educação através dos sentidos na palestra/oficina se concretizou em um encontro que despertou o interesse de conhecer mais sobre o assunto. Anteriormente, a convite da professora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, do Mestrado em Educação, havia aceitado realizar outras duas oficinas de formação continuada para os professores da rede municipal de Passo Fundo, que foram realizadas juntamente com duas colegas de turma. Tais oportunidades de ensino-aprendizagem foram, com certeza, fundamentais para que pudesse posteriormente encarar esse desafio.

Diante dessas considerações, a presente pesquisa se justifica pela tentativa de levar outras vivências possíveis ao trabalho docente dos professores, para atuarem no ensino fundamental de modo a contribuírem para o desenvolvimento de uma educação mais sensível por meio da utilização de oficinas de educação estética. Visando a uma mudança de atitudes na educação, a atividade docente torna-se cada dia mais desafiadora. Desse modo, é

necessário o desenvolvimento de uma atitude estética para os nossos professores, favorecendo a educação e o desenvolvimento integral do ser humano, bem como possibilitando que o processo ensino-aprendizagem seja algo significativo e prazeroso tanto para professor quanto para o aluno.

Entendo por atitude estética um modo de agir possibilitando encontrar um novo sentido na ação pedagógica, transformando suas percepções atuais da realidade pela educação do sensível. Segundo Cavazza, a palavra “atitude” foi utilizada pela primeira vez pelos sociólogos Thomas e Znaniecki, em 1918, em suas pesquisas. A autora afirma que “As atitudes são definidas como processos de consciência individual que determinam ações” (CAVAZZA, 2008, p. 16). Também no contexto educativo, a atitude requer uma postura especial para a ação, buscando a construção de novas formas de agir, a fim de resultar num avanço no processo de ensino-aprendizagem e envolver os sujeitos desse processo como um todo, transformado pela educação do sensível.

Para tanto, foram desenvolvidas oficinas de educação estética voltadas à formação continuada de professores que atuam com alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, oferecendo-lhes subsídios teóricos, estratégias textuais e vivências que contribuam para a formação de uma consciência harmônica, a fim de que possam assumir uma atitude estética na sua atuação profissional. Percebi a necessidade atual de promover atividades para desenvolver o trabalho interligado à arte na formação continuada dos professores, uma educação que valorize o desenvolvimento integral do ser humano, uma educação que englobe não só o fazer, como também o sentir em um mundo globalizado que apresenta um intenso aceleração das relações sociais, do cotidiano. Assim, posso indagar: qual o significado da educação estética para os professores que ministram aulas na educação básica e vieram em busca do curso de formação continuada?

Nesse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo pesquisar o significado das oficinas de educação estética para os professores que participaram do curso de formação continuada. Para a coleta de dados, promoveram-se encontros nos quais foram trabalhados os significados da educação estética juntamente com o desenvolvimento das estratégias textuais citadas por Mario Gennari (1997), a palavra, a imagem, o som, o número e o gesto. Desse modo, no desenvolvimento da pesquisa, num primeiro momento foram apresentados os autores que tratam sobre arte e educação estética, a saber, Duarte Jr. (1994; 2001; 2008), Ormezzano (2003; 2007; 2009; 2001) e Amorim e Castanho (2008; 2010), além dos PCNs (BRASIL, 1997), que apontam para o desenvolvimento de uma educação que prime pela arte. Num segundo momento, a pesquisa focalizou as oficinas como metodologia pedagógica,

investigando suas contribuições para a prática docente. Conforme Ormezzano: “No espaço-tempo da oficina educativa, promovem-se vivências pessoais e interpessoais, alicerçadas numa ação criadora e motriz do desenvolvimento das quatro funções básicas da consciência: pensamento, sentimento, sensação e intuição” (2001 p. 83-84), tão necessárias a um trabalho significativo e despertar dos sentidos. Num terceiro momento, foi aplicada uma entrevista aberta com os professores, norteada pela seguinte questão: o que significaram as oficinas de educação estética para você? Num quarto momento, aconteceram a discussão e a interpretação das informações que construíram os capítulos finais.

O presente estudo tomou como base o paradigma humanista, o qual se centra prioritariamente no desenvolvimento da pessoa, assumindo a seguinte função cultural: “Promover, como modelo de criatividade, a criatividade subjetiva, expressão do eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma ‘nova’ imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer direção [...]” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 135). Isso é proposto para que a pessoa tenha um desenvolvimento integral, pleno, um sentimento total de liberdade, podendo, assim, unificar, bem como mesclar o mundo real com a poesia.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho fenomenológico. Para Merleau-Ponty (1971), a fenomenologia, definida como o “estudo das essências”, trata-se de descrever e tentar interpretar – mas não de explicar – os fenômenos à maneira própria das ciências duras ou à análise que decompõe e divide. Todo o universo científico é construído sobre o mundo vivido, ou seja, nossas vivências. A base do conhecimento está na capacidade de perceber o que nos cerca, o que implica, também, o processo de dar significado ao que foi captado pelos sentidos, para que se possam realizar as necessárias conexões entre os objetos perceptíveis, tornando possível vê-los como um todo e transformá-los.

O presente trabalho se enquadra na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, do curso de Mestrado em Educação da UPF, abordando aspectos inerentes à educação e formação continuada dos professores através das linguagens verbais e não verbais em educação estética, para que estes possam assumir uma atitude estética na sua prática docente. Mais do que isso, o intuito é favorecer a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, sensíveis e responsáveis, tornando-se agentes críticos e transformadores da realidade em que vivemos.

A dissertação se constitui de três capítulos: o primeiro aborda os subsídios teóricos, o segundo apresenta os aspectos metodológicos e descreve os quatro encontros de formação e o terceiro trata das essências fenomenológicas, com base nos passos do método fenomenológico

proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992), na tentativa de compreender o processo educativo estético vivenciado em sua totalidade.

1 A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.
(Paulo Freire)

Por meio desta pesquisa, tive a possibilidade de investigar inquietações vivenciadas dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, este capítulo foi desenvolvido a partir de reflexões em torno das temáticas centrais deste estudo, nas quais busquei abordar a importância da educação estética para a formação continuada de professores do ensino fundamental, com base em várias referências, constituindo-se de três tópicos, que deram o aporte teórico à pesquisa realizada e ao seu desenvolvimento: “Um olhar humano e sensível à educação através da arte”; “A educação estética na escola”; “Formação continuada dos professores na perspectiva do desenvolvimento da consciência estética”.

1.1 A educação através da arte e políticas reguladoras

Quando nos preocupamos, como educadores, com o processo de ensino-aprendizagem e com as transformações da sociedade atual, somos instigados a repensar nosso papel na sociedade. Na contemporaneidade, o que se tem observado é a crescente valorização do saber racional, tecnicista, em detrimento do saber sensível, da subjetividade humana e das experiências humanizadoras. Ao educador são elencadas inúmeras tarefas, inclusive a de “vencer conteúdos” e preparar os educandos para o mercado de trabalho. No entanto, não se prepara os nossos alunos para educarem-se sensivelmente com os outros e nas relações que estabelecem no seu dia a dia. Como escreve Pagni:

A racionalidade instrumental ou técnica, em que o ensino se apoia e aos quais os processos de aprendizado se adequam, no desenvolvimento da arte pedagógica, na modernidade, colaborou para minimizar ao máximo as qualidades artísticas da práxis educativa, afastando os saberes e as práticas escolares das possíveis relações com a dimensão estética e de sua implicação com a vida. (2010, p. 25).

Trabalhar com a subjetividade humana envolve melhorias nas relações interpessoais, reavaliação de atitudes, planejamento de novas possibilidades de trabalho e interação, as quais ocorrem diariamente no meio em que estamos inseridos. Nesse contexto, compreendemos que a formação do ser humano necessita de interação e de aproximação, que podem ser

conquistadas por meio da educação estética no desenvolvimento da dimensão humana através da arte. Como nos adverte Duarte Jr.:

A função primordial da Arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada “experiência interior”, da “vida interior”, que é impossível de atingir pelo pensamento discursivo, dado que suas formas são incomensuráveis com as formas da linguagem e de todos os seus derivativos (por exemplo, a Matemática, a Lógica Simbólica). [...]. (2008, p. 84).

A questão é pensar a educação através da arte, dos sentimentos, o ensino com atividades que desenvolvam a dimensão estética do educador e, conseqüentemente, dos seus educandos. Para Duarte Jr., “a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação, no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer” (2008, p. 18), pretendendo, assim, estabelecer o processo de conhecimento e de desenvolvimento da aprendizagem, de maneira a inserir-se no seu contexto social e cultural. Nesse sentido, o autor ainda esclarece:

Isso envolve a conceituação da educação de uma perspectiva mais abrangente que a simples transmissão de conhecimentos. Envolve-se a consideração da educação como um processo formativo do humano, como um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a ação no mundo. Nesse sentido o termo *educação* transcende os limites dos muros da escola para inserir no próprio contexto cultural onde se está. (DUARTE JR., 2008, p. 17).

É possível que a educação, nesse devir, auxilie o ser humano a ver sentido no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo significado com a vida real, em seu contexto cultural. Como bem coloca Bauman: “As vidas vividas e as vidas contadas são, por essa razão, estreitamente interconectadas e interdependentes. Podemos dizer o que é paradoxal, que as histórias das vidas contadas interferem nas vidas vividas antes que as vidas tenham sido vividas para serem contadas”. (2007, p. 15).

A fala do autor permite que façamos uma comparação da vida com a educação, já que o ato de educar permeia o cotidiano de educandos e educadores e, se for conduzida a partir da união de razão e sentimentos, a educação será vivenciada e contada por professores e alunos. Nos últimos anos, percebemos uma preocupação das autoridades nacionais e internacionais em relação à educação. Em novembro de 1991, a Conferência Geral da Unesco convocou uma comissão internacional, oriunda de diversos horizontes profissionais e culturais, que reuniu outras quatorze personalidades de todas as regiões do mundo para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. O francês Jacques Delors assumiu a presidência dessa

comissão, cujo relatório anunciou o esforço em elaborar reflexões e traçar orientações válidas nos planos nacional e mundial acerca da educação:

Compete à educação a nobre tarefa de suscitar em todos, segundo as tradições e as convicções de cada um, no pleno respeito do pluralismo, essa elevação do pensamento e do espírito até o universal e, inclusive, uma espécie de superação de si mesmo. O que está em jogo – e a Comissão tem plena consciência das palavras utilizadas – é a sobrevivência da humanidade. (UNESCO, 2010, p. 9).

Essa busca de valores e de sobrevivência da humanidade levou a comissão a conferir relevância aos quatro pilares apresentados e ilustrados pela própria comissão da Unesco, como bases da educação: aprender a conhecer – com a possibilidade do estudo, ou seja, aprender a angariar aprendizados –, tendo, assim, a oportunidade de fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, passando a conviver e a desenvolver a compreensão do outro, bem como a percepção das interdependências, e aprender a ser, que pode servir de base para o desenvolvimento dos outros três pilares. Esses são descritos como:

Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (UNESCO, 2010, p. 31).

Os elementos acima apresentados desafiam a educação, concebendo-a como um todo. Diante disso, o documento tem por finalidade nortear o processo educacional, reafirmando como um dos princípios fundamentais aprender a ser, considerando todas as capacidades a serem desenvolvidas pelos indivíduos, inclusive o sentido estético, o que pode se dar através da arte.

De acordo com esse pensamento, a partir das últimas décadas do século XX, tem acontecido um intenso debate sobre a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu artigo 26, parágrafo §2º, traz o seguinte: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Por meio da lei, a disciplina de Arte passou a fazer parte do currículo escolar como área de conhecimento.

A legislação educacional tem contemplado a presença da arte e do sentido estético dentro da escola, ou seja, análises e reflexões vêm sendo estimuladas sobre a necessidade da Arte no âmbito educacional, como também o despertar dos sentidos nos educadores e

educandos, além da formação de atitudes e valores. O artigo 32 da LDB apresenta, em seu texto, no parágrafo II: “A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, p. 14). Também são citados “O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”, além dos vínculos com a família, solidariedade humana, tolerância recíproca, a aquisição de conhecimentos e habilidades.

Conforme o artigo 1º da LDB, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Das manifestações culturais, Duarte Jr. ressalta que: “[...] a cultura constitui a própria construção do mundo humano; que ela significa tudo o que é construído pelo homem, a fim de expressar os seus valores e criar um sentido para a existência”. (2008, p. 63).

Somos em boa parte permeados por culturas distintas, ou seja, modos distintos de compreender, sentir, pensar e agir. A atividade humana e cultural, geralmente, visa à concretização de valores, transformando o meio, para que este se molde àqueles. Desse modo, falar de arte e educação estética significa abordar a educação num processo formativo de sensibilidade e emoções, de envolvimento do ser humano na construção da sua trajetória de vida. Trabalhar com arte nos coloca diante de sentimentos, da possibilidade do desenvolvimento integral do ser humano. Nas palavras de Duarte Jr., “[...] a arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significativo conceitual” (2008, p. 83). Desse modo, a arte pode ser um caminho de experimentação e de sensibilização para que o ser humano conquiste seu desenvolvimento humano.

Ao trabalhar os conteúdos em sala de aula, o professor precisa considerar, também, o cotidiano escolar, os contextos, os conhecimentos com que os alunos chegam à escola, sua cultura, prestando atenção no repertório visual imenso de que dispomos no mundo contemporâneo, inclusive por meio das mídias. Se o cotidiano das escolas está permeado de cultura, que podemos visualizar, sentir e tocar, por que não partir desse olhar dos estudantes, na busca da expressão dos seus sentimentos, do despertar da sua sensibilidade, que é uma necessidade cada vez maior no processo educativo não só em nosso país, mas também em todo o mundo? Afinal, os estudantes sempre possuem uma bagagem de vivências. Nesse sentido, Coelho descreve que:

Os sujeitos, hoje, chegam à escola com conhecimentos que desafiam narrativas tradicionais, baseadas na transmissão dos conteúdos e na autoridade do professor ou professora. Desde o início da escolarização, demonstram possuir conhecimentos e questionamentos sobre diversos temas da vida adulta, política e social, como versões das mídias sobre o ser e sobre o sentir. Os sujeitos infantis chegam à escola já possuidores de uma bagagem de vivências e de prazer com narrativas visuais, sonoras e corporais da cultura popular do seu cotidiano. (2010, p. 120).

Ao professor cabe levar em conta que o ser humano aprende com maior facilidade aquilo que lhe traz algum significado, e, geralmente, o processo educativo que considera o cotidiano dos estudantes, suas vivências, suas emoções consegue envolver o educando com mais facilidade, construindo, assim, conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Durante o processo de conhecer o mundo, não se separam os sentimentos e a razão. Entendo que o racional passa pela emoção e, dessa forma, ganha um significado mais amplo. Na expressão de Duarte Jr.:

[...] no ato de conhecer o mundo não é possível separar-se os sentimentos das construções discursivas da linguagem. Antes, é preciso que se reconheça que são os sentimentos que guiam a razão, para que esta apreenda e disseque tudo aquilo que já foi *sentido* como importante à nossa vida. Os caminhos da razão são traçados pelo compasso das emoções. (2008, p. 75).

Diante dessas observações, é necessário que a educação como um todo comece a unir a razão e a emoção, que o processo educativo, não só em Arte, como também nas demais disciplinas escolares, possa ter a clareza das possibilidades oriundas dessa área. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte indicam como um dos objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de “Desenvolver o conhecimento ajustado em si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética e estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania” (BRASIL, 1997). Esse processo, porém, só é possível se houver preparação, vivências, enfim, uma formação adequada aos educadores. Somente assim os alunos poderão desenvolver-se sensivelmente. Torna-se necessário que, antes de tudo, o professor possa ser educado sensivelmente, possibilitando ter melhores condições para desenvolver sensivelmente seus alunos.

Sacristán chama atenção para essa questão: “Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivarem a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuírem em profundidade, não podem ensiná-la, sequer em níveis mais elementares” (2005, p. 85). Concordando com as palavras do autor, posso que a educação estética deveria estar presente

na formação dos professores, contemplando a dimensão do sensível. Afinal, como proporcionar o desenvolvimento da dimensão estética se ela não está desenvolvida em nós?

Tal indagação pode ser respondida a partir da sensibilização, que pode ser compreendida como uma forma de aproximar o professor do aluno por meio de habilidades que considerem a necessidade dos educandos para além dos conteúdos. Trata-se, portanto, de relacionar a aprendizagem com as emoções, de tornar o processo educativo mais prazeroso e envolver o aluno, de modo que ele sinta prazer em aprender, utilizando-se de suas habilidades e da sua capacidade de criação, descoberta e envolvimento, que, por vezes, encontram-se suprimidas no processo educativo. Sendo assim, utilizei, nesta pesquisa, as contribuições da educação estética através da arte, com o intuito de debater sobre a necessidade de envolver a humanização no processo de ensino-aprendizagem.

As denominações no ensino da arte foram mudando com o passar dos anos, possibilitando chegarmos ao desenvolvimento da educação estética como proposta educacional. Quanto a isso, Ormezzano esclarece:

Como a educação estética privilegia o saber artístico, faz-se necessário lembrar algumas denominações que circularam no século 20, vinculadas às "belas artes" tradicionais, que, com o passar do tempo, foram mudando não somente em sua denominação, mas também nas propostas educacionais. A primeira alteração foi "educação pela arte", que teve como objetivo o desenvolvimento das capacidades perceptivas, apreciativas e criativas; depois, "educação artística", que visava a uma formação artística especializada, considerando as diversas linguagens expressivas; após, "arte-educação", propondo uma visão educativa centrada no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico. Finalmente, a "educação estética", muito pouco difundida, um processo em que cada sujeito sente, experimenta e vibra emocionalmente, de modo tal que seu potencial humano se expressa tanto na distinção da singularidade irrepetível como na forte percepção da união dinâmica com seus semelhantes, necessitando e sendo capaz de comunicar seus ideais e a complexidade da sua interioridade, que cobra vida nas ações e obras. (2007, p. 15-16).

Apesar de pouco difundida, a educação estética utiliza-se da arte para oportunizar a experiência artística ou a estética. Ao propor diferentes atividades no ambiente escolar, abre espaços para as vivências dos educandos, envolvendo-os em novas descobertas. Para Duarte Jr, "Todo o conhecimento reporta-se à experiência; não podemos conceber coisa alguma que não tenha relação com a nossa experiência" (2008, p. 85). Desse modo, busca-se o desenvolvimento da percepção estética, considerando que, como ressalta o mesmo autor, "[...] já na percepção estética o 'ser' do objeto é o seu aparecer. É no próprio sensível, no próprio ato de perceber, que reside o prazer estético: na percepção direta de harmonias e ritmos que guardam em si, a sua verdade" (2008, p. 92). Nessa direção, pondera Ormezzano:

A experiência estética pode ser interpretada como um elo no caminho da educação político-moral ou pode, também, ser entendida como possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude de um presente sobre o qual se esboça um futuro de esperança e vida melhor. (2007, p. 20).

Na perspectiva do desenvolvimento humano, a educação básica tem por finalidade o pleno desenvolvimento dos educandos, “[...] entretanto ele não é linear, para milhares de alunos, ele é truncado. O que torna nosso saber-fazer bem mais complexo do que preveem, por vezes, as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem” (ARROYO, 2000, p. 243). Isso nos obriga a saber mais sobre o desenvolvimento do processo de aprendizagem e, também, como se processa o desencadeamento das emoções e da sensibilidade. Sendo assim, mostram-se pertinentes as palavras de Duarte Jr., que defende a educação que prima pelo sentimento, ou a educação estética, como sendo enriquecedora e necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano. Segundo ele,

[...] a proposta de uma educação do sensível [...] implica [...] suplantando limites de nossa conhecida arte-educação (ou ensino da arte), cabendo a esta última muito mais uma “alfabetização” da sensibilidade, feito um passo adiante na educação mais básica dos sentidos. Ou seja, existe uma educação primeira dos sentidos, um desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual se pode aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio de signos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. (DUARTE JR., 2001, p. 241, grifo do autor).

A alfabetização estética, a da sensibilidade pode ser desenvolvida partindo de nossa vida cotidiana, de nossas práticas educacionais. No caso em pauta, as estimulações, as percepções e as vivências colaboram na construção dos processos de simbolizações e de significados para o ser humano, podendo ser desenvolvidas através de qualquer forma de arte. O que se propõe neste estudo é a vivência estética na formação continuada de docentes, mediante estratégias textuais, isto é, textos verbais e não verbais, envolvendo, assim, a arte, a pintura e o desenho. Como explica Ormezzano, considerando as afirmações de Gennari, “Isso implica um modo de produção sígnica, de produção de cultura em formato textual, que pode constar de cinco modalidades textuais fundamentais: a palavra, a imagem visual, o som, o gesto e o número”. (2007, p. 31).

A palavra oferece várias possibilidades para a expressão do sujeito. Segundo Gennari, ela “não habita simplesmente o reino dos intercâmbios comunicativos, mas também constitui um dos instrumentos de expressão mais extraordinários que possuem os homens” (1997, p. 102, tradução nossa). As imagens, por sua vez, reportam às nossas lembranças não apenas sensoriais, envolvem a participação da memória. Em relação ao som e ao gesto, fica claro que

um completa o outro e que ambos se relacionam com as oficinas que serão realizadas no encaminhamento deste projeto.

Som e gesto precisam unir-se na manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é a base do movimento. A importância do gesto é tanta que não é possível a maturidade biológica e psíquica do sujeito sem o desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. O gesto é a estrutura textual privilegiada de uma educação corporal que faz um esforço cognitivo e reflexivo, envolvendo a dança, a mímica, o jogo. O gesto une-se à palavra e ao número também por meio da escrita (ORMEZZANO, 2007, p. 32).

Envolve-se, nesse processo, igualmente, o número como atividade textual matemática, que, muitas vezes, também se vincula às outras estratégias textuais. O desenvolvimento de estratégias que partam de textos pode auxiliar de forma significativa para o desenvolvimento da uma consciência estética. Conforme ressalta Duarte Jr.:

Apenas deve-se entender que “consciência estética” tem um significado muito mais amplo do que a simples apreciação de arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada do mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano. Compreende uma atitude onde não existe “distância entre intenção e gesto [...]”. (2008, p. 115).

Diante de tais considerações, a consciência estética busca aguçar a capacidade de escolher, de agir; o desenvolvimento do gosto e da imaginação integrados aos sentimentos e à razão. Para o autor, a consciência estética é “entendida como um processo que leva o educando a criar um sentido pessoal para a sua vida, a partir da análise crítica e seleção dos sentidos veiculados em uma cultura; pela educação, busca-se justamente a harmonia entre o sentir, o pensar e o agir” (2008, p. 116), o agir aqui tomado como uma resposta ao despertar dos sentidos.

No momento atual do desenvolvimento humano, com crescente industrialização, a educação voltou-se para o preparo de mão de obra, um simples treino de habilidades intelectuais. Nessa perspectiva, o sistema educacional voltou-se para uma única fase, a da evolução que engloba a intelectualidade, em que os sentimentos e o desenvolvimento da sensibilidade são deixados de lado na busca por aprimorar o intelectual. Nesse sentido, como afirmam Amorim e Castanho, “No ensino, de forma geral – tanto em escolas quanto em universidades, há o privilégio da racionalidade ocidental, que torna alunos e professores pessoas eminentemente voltadas ao saber teórico, encerrado em livros didáticos, em aulas-padrão, em conteúdo não renovado”. (2008, p. 1180).

Diante do cenário em que vivemos, configurado por uma sociedade individualista, de atitudes imediatistas, competitividade, egoísmo, violência, alienação e de desrespeito, é pertinente refletir sobre a formação humana, visando a um processo de transformação social a partir da sensibilização e da conscientização dos sujeitos. Relacionado a isso, Duarte Jr. afirma que “[...] consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido da existência; um sentido pessoal criado a partir de nossos sentidos [...]”. (2008, p. 115).

O ser humano, longe de se tornar cada vez mais sensível, acaba respondendo sem evolução, anestesiado e, muitas vezes, se deixa levar pelo sistema e pela mídia, configurando a sociedade atual. Daí decorre a necessidade de desenvolver a educação dos sentidos, a qual busque a valorização das emoções, de relações de troca no ambiente escolar e de trabalho, tendo a arte como forma de auxiliar significativamente nesse processo de ensino, conforme apontam Amorim e Castanho: “a arte seria uma provocadora de sentimentos, na medida em que age sobre os sentidos humanos, e, dessa maneira, portanto, seria educadora. Porque possibilitaria ao sujeito conhecer as nuances das coisas cotidianas, por meio de seu próprio corpo [...]”. (2008, p. 1180).

Dessa maneira, propõe-se o ensino da arte como estratégia estimuladora do desenvolvimento de uma atitude estética na formação dos professores, um despertar sensível de forma a considerar uma atitude poética, possibilitando que

[...] o conhecimento nasça de “atitudes poéticas diante das informações, da crítica que inclui a diversidade e a simultaneidade no aporte das informações”. O pilar básico de uma proposta de educação estética é a oferta, pela escola, de experiências sensíveis aos alunos, como sugere Duarte Júnior (2006), ou como o faz Meira (2006), que pensa na “educação estética como guardiã de nossa atitude poética ante o que experimentamos, ao aprender o que se passa conosco diferente a cada momento”. (AMORIM, CASTANHO, 2008, p. 1181).

Parafraseando a autora, entendo a arte como um meio a partir do qual seria possível despertar o sensível dos docentes, pessoas que trabalharão com a arte de ensinar, lidando diretamente com a formação humana de seus alunos.

A educação estética pode contribuir para a promoção da educação dos sentidos, de um conhecimento ético e estético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma educação para o sensível, fazendo brotar o que há de melhor nas pessoas, relações de confiança, respeito e de ensino-aprendizagem significativos. Nas palavras de Duarte Jr., “A aprendizagem não significa, meramente, acumulação de conhecimentos; também implica uma compreensão de como esses conhecimentos podem ser utilizados [...]” (2008, p. 116-117).

Nessa linha, aprendizagem supõe uma harmonia entre o saber e o agir, assim como entre o sentir e o pensar, sobre tudo aquilo que tem um significado para o educador e o educando. Dessa maneira, alunos e professores conseguirão, através do ensino da arte, ampliar sua criticidade, bem como sua cidadania.

Estamos aprendendo o tempo todo, pois a educação é algo diverso, que acontece em cada cultura, cada contexto específico e também no contexto familiar. O ato de educar acontece de maneira singular nos diferentes espaços, em ambientes de educação formal e informal. Nas afirmações de Bruner, todas as questões culturais “[...] se relacionam diretamente com o modo como uma cultura ou sociedade gere o seu sistema de educação, já que a educação é a mais importante concretização do estilo de uma cultura, e não apenas uma preparação para ele”. (1996, p. 32).

Os sentimentos e as emoções devem ter lugar e ser trabalhados na escola. É nessa direção que Bruner questiona: “Por que *há-de* o empenho pela cognição excluir o sentimento e a emoção? O que é certo é que emoções e sentimentos estão representados nos processos de produção de significação e nas nossas construções da realidade” (1996, p. 31). Em nosso cotidiano, o sentimento e a emoção são deixados de lado, na maioria das vezes. Perde-se a oportunidade de realizar um trabalho significativo, de ação e reflexão sobre nossas realidades, de construção de conhecimento e de formação integral do ser humano.

Diferentes transformações vêm ocorrendo no ensino escolar na atualidade e precisam ser consideradas pelos professores. Conforme apontam os PCNs de Arte: “A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada”. (BRASIL, 1997, p. 69).

Com efeito, vivemos em um mundo globalizado com consequências criadas pelo aceleramento do nosso cotidiano e pelo desenvolvimento tecnológico, que vem atingindo as relações entre os seres humanos. Nesse sentido, torna-se necessário restabelecer relações e transformar o processo de ensinar e aprender. Sousa considera que:

Aprender e ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os valores que vamos acumulando [...]. (2005, p. 35).

Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 52). Já Duarte Jr. menciona que

Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” (ciências, filosofia). Por outro lado, quando se pensa na *dimensão estética da educação*, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da própria arte. Porque o termo *estética* supõe uma certa *harmonia*, um certo *equilíbrio* de elementos. E em nossa civilização, vem sendo sobremaneira difícil o encontro de um equilíbrio entre os sentidos que damos à vida e à ação concreta do cotidiano. (2008, p. 18).

Assim, os professores precisam desenvolver-se sensivelmente, vivenciando práticas e utilizando-se de estratégias textuais para poderem dar um significado nas suas ações, favorecendo o processo de capacitação e formação no decorrer da carreira docente com qualidade, com respeito ao outro; contemplando a dimensão estética; enfim, contribuindo para a mudança no ensino, para a melhoria da sociedade e para a educação dos sentidos.

No que diz respeito à música e suas orientações como componente curricular obrigatório, o ensino da arte é subdividido em quatro subáreas específicas, as quais cooperam para a formação integral do sujeito. A música, nesse rol, passa a ocupar um lugar de destaque graças à Lei nº 11.769/2008, colocando-a como disciplina obrigatória das bases curriculares de nossas escolas.

Procedendo-se a uma reflexão sobre a referida legislação, em relação à educação musical ao longo do tempo, bem como para elucidar a importância que lhe é concedida, compreendemos as dificuldades de afirmação dessa área em nosso país. Portanto, é necessário que a educação musical seja repensada, de maneira que a nossa sociedade entenda que ela é fator fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem e da interação social dos estudantes.

No que se refere às redes públicas de ensino fundamental do estado, o Parecer nº 1.098/12/2011 da Comissão de Ensino Fundamental orienta o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, definindo as orientações sobre a incorporação, em definitivo, a partir de 2012, nas escolas estaduais, da disciplina de Música no Projeto Político-Pedagógico das escolas, a fim de que se cumpra a determinação da Lei 11.769/2008. No referido Parecer, está expressa a grande preocupação tanto da rede estadual como da rede municipal do ensino quanto à falta de professores habilitados, porém, algumas escolas têm conseguido encontrar meios de integrar a música em seu currículo escolar.

Quanto ao Conselho Municipal de Educação do município pesquisado, foi aprovada a alteração das Bases Curriculares através do Parecer nº 5/12/1013, no qual as mudanças observadas dizem respeito aos componentes curriculares de Artes, Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual, as quais passam a se chamar: Artes e Música, Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura Infantojuvenil, respectivamente. Dessa forma, o

colegiado aprovou as novas Bases Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos Obrigatório: Anos Iniciais e Anos Finais, propostas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), as quais entram em vigor a partir do presente ano. O colegiado recomenda que a disciplina de Artes e Música contemple as Artes Visuais, o Teatro e a Dança.

Por fim, de acordo com André (2004), a legislação e os documentos oficiais da escola podem ser utilizados para contextualizar o fenômeno e completar as informações coletadas.

1.2 A educação estética na escola

A palavra “estética” provém do grego *aisthesis*, que remete ao sensível, às sensações ou à percepção. Anteriormente, o termo estava ligado à contemplação das obras de arte ao julgamento do belo, ligado às questões puramente técnicas da arte. Nas considerações de Jimenez,

[...] é concebível como condição de dar a esse termo um sentido largo: ela seria, por consequência, não a história das teorias e das doutrinas sobre a arte, sobre o belo ou sobre as obras, mas a história da sensibilidade, do imaginário e dos discursos que procuraram valorizar o conhecimento sensível, dito inferior, como contraponto ao privilégio concedido, na civilização ocidental, ao conhecimento racional. (2008, p. 25).

O conhecimento racional era concebido como o mais importante e o único a ser considerado nos estudos. A estética como disciplina surge no século XVIII e define-se, então, como ciência e como uma filosofia da arte, ou seja, a sensibilidade torna-se objeto de reflexão. Ormezzano ressalta que o termo *aesthetica* foi utilizado pela primeira vez por Baumgarten no século XVIII, “[...] ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte” (2007, p. 19). Baumgarten percebeu que a arte encontra seu objetivo em si mesma e, segundo Quadros (1986), identificou o fundamento humanístico da arte, encaminhando a investigação de Kant em direção ao sentimento da beleza e do sublime.

Conforme Ormezzano: “A investigação kantiana enlaça a orientação racionalista e a vertente empirista no desenvolvimento do pensamento científico do século. É o triunfo da subjetividade, do juízo estético, que não determina o fenômeno, mas o reflete” (2007, p. 19). Os empiristas dão prioridade à experiência sensível em detrimento do racional, mas não negam a razão, pois acreditam que tudo que é concebido ou imaginado supõe uma sensação, uma percepção, graças aos nossos sentidos, pois sem eles não seria possível nenhuma

representação, imaginação, tampouco uma concepção. Duarte Jr. também destaca que: “O sentir é anterior ao pensar e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção”. (2008, p. 16).

Abre-se, então, um caminho para experiência do sensitivo, contrapondo o racionalismo que dominava o cenário filosófico naquele momento. O filósofo alemão Friedrich Von Schiller (1759-1805) retoma o conceito de beleza em *A educação estética do homem*, numa série de 27 cartas, que vincula a formação humana, fazendo nascer o conceito de “educação estética”. Jimenez afirma que, nas cartas,

[...] Schiller o confessa, tem inspiração Kantiana. É preciso lembrar que Kant, mesmo afirmando a independência da estética em relação à moral, mantém, contudo, um elo simbólico entre o belo e a moralidade. Schiller adere plenamente a esta concepção, mas procura dar-lhe sentido concreto. Artista, escritor, autor dramático e poeta, defende a ideia de que sua arte e arte em geral não são inúteis. Elas podem servir aos desígnios da humanidade, isto é, uma vida harmoniosa e livre, de acordo, ao mesmo tempo, com a natureza e com a virtude. (2008, p. 156-157).

Friedrich Schiller deu ênfase à educação estética na qual, através da arte, os homens se tornam mais humanos e sensíveis, possibilitando uma vida harmoniosa e livre, de respeito com a natureza e com a virtude, resultando no seu desenvolvimento pleno. Ainda nas palavras de Schiller: “É mediante a cultura ou a educação estética, quando se encontra no ‘estado de jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto nas suas capacidades intelectuais quanto sensíveis” (2002, p. 12, grifo do autor). O autor também aponta que nesse percurso lúdico, o “estado de jogo”, razão e sensibilidade atuam juntas, e o ser humano é levado a um estado de liberdade total onde o belo atinge o seu ápice. Na mesma direção, Duarte Jr. adverte que “A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas” (2008, p. 61). Assim, torna-se indispensável a presença lúdica do jogo e da experiência estética, que traz a arte como possibilidade e forma de conhecimento humano e sensível.

Na expressão de Duarte Jr., “Durante a experiência estética equilibram-se as faculdades intelectivas e emocionais” (2008, p. 104). Para ele, a beleza habita essa relação de conhecimento e sentimento:

A beleza se encontra, assim, entre o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas de arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descobro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um. (DUARTE JR., 2008, p. 93).

Pelo exposto, fica explícito o caráter positivo da educação dos sentimentos, a que envolve a estética na formação humana expressa durante a experiência estética, a arte como um auxílio dos nossos conhecimentos. Nesse tocante, a arte pensada como facilitadora de relações que possam dar sentido à vida das pessoas oportuniza um conhecimento mais profundo de si mesmo, provocando o encontro do mundo interno com o mundo externo, um despertar da sensibilidade com a vida propriamente vivida.

Com o subsídio de Schiller (1963), chegamos à formação humana do ponto de vista da beleza. Ele observou que a educação estética teria a tarefa de reunificar a razão, a moral e a beleza, que estavam separadas nas críticas de Kant, considerando a importância de uma educação estética firme que conduza a uma maturação espiritual completa, abrindo espaço para uma nova relação da estética com a educação. Ormezzano corrobora que, na terminologia de Schiller,

[...] educação não difere de formação: a educação é um auxílio pedagógico para fazer possível a formação do sujeito. Assim, trata-se de um preparo que consiste na experiência da beleza, estado de recepção produtiva da arte e da criação artística, onde se experimenta a síntese da racionalidade e das pulsões naturais. (2007, p. 20).

Diante de tais considerações, a educação estética não se diferencia da formação, sendo, antes de tudo, um auxílio pedagógico para fazer a formação. Assim, revela-se necessário o desenvolvimento da educação estética nos docentes como possibilidade de formação plena desses profissionais. Como nos adverte Duarte Jr.: “Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que pode muito bem denominar *educação estética*” (2001, p. 13). A educação estética, podendo auxiliar no processo de formação dos professores, abre espaço para a pedagogia estética e a formação do homem estético. Segundo Gennari,

A pedagogia estética nasce, portanto, com Schiller, graças a sua obra e ao seu pensamento se cria um novo paradigma, segundo o qual a educação estética pode formar um homem completamente e trazer a superfície da humanidade que vive nele. [...] no homem estético se encontra a harmonia de todas as faculdades humanas. A função pedagógica da beleza garante que o homem físico se converta em um homem estético e, portanto, em um homem moral. Para Schiller, a beleza é condição necessária para a humanidade; não existe educação sem a educação estética. (1997, p. 124, tradução nossa).

A partir dessas contribuições, é possível perceber o quanto a educação estética deveria estar presente em nossas escolas e, mais ainda, que ela pode estar associada à educação ética. Entende-se, a partir das palavras de Freire, que “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (2004, p. 32). No entanto, a educação estética poderia ser mais explorada, tornando-se parte do processo educativo, isto é, estando presente desde a formação inicial dos professores. Porém, como esclarece Ormezzano:

Apesar de, historicamente, haver um reconhecimento da importância da aprendizagem artística no desenvolvimento humano, o sistema educacional atual não valoriza o ensino da arte. É a marginalização enfrentada pelas artes, no Brasil e em todo o mundo. A educação estética tem sido e é, ainda, menosprezada pelo sistema educacional desde a escola infantil até a universidade. (2001, p. 58-59).

O sistema educacional precisa abrir-se mais para a educação do sensível. De fato, há que se avançar muito para que a dimensão do sensorial vá garantindo e expandindo seu espaço na sala de aula, desde a pré-escola até a universidade, pois a educação do sentir faz parte da constituição do homem e não pode continuar sendo menosprezada. Nessa linha, Gennari esclarece: “Por isso não existe uma formação completa da personalidade humana sem a educação da dimensão estética” (1997, p. 97, tradução nossa). Na contemporaneidade, a estética propõe a dimensão do conhecimento sensível, formativo e educacional. Sem dúvida, precisamos avançar, e esse avanço deve começar com pequenas ações até que se torne um compromisso dentro do processo de formação dos professores, o que acabará resultando na formação dos alunos.

No Brasil, grande parte dos professores que atuam na educação não teve sua formação voltada para o desenvolvimento de experiências estéticas, ou pouco desenvolveu essas habilidades. Incluem-se aí os professores de Artes, que, na maioria das vezes, promovem um ensino centrado na técnica e na memorização de conceitos, sendo carentes de conhecimento e de clareza quanto às possibilidades que a educação estética compreende para levar a efeito um ensino baseado em sentimentos.

A educação estética praticamente não tem sido explorada, devido a muitos fatores, tais como falta de contato com a arte na formação inicial dos professores, escassez de formação continuada dos educadores, formação anterior a essas mudanças – muitas vezes falha, apressada – e a própria situação da educação que hoje vivenciamos no país. De fato, é preciso avançar muito, a fim de se desenvolver uma educação sensibilizadora e que dê conta das necessidades da nossa sociedade. Porém, com um sistema que privilegia a educação tradicional, a competição, o individualismo, a violência, a avaliação em larga escala, homogeneizando os estudantes, denegrindo, muitas vezes, a imagem dos professores, essa sensibilização torna-se difícil. A educação do sensível fica esquecida até mesmo nos ambientes familiares, pois nem ao menos a família se reúne para o diálogo. A busca pelos bens materiais faz do cotidiano das pessoas uma luta desenfreada por valores imediatistas, demonstrando uma realidade cada vez mais preocupante.

Nesse contexto, o desenvolvimento da sensibilidade como proposta educacional possibilita vida nas ações dos seres humanos, instiga a construção de valores que têm por intuito a abertura para a cidadania e o contato com outras pessoas mediante relações baseadas no respeito e no diálogo. Desse modo, desenvolver nos educadores a capacidade de sensibilizar-se é essencial para que tenham mais possibilidades de criar um processo de sensibilização dos seus educandos por meio do ensino da arte. Esse é um grande desafio a ser vencido.

Os PCNs de Arte consideram que:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

A educação do sensível é, pois, considerada um saber primeiro, que desenvolvemos desde a infância e que, se não alimentado, acaba por ser esquecido, negligenciado. Como adverte Duarte Jr.,

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana. (2001, p. 13-14).

A situação da educação na atualidade tem se mostrado complexa e necessita de uma ação que dê conta de uma mudança na forma de desenvolver a formação dos educandos, tomando o caminho da sensibilização a partir das inúmeras possibilidades que a arte e educação estética trazem. A escola, nesse viés, precisa ter liberdade para dar condições para que o ensino de Artes ocorra num ambiente propício ao desenvolvimento da sensibilidade.

O Parecer nº 01/97 do Conselho Municipal de Educação da cidade em que foi realizada a pesquisa define como normas para autorização e funcionamento de escolas e de séries do ensino fundamental, quanto ao ensino de Artes: “Vale lembrar que a escola deve ser ela própria um ambiente propício ao desenvolvimento da sensibilidade, oferecendo, através de sua apresentação e do seu funcionamento, condições para apreciar e desenvolver aspectos artísticos”. (1997, p. 14). Verificamos que a educação estética, tratando-se de uma ação educacional complexa, também pode vir a auxiliar de forma positiva no desenvolvimento de uma educação construída com base nos sentidos, promovendo o prazer de estudar e de estar imerso no universo do conhecimento.

A dimensão estética, portanto, pode estar presente no processo de formação do docente em qualquer área do conhecimento. Todavia, Ormezzano adverte que:

A educação estética não é a panaceia nem a salvação da crise educacional que atinge a maioria dos países, mas uma contribuição à cultura que pode envolver todos os membros da sociedade, promovendo um sistema ético que oriente as relações com o outro. Trata-se de uma ação educacional bastante complexa, que atinge a multidimensionalidade do humano com o objetivo de valorizar ações subjetivas e coletivas ao recriar a vida nos seus aspectos material e espiritual, fazendo brotar o que há de melhor na autoria de cada um e deslocando-os da postura de simples consumidores culturais. (2007, p. 35).

O trabalho de formação docente precisa ser aprimorado por meio da ênfase na dimensão estética, oportunizando-se essa possibilidade a todos os professores em formação, desenvolvendo habilidades para além da formação teórica. Em linhas mais específicas, é preciso que se leve em consideração a necessidade de humanizar o processo de ensino-aprendizagem, a fim de se formar cidadãos sensíveis e abertos para a transformação da sociedade. Desse modo, os educadores devem ser os primeiros a adotar uma atitude estética em sala de aula, proporcionando o experimentar da felicidade, a sensação de prazer e satisfação ao final de cada aula, com a certeza de ter cumprido sua tarefa, e assumindo, assim, uma relação de ensino-aprendizagem significativa, humanizadora e de mudanças de atitudes, com respeito a cada um dos envolvidos, no que se refere à expressão, escuta, diálogo.

A educação estética pode tornar os seres humanos mais humanizados e sensíveis, favorecendo o desenvolvimento intelectual e racional. Quando se fala em educação dos sentidos, busca-se propiciar o desenvolvimento de ações que levem a descobrir e valorizar saberes presentes na cultura em que se está inserido. A escola é uma instituição social que pode desempenhar um papel fundamental nesse processo de educação do qual os sentimentos fazem parte.

Nas palavras de Duarte Jr., “educar significa colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam sua cultura, para que, assimilando-os, ele possa nela viver” (2008, p. 60). Disso entendo que educar exige mais do que conhecimento técnico ou científico; exige que o sujeito em formação assimile tudo o que é aprendido e possa, na sua cultura, viver e também transformá-la para melhor, pois habitamos um mundo com profundas mudanças sociais, econômicas, políticas, de falta de respeito e cuidado com a natureza e também com o ser humano. Eis aqui uma tarefa desafiadora e urgente da educação. Na visão de Duarte Jr., “Desenvolver e refinar os sentidos, eis a tarefa, tanto mais urgente quanto mais o mundo contemporâneo parece mergulhar numa crise sem precedentes na história da humanidade” (2001, p. 14). E continua afirmando:

O que se pretende é tornar evidente o quanto o mundo de hoje desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove a sua deseducação, regredindo-os a níveis toscos e grosseiros. Nossas casas não expressam mais afeto e aconchego, temerosa e apressadamente nossos passos cruzam os perigosos espaços de cidades poluídas, nossas conversas são estritamente profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos [...]. (DUARTE JR., 2001, p. 18).

Diante de tal cenário, vale lembrar que muitos alunos estão imersos nessa realidade, seres humanos sem afeto, individualistas, insensíveis, violentos e desinteressados, sem capacidade de sonhar, criar e imaginar. Vivemos em meio a inúmeros estímulos visuais, sonoros, táteis e outros que nos chegam real e virtualmente, apelando para o consumismo. Em vez de nos tornarmos mais sensíveis, vamos ficando anestesiados, respondendo sem sentir, de forma mecânica. Essa é uma realidade que assola a humanidade de modo geral. Os estudantes passam horas e horas com os seus aparelhos celulares nas mãos e em redes sociais e se esquecem de viver a vida em sociedade. Duarte Jr. ressalta a importância da reflexão, passando por um processo interno de sensibilização, de sentir, na acepção exata da palavra:

Ação dessensibilizadora; vale dizer, anestésica. O que força a afirmação de que não basta estimulação desenfreada dos sentidos e sentimentos sem o contraponto da reflexão a cerca deles. É preciso sentir, ser estimulado nas múltiplas formas sensoriais possíveis, mas é necessário prestar atenção ao que se sente, pensar naquilo que os estímulos provocam em nós e no papel desses sentimentos no decorrer de nossa vida em sociedade. (DUARTE JR., 2001, p. 218).

A realidade sensível faz parte, também, de nossa vida em sociedade, que precisa ser estimulada, sentida, pensada e refletida. Os educandos trazem suas vivências para a sala de aula e as reproduzem, assim como os professores. Por essa razão, é necessário ficarmos atentos aos exemplos dos educadores, à sua postura e às suas atitudes, bem como ao modo como se relacionam com seus colegas, funcionários e, principalmente, com os alunos. Freire ressalta que “pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo, os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária [...]”. (2004, p. 30). Nesse sentido, a educação estética pode trabalhar com a realidade de cada comunidade escolar, com as suas práticas, com as dificuldades encontradas, com o seu cotidiano propriamente dito. De nada adianta o professor se esforçar para abordar um conteúdo sem significado, pelo qual os educandos não sentem interesse, muito distante da sua realidade; ou seja, é inútil um conteúdo que esteja a serviço da formação cidadã dos estudantes mas que não passe pelos seus sentidos. No entendimento de Duarte Jr.,

[...] a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia a dia. (2001, p. 25).

Ainda, é importante destacar que a educação estética possibilita ampliar os horizontes de uma educação formal e não formal. A realidade do ensino compromete a proposta de educação estética que acontece nas escolas hoje. Na visão de Duarte Jr., “a atividade pretensamente estética desenvolvida nas escolas hoje vem se resumindo a uma discussão sobre obras e artistas, distantes quase sempre da vida da maioria, sendo que o estímulo para a (pouca) expressão própria decorre exclusivamente desse contato [...]”. (2001, p. 27). Os professores acabam perdendo a oportunidade de estimular a expressão dos alunos e de trazer propostas que realmente tenham sentido, que possam despertar sua sensibilidade de forma contextualizada.

A valorização das diferenças culturais e sociais permite o exercício da sensibilidade, aproximando-se das outras disciplinas e compreendendo os elementos da realidade na qual se vive. A educação estética pode ser vista e praticada numa perspectiva mais ampla, para todos, em todas as idades, e valorizando todos os modos de expressão. De acordo com Ormezzano:

A essa altura, é mister destacar que a educação estética prioriza também a imaginação, a capacitação para o jogo, o amplo espectro da estética do cotidiano que considera o design, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal. (2007, p. 26).

A educação estética pode levar-nos a descobrir formas inusitadas de sentir e perceber o que está ao nosso redor, ou seja, o meio no qual vivemos. Nesse ponto, relembramos Freire, quando questiona: “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?”. (2004, p. 30).

O exposto exige repensar a educação e todo o processo educativo e formativo dos professores pelo viés da educação estética, para que possamos tornar os seres humanos mais sensíveis e de fato humanos, dando lugar à aprendizagem significativa.

No percurso educativo do professor, a relevância da arte se refere aos processos de conhecimento expressivos, sensíveis e criativos. Alguns educadores desenvolvem tarefas, obedecem a rotinas, no afã de serem ótimos profissionais, mas esquecem de ser humanos, fazendo uso de outras linguagens enquanto formas de expressividade. (ORMEZZANO, 2001, p. 53).

Fica evidente que o professor deve estar educado sensivelmente, para que possa desenvolver-se sensivelmente. Seguindo a mesma lógica, não se pode esperar que um professor que não tenha formação estética proponha uma educação estética. Como salienta Christóvam, “O educador é formado dentro de velhas estruturas e acaba reproduzindo o mesmo modelo, seja em sala de aula, seja em funções de gestão” (2004, p. 172). Por essa razão, a educação do sensível deve ser colocada como ponto de partida para os profissionais que se dedicam à educação e à docência.

Conforme Duarte Jr.:

Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade. A sensibilidade do indivíduo constitui, assim, o ponto de partida (e talvez, até o de chegada) para nossas ações educacionais com vistas à construção de uma sociedade mais justa e fraterna, que coloque a instrumentalidade da ciência e da tecnologia como meio e não um fim em si mesma. (2001, p. 139).

Nossa sociedade está carente de pessoas menos egoístas e menos individualistas, mais sensibilizadas e mais criativas, que tenham capacidade de se emocionar, de sonhar, de se envolver de corpo e alma na sua família, na escola, no seu bairro e no mundo em que vivem. A sensibilidade se faz presente através de experiência estética do ser humano, observação que vai ao encontro do que Meira defende:

O sensível não está deslocado nem da mente, nem do corpo e nem da corporeidade do meio, na experiência estética do olhar. O estético é pele, víscera, circulação do sangue, metabolismo de anticorpos, pensamentos/nuvens, imaginário nômade, tudo somado e condensado qualitativamente pelo olhar, o que faz com que o desejo de ver seja igualmente a impossibilidade de tocar com as mãos, o braço do corpo, o arrepiado da pele. (2007, p. 109).

Nossa atual sociedade, contudo, não privilegia o desenvolvimento da educação dos sentimentos. Conforme ressalta Freire, “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista” (2004, p. 145). A sensibilidade é, por conseguinte, parte importante e fundamental no processo de humanização dos indivíduos, sendo através da educação estética e da arte que se promove a sensibilização. Para tanto, como ressalta Meira,

O desafio da Educação Estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização. (2001, p. 131).

Portanto, para que se concretizem as contribuições da educação estética na escola, é necessário começar pela formação inicial e continuada dos professores, a fim de que a arte integre-se à vida dos educadores como forma de percepção, prazer, beleza e sensibilidade.

1.3 Formação continuada dos professores e desenvolvimento da consciência estética para uma atitude estética

Atualmente, a formação continuada de professores vem recebendo atenção especial na educação brasileira e em outros países. O saber docente é plural e constante, constituído em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade e pode estar em constante mudança para acompanhar as transformações do mundo contemporâneo.

Para tanto, tornam-se necessários os programas de formação continuada, permanente ou em serviço, que incluem tempo e espaços para a ação, análise e reflexão das práticas docentes. Tal formação supõe o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos e habilidades que cada área requer. Segundo Esquinsani e Esquinsani, “A definição da formação continuada para professores parece estar associada à ideia de continuidade, do professor que ressignifica sua prática enquanto a desenvolve e a projeta para um futuro próximo” (2014, p. 145). Desse modo, apresentam-se os desafios ao processo de formação do professor.

Trata-se, portanto, de criar condições concretas para que o professor se atualize continuamente, de modo a que seu desempenho docente conduza à melhoria do ensino. Por consequência, tal melhoria é diretamente vinculada às políticas educacionais e aos programas de capacitação e formação inicial e continuada de professores. (SARTORI, 2013, p. 31).

A formação continuada constitui uma proposta de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96. Seu artigo 61, que trata dos profissionais da educação, apresenta em seus fundamentos que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). No texto do Art. 62 da mesma Lei, em relação à formação de docentes para atuar na educação básica, em seu parágrafo único, está assim previsto: “Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional [...]”. (BRASIL, 1996).

Essas diretrizes orientam o processo de formação continuada de professores da educação básica, que deve ser realizado pelos órgãos competentes. Sendo assim, o Conselho Municipal de Educação da cidade em que se realizou a presente pesquisa, em seu Parecer CNE/CEB nº 7/2007, entre outros aspectos importantes, salienta que cabe ao Sistema Municipal de Ensino “Promover a capacitação continuada dos docentes”, cumprindo às escolas “Possibilitar o posicionamento, a participação de todos os professores, gerando

comprometimento”. Aos professores, compete “Comprometer-se com o aperfeiçoamento profissional, da ética e da prática docente propriamente dita”. (2008, p. 188).

Diante do exposto, reconhece-se e entende-se o esforço do Sistema Municipal de Ensino em direção à qualidade da educação no seu município. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) tem por objetivo estar voltada à Gestão Pedagógica, Administrativa e Cultural, primando por “excelência no trabalho Pedagógico”. O primeiro item da gestão pedagógica refere-se à “Formação continuada: de professores e funcionários”, demonstrando a importância do contínuo desenvolvimento. Já na Gestão Cultural, um de seus itens refere-se à “Valorização das diferentes linguagens: música, literatura, artes, dança, teatro...”. Sendo assim, a proposta de aproximar a educação estética da formação continuada dos professores do ensino fundamental poderá ter um caráter relevante para se alcançar tais objetivos.

A SMEC também se volta para o desafio de “Garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional, aprimoramento docente e melhoria do aprendizado dos alunos”, entre outros. Em razão disso, a formação continuada dos docentes se faz necessária para que o professor possa enfrentar os novos desafios no campo da educação, tendo a oportunidade de refletir, analisar, dialogar e realizar trocas, revendo, assim, suas posições, participando e comprometendo-se. “Não se trata de aprender uma nova técnica (ainda que tal dimensão possa estar presente no processo de formação), mas de ressignificar formas de investigar o seu próprio cotidiano, contextualizando-o e datando-o na medida em que se forma em serviço” (ESQUINSANI; ESQUINSANI, 2014, p. 145).

Conforme argumenta Arroyo,

[...] o foco do olhar sobre o desenvolvimento, os projetos pedagógicos de escola, das propostas das redes e do repensar dos currículos, dos tempos e espaços e das estruturas escolares podem dar um novo sentido de vida a milhares de educadores e educadoras da escola pública. Trazer os vínculos entre educação, currículo, conhecimento e recuperação da humanidade roubada aos milhares de crianças que educamos e educaremos pode dar um novo sentido às políticas de formação de professores (as). (2000, p. 243).

Os vínculos entre educação e humanização podem ser retomados nos momentos de reflexões e de capacitações oferecidas aos docentes, buscando o desenvolvimento pleno do ser humano. O ato de ensinar é um processo de construção contínuo, inacabado, uma caminhada que pode estar em constante transformação.

O ato de ensinar é permeado por desafios, rupturas e resistências, por ensaios e erros, por frustrações e êxitos, diante dos quais cabe ao professor assumir uma atitude científica, ou seja, apoiar-se na ciência da educação, utilizando-se de procedimentos criativos. O estilo de ensino define-se na trajetória de vida do professor e, essencialmente, inicia-se na caminhada acadêmica de sua formação – no curso de licenciatura. Essa trajetória inicial, porém, não é algo acabado, estático, mas algo a ser analisado, descrito, interpretado; é o primeiro passo de uma caminhada que implica processo de construção contínua, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, interação. (SARTORI, 2013, p. 37).

Para isso acontecer, é necessário que as instituições educacionais, assim como a SMEC, ofereçam condições e autonomia às escolas, para que, junto de sua comunidade escolar, possam realizar encontros, palestras, oficinas, seminários, entre outros cursos de formação continuada, voltados aos professores e também aos funcionários. Com base nessa proposta é que fui convidada, pela escola em que atuava, a ministrar palestra, pedido a que aceitei, pois, sendo mestranda em Educação e fazendo parte do contexto educacional da escola, não poderia deixar de contribuir com a construção de novos conhecimentos.

Nessa direção: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2004, p. 39). O processo de reflexão torna-se indispensável à prática docente e ao processo de formação continuada, não podendo o ato de ensinar se reduzir a atividades de apresentação de conteúdos ou aplicação de técnicas.

Nas palavras de Gadotti, “a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de técnicas [...]” (2005, p. 31). Nesse viés, o saber dos professores não é constituído de um único saber, mas por vários saberes e de diferentes origens e espaços de formação. Entender como se originam a importância dos saberes e a sua relação com a prática docente é um exercício que se direciona para o entendimento da prática e formação dos docentes.

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. De fato, nas sociedades atuais, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, os saberes são geralmente integrados a processos de formação institucionalizados coordenados por agentes educacionais. (TARDIF, 2002, p. 35).

Com base nisso, entendo que os saberes podem se integrados a processos de formação e de capacitação oferecidos por agentes educacionais, nesse caso, os educadores, e que o professor pode aprender com e por intermédio de suas próprias práticas docentes, “quando

assume como base de seu fazer docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências” (SARTORI, 2013, p. 36). Desse modo, é necessário considerar que esse processo de trocas de experiências se torna fundamental para o exercício da docência, propiciando aos professores que se sintam preparados para reelaborar suas práticas.

“A educação é uma arte, uma técnica, uma interação, e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato” (TARDIF, 2002, p. 182). Sendo assim, esperamos um mundo mais humano e sensível, habitado por pessoas mais sensatas. Nessa busca, as linguagens da arte possibilitam o desenvolvimento da educação do sensível, bem como conhecer a realidade de cada contexto educacional.

Para tanto, é preciso que o professor conheça a realidade do contexto em que atua, de modo a poder traçar caminhos que viabilizem a apropriação de conhecimentos fundamentais à inserção crítica de seus alunos na sociedade. Atuar nesse sentido supõe, antes de tudo, uma transformação interior do professor, não apenas de suas maneiras de ver o mundo; supõe uma mudança no seu “ser”. Essa mudança no “ser” do professor está a exigir uma nova ótica, nova maneira de ver, de pensar e de agir; uma nova história e uma nova perspectiva do real necessitam ser construídas. (SARTORI, 2013, p. 33).

A educação estética, conforme abordamos anteriormente, pode ser um caminho para a apropriação de conhecimentos, para a formação de uma sociedade melhor, partindo da formação dos professores, na busca de vivências cotidianas capazes de despertar a sensibilidade e as emoções dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O próximo capítulo apresenta os aspectos metodológicos implicados na realização da pesquisa.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A atividade humana visa sempre à concretização de valores.
Visa transformar o meio para que ele se amolde a eles.
(João-Francisco Duarte Jr.)

Em relação aos aspectos metodológicos, o capítulo trata das fases da pesquisa, campo de investigação: a realidade escolar, os participantes, os instrumentos, o método fenomenológico e as propostas das oficinas de educação estética para a formação continuada dos professores.

2.1 Fases da pesquisa

O desenvolvimento do estudo se deu a partir de fases distintas, as quais foram essenciais para a construção da pesquisa. Inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica, a qual proporcionou a fundamentação teórica, que acompanhou, sistematicamente, todo o estudo. Na sequência, passou-se à aplicação de quatro oficinas de educação estética com professores dos anos iniciais, finais e equipe diretiva da escola pesquisada, onde foram coletadas as informações. Após esta etapa, e com a coleta das informações, deu-se início à compreensão dos dados obtidos por meio do método fenomenológico de Giorgi (1985) e Comiotto (1992), servindo de subsídio para a construção do capítulo final. Nessa etapa, o enfoque voltou-se à compreensão dos dados coletados, aproximando-os das considerações de diferentes autores que contribuem para a pesquisa.

Utilizando do paradigma humanista, o qual considera as relações socioculturais das pessoas e a sua atuação subjetiva, procurei compreender os processos pelos quais a pesquisa tem se constituído, a fim de ampliar as percepções que fazemos sobre os fenômenos para além das pesquisas teóricas.

2.2 Campo de investigação: a realidade da instituição escolar

A proposta desta pesquisa foi de desenvolver um estudo, através de oficinas de educação estética, com vistas a realizar um processo de formação continuada, num espaço de educação formal, a saber, uma escola municipal de ensino fundamental. Situada numa cidade ao Norte do RS, a instituição localiza-se na parte central do bairro, juntamente com o espaço reservado à comunidade para quadra de esportes e pracinha para as crianças. A escola tem

como entidade mantenedora a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) em conjunto com a Prefeitura Municipal.

A escola apresenta ampla área verde, com árvores frondosas, canteiros floridos, uma área coberta para o recreio em dias de chuva e atividades de socialização no grande grupo, um espaço para práticas esportivas com grama e uma pracinha para as crianças, além de mesas e bancos externos de concreto. O pátio onde os alunos ficam antes das aulas e no recreio é amplo, é arborizado e tem bastante sombra, sendo um bom espaço para convivência. Possui dez salas de aula, sendo que duas delas possuem climatizadores. São salas recentemente pintadas internamente, sala de vídeo e projeção, sala de jogos, cantina com refeitório, cozinha, secretaria, sala da direção, sala de Serviço de Orientação Educacional (SOE) e supervisão escolar, sala de Serviço de Apoio Pedagógico (Sape), sala de Atendimento Pedagógico Especializado (AEE), biblioteca, salas menores, depósitos, arquivo morto, sanitários, laboratório de informática e sala de professores. A instituição possui um sistema de som, e o grêmio estudantil realiza atividades musicais durante o recreio. Todo o espaço físico é cercado por uma tela, que ocupa praticamente toda a quadra, e os portões permanecem fechados. A escola dispõe, ainda, de um zelador que cuida da entrada e saída da comunidade escolar.

A escola tem como objetivo geral, segundo seu Projeto Político Pedagógico:

Construir uma Proposta Político-Pedagógica que promova ao educando o desenvolvimento da capacidade de aprender, a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores, sobre os quais se baseia a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos/habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (2010, p. 31).

O colégio foi criado pelo Decreto-Lei nº 44/75, em 30 de dezembro de 1975, e atende atualmente 264 alunos, dispostos em doze turmas, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Seu quadro funcional é composto pela diretora, auxiliada por 23 professores e uma monitora devidamente habilitados para o desenvolvimento do trabalho que lhes é destinado, um especialista na área de supervisão escolar, um especialista na área de orientação educacional, duas secretárias responsáveis pela escrituração escolar, uma bibliotecária, duas atendentes nutricionais responsáveis pela merenda escolar, um zelador responsável pelos serviços de conservação e manutenção, duas serventes responsáveis pela conservação da ordem e da limpeza, totalizando 35 profissionais envolvidos.

A comunidade atendida pela escola é oriunda de duas realidades: alguns alunos provêm de famílias organizadas, com poder aquisitivo razoável; no entanto, muitos vivenciam uma situação oposta, pois o desemprego é alarmante, as famílias são numerosas e a educação familiar é limitada. Segundo o PPP:

Assim como a família, o professor também exerce um papel fundamental nesse processo, porque a partir dele se desenvolvem conhecimentos, capacidades e potencialidades, para isso é necessário que o professor atualize-se constantemente a fim de aumentar seus conhecimentos e melhorar seu desempenho. (2010, p. 16).

O grupo pesquisado se constituiu por dezoito funcionários que atuam na referida escola, sendo cinco professoras dos anos iniciais, uma monitora, uma professora de atendimento educacional especializado, uma professora de apoio pedagógico, seis professores de anos finais, juntamente com a equipe diretiva da escola, a orientadora educacional, a supervisora educacional e a diretora.

2.3 Participantes

A seguir, procedo à apresentação dos participantes das oficinas, usando letras que serão empregadas sempre que for necessário referi-las:

A: 28 anos, professora, formada no curso de Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais. Possui especialização em Pedagogia Institucional e Clínica, concluída no ano de 2009. Dedicar-se aproximadamente 50 horas semanais à sala de aula. Cursou o Magistério para cursar Fonoaudiologia, mas, após fazer o estágio, decidiu-se por Pedagogia. Acha que a educação precisa de um grande investimento em todos os âmbitos e, principalmente, na valorização.

B: 31 anos, professora, formada em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas, especialista em Arteterapia desde 2010. Há sete anos se dedica à área da educação. Percebe que a educação precisa de um olhar mais atento, sentindo a necessidade de mudanças e de novas possibilidades de enfrentar o exercício da docência. Escolheu a profissão devido ao gosto pela arte.

C: 33 anos, professora de Sala de Recursos, Atendimento Educacional Especializado (AEE). Formada em Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, especialista em Alfabetização e Letramento, Orientação Educacional, desde 2013. Dedicar-se há dez anos à área de educação, que percebe como difícil e complexa, pois exige muito do professor. Avalia

que a escola é a mesma, apesar das mudanças tecnológicas e científicas, porém o aluno não é o mesmo. Escolheu a profissão em razão da vontade de ensinar e por gostar de crianças.

D: 34 anos, professor da área de Letras, com especialização em Pedagogia Gestora, concluída em 2008, e atua há dez anos na área de educação. Considera que a educação encontra-se em grande queda em termos de desvalorização e descaso para com professores, alunos e sociedade. Acredita que se devem buscar alternativas nas novas tecnologias, trazendo-as para a sala de aula como ferramenta operante. O que o levou à escolha da profissão foi o prazer de ensinar e de ver o aprendizado fluir, enriquecendo o aluno e o professor.

E: 36 anos, professora, formada em Pedagogia, Educação Infantil e Anos Iniciais, especialista em gestão, está cursando especialização em Metodologia do Ensino Superior. Dedicou-se há dez anos à área de educação, que, segundo seu entendimento, precisa ser mais valorizada. Além disso, observa que as crianças estão cada vez mais sem limites e que falta comprometimento dos pais para com a escola.

F: 41 anos, supervisora educacional, formada em Matemática e com especialização em Supervisão e Orientação Escolar.

G: 42 anos, professora da área de Letras, com especialização em Pedagogia Gestora, concluída em 2005, atua há 23 anos na área da educação. Vê a educação, nos dias de hoje, como desafiadora, às vezes frustrante, às vezes compensadora. Seguiu os conselhos da mãe para a escolha da profissão e sente que mudanças são necessárias para se enfrentar a situação atual.

H: 44 anos, orientadora educacional, formada em Pedagogia, Anos Iniciais e Educação Infantil. Especialista em Pedagogia Gestora, desde 2008. Dedicou-se há quinze anos à área da educação. Sonhava desde criança ser educadora.

I: 45 anos, monitora, formou-se em Pedagogia em 2010 e está cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua há cinco anos como monitora na área da educação. Percebe a educação precária e que há falta de preparo dos professores para trabalharem com crianças especiais. Escolheu a profissão por amar a educação e o contato com as crianças.

J: 47 anos, professora da área de Letras, com especialização em Gestão Escolar e Literatura Brasileira, dedica-se há vinte anos à área da educação. Já atuou como orientadora educacional e atualmente trabalha em sala de aula. Acredita que a educação possa mudar para melhor, porém, no momento, avalia-a como complicada. O que a levou à escolha da profissão foi o amor pelo ato de educar.

K: 48 anos, formada em Pedagogia, habilitação em Excepcionais, especialista em Pedagogia Gestora, dedica-se há 25 anos à área da educação e há um ano ao cargo de diretora da escola. Percebe a educação como um desafio e acredita que com uma equipe boa poderá realizar um trabalho em prol do aluno.

L: 49 anos, professora, formada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia, há trinta anos trabalha como educadora. Entende que a educação, hoje em dia, está bastante decadente e longe do que quer e acredita. O que a levou a escolher a profissão foi acreditar na formação de cidadãos críticos e capazes de viverem mais felizes. Da maneira como se encontra a educação, diz ser impossível tocar em frente; é preciso mais companheirismo e união.

M: 49 anos, professora, formada em Pedagogia, Anos Iniciais, trabalha na área da educação há 23 anos. Acredita que a educação, hoje, se apresenta com muitas falhas. O incentivo dos pais e o desejo de ensinar foram os fatores que motivaram a escolha de sua profissão.

N: 51 anos, professora formada em Pedagogia, pós-graduada em Pedagogia Gestora. Atua há doze anos na educação. Segundo ela, essa área precisa de um grande investimento. Escolheu a profissão movida por um sonho de infância e pela paixão de ensinar.

O: 52 anos, professora de Geografia, pós-graduada, sempre atuou na área da educação. Percebe que a falta de limites, de sonhos, objetivos e crenças dificultam o trabalho docente. Sente necessidade de se dar mais atenção aos alunos com dificuldades. A escolha da profissão deveu-se ao amor pela educação.

P: 55 anos, professora de Educação Física, pós-graduada. Atua há vinte anos na área da educação. Segundo ela, a educação se encontra cada vez mais difícil, pois falta o reconhecimento pelo trabalho do professor, que é o último a ser pensado. Optou pela profissão por gostar de esporte, atividades físicas e recreativas.

Q: 59 anos, professora, formada em Pedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais, pós-graduada em Pedagogia Gestora, trabalha na área da educação há 43 anos. Em sua opinião, falta valorização aos professores, assim como compromisso e responsabilidade dos pais. A profissão era um sonho de criança que se tornou realidade.

R: 59 anos, professora, formada em Matemática, gostaria de ter cursado Engenharia Elétrica, o que não pôde realizar por limitações financeiras. Está atuando há 37 anos com a disciplina. Percebe a educação como um ato desafiador que demanda um despertar de sentido para que os alunos possam levar o estudo a sério. Pensa que a família deve assumir seu papel, para que a escola possa realmente cumprir o seu dever. Acredita que família e escola devem

caminhar juntas. Sempre teve muito incentivo e apoio de seu pai em seus estudos e nas tarefas de casa, o que a incentivou e motivou a gostar dos números.

2.4 Instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entrevistados seis participantes, os quais foram escolhidos pelo critério de assiduidade. Evidenciei a necessidade da coleta de dados por meio dos seguintes instrumentos: observações participantes registradas no diário de campo e entrevista aberta.

Os acontecimentos de sala de aula somente podem ser entendidos no seu próprio contexto. Em razão disso, as ações metodológicas da pesquisa foram construídas partindo de um estudo que se utilizou da observação participante. “A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. (ANDRÉ, 2004, p. 28).

Nessa perspectiva, entendo que o ser humano é um ser social, que se desenvolve e se completa no convívio e na troca com os outros. Na utilização da observação participante como instrumento, o pesquisador pode utilizar-se das seguintes abordagens:

registro de campo, entrevistas, análise documental, fotografia, gravações. Nessa abordagem, o observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. Busca, antes, compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes, deixando que o leitor decida se as interpretações podem, ou não ser generalizáveis com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 32).

Na abordagem qualitativa, é possível dar voz ao sujeito, considerando sua subjetividade no processo educacional, sua análise e reflexão sobre a própria prática docente, de modo a destacar a sensibilidade como princípio orientador na construção do conhecimento.

A observação participante e a entrevista, no desenvolvimento do presente estudo, deram subsídios para a realização de um trabalho que considerou a realidade do grupo, seu cotidiano e suas vivências. A entrevista foi utilizada com a finalidade de aprofundar as questões observadas (ANDRÉ, 2004). Não se trata apenas de observar, mas de vivenciar com o grupo a dinâmica das relações que se constituem nesse processo, sem que os participantes sejam retirados das suas práticas cotidianas e das tarefas que desenvolvem.

2.5 Metodologia da pesquisa

O presente estudo constitui uma pesquisa qualitativa, centrada no paradigma humanista, o qual tem como função geral “Concentrar-se no desenvolvimento da pessoa para que ela se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente; favorecer a criação de uma sociedade centrada na pessoa” (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 135).

Rogers é um dos responsáveis pela descrição de um paradigma diferente do industrial. Fonseca escreve que, para ele, o paradigma científico “não dava conta do vivido fenomenativo, no qual o possível é possível. Nem se aplica a ato-ação ao nível existencial”, pois este se apresenta como sendo o modo humano de ser da ação, e não de ordem epistemológica (2006, p. 25). A sua função epistemológica busca a promoção do conhecimento centrada na subjetividade, na qualidade do ser, substituindo o saber ter por saber ser. Nasce, assim, uma concepção humanista da educação:

Diversas correntes cruzam-se na história das ideias para explicar o nascimento de uma concepção humanista da educação. O humanismo, ou mais precisamente, aquilo a que chamamos paradigma existencial, deu origem a diversas reflexões e a várias teorias da educação reunidas sob a designação educação humanista. Nesta corrente de pensamento, o autor mais célebre é, sem dúvida, Rogers. Ele propôs uma teoria da educação a partir de dois princípios: a concentração do aluno e as relações interpessoais. (BERTRAND; VALOIS, 1994, p. 132-133).

Busca-se, nessa concepção, o desenvolvimento da formação humana, centrada na pessoa. A pesquisa qualitativa aborda questões subjetivas e particulares, preocupando-se com uma realidade que não pode ser mensurada ou quantificada, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ser reduzidos a operacionalizações de variáveis” (DESLANDES et al., 1994, p. 21-22). Os pesquisadores, que pensam um estudo dessa natureza consideram não ser possível o conhecimento sobre o humano-social, o humano-educacional sem um mergulho e uma interação em situações nas quais os sentidos e significados são produzidos. Nessa perspectiva,

[...] destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de repensar, pensar, agir, situar-se etc. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 29).

A abordagem qualitativa – em que é dada atenção especial ao mundo dos sujeitos e também aos significados por eles construídos – defende uma visão holística dos fenômenos e leva em conta todos os componentes de uma situação. Encontram-se nos seus fundamentos

“os princípios da Fenomenologia, a qual se desdobra em várias correntes [...], em todas as correntes é dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais [...]”. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 30).

Para analisar e compreender os resultados, segui os passos do método fenomenológico, proposto por Giorgi e Comiotto (ORMEZZANO; TORRES, 2002, p. 16-17). Vislumbrei, assim, a possibilidade de interpretar as informações obtidas, a partir dos quatro passos do método fenomenológico, propostos por Giorgi (1985), e de um quinto, proposto por Comiotto (1992), na tentativa de descrever e perceber cada sujeito, respeitando sua singularidade. São eles:

1º O sentido do todo: nesta fase, foram realizadas leituras dos textos das entrevistas, com o objetivo de fixar os conteúdos e entender a linguagem ou expressão dos participantes.

2º As unidades de significado: nesta fase, foi possível observar que a percepção é fundamental e que cada unidade deveria ser enumerada em ordem crescente e conforme o número de entrevistados.

3º Transformação das unidades significativas em linguagem educativa: é quando os entrevistados expõem suas experiências, até atingirem a essência ou origem, isto é, conseguirem entender a mensagem do outro.

4º Síntese das estruturas de significado: é quando a criação de algo novo funde-se com a percepção dos entrevistados e a do pesquisador, em que um texto diferente possa apresentar aspectos significativos sob uma visão geral.

5º Dimensões fenomenológicas: nesta fase, Comiotto diz que os aspectos fundamentais que compõem as essências “emergem a partir de uma redução da própria redução” (1992, p. 20). Analisa-se mais profundamente todo o fato, até se atingir a essência ou origem.

O enfoque fenomenológico é essencial para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa com diferentes sujeitos. Em sua definição, “A fenomenologia é o estudo das essências e, segundo ela, todos os problemas se resolvem na definição da essência: a essência da percepção [...]” (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 7). Nesse contexto, a pesquisa fenomenológica procurou considerar as expectativas dos professores participantes, a fim de construir diferentes oficinas educativas trabalhadas no seu processo de capacitação, utilizando as linguagens da arte como propulsoras de conhecimento, com vistas a contribuir para uma aprendizagem significativa e sensível. Importante salientar que o planejamento das oficinas não foi uma opção pessoal, mas do grupo que solicitou a formação continuada.

2.6 Oficinas de educação estética para a formação continuada de professores

Almejei que os participantes das oficinas de educação estética percebessem o conformismo e a fragmentação das muitas superficiais e acomodadas práticas docentes, buscando uma formação mais sensível, humana, motivadora e criativa. Isso foi pensado para que os alunos possam se tornar sujeitos do processo de ensino-aprendizagem num mundo de incessantes transformações e para que, a partir disso, os professores possam assumir uma atitude estética na sua condução pedagógica.

A oficina é um local onde se trabalha com vistas a elaborar algo para ser útil (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Na linguagem pedagógica, podemos entendê-la como uma forma de ensinar e aprender através da realização de algo feito coletivamente e como uma modalidade de ação. Promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual, a tarefa socializada; e garantir a unidade entre a teoria e a prática são práticas necessárias na realização de uma oficina (VIEIRA; VOLQUIND, 2002). Para que a proposta de oficinas seja válida, é necessário que o espaço seja planejado para a vivência, a reflexão, a ação e a construção do conhecimento.

A seguir, passo a apresentar as oficinas, descrevendo o conteúdo, os objetivos, a metodologia, os recursos e a avaliação.

Primeira oficina: “Educação estética: por uma atitude estética”

Conteúdo: o significado de educação estética

Objetivos:

- conhecer o significado de educação estética;
- realizar um exercício de leitura e reflexão;
- socializar com o grupo.

Metodologia: sensibilização com um clipe musical do cantor e compositor brasileiro Lulu Santos (1982), numa versão acústica de “Tempos modernos”. Mensagem em forma de texto. Diagnóstico do contexto educativo com a construção de um mapa conceitual no grande grupo. Levantamento de questões sobre a educação. Exposição dialogada, introduzida por breve histórico do significado de educação estética. Apresentação em *slides*, utilizando data-show. Questionamentos em relação ao que os participantes entendem por educação estética.

Posteriormente, em grupos de três componentes, realização da leitura dramática, reflexão e análise do caso “Mauriceia”, apresentado no texto com os seguintes personagens: a professora, a mãe e a Mauriceia, extraído de vivências pedagógicas. Socialização dos grupos e avaliação oral da oficina.

Recursos: equipamento de data-show, quadro branco, caneta, textos, pasta com material de apoio, contendo uma mensagem de sensibilização, um resumo da oficina e uma ficha de avaliação do encontro com espaço para questões e sugestões.

Avaliação: sendo qualitativa, considerou a subjetividade de cada um dos participantes. Aconteceu de forma participativa e, no final do desenvolvimento da oficina, contribuiu para que cada sujeito pudesse expressar aquilo que sentiu e percebeu durante a realização das atividades.

Segunda oficina: “A imagem no pátio de infância”

Conteúdo: leitura de imagens

Objetivos:

- oferecer a imagem como possibilidade de estratégia textual no processo de ensino-aprendizagem dos professores;
- realizar o exercício de leitura de imagem segundo os passos propostos por Robert William Ott (1997);
- criar uma imagem artística pessoal para realizar o exercício de leitura de imagens.

Metodologia: o segundo encontro utilizou-se de uma das cinco estratégias textuais de Mario Gennari (1997), a imagem como primeira estratégia textual, a leitura de imagens, seguindo os passos propostos por Robert William Ott (1997), isto é, descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Cada passo foi projetado em *slides* no data-show. O exercício foi realizado simultaneamente, tendo se iniciado com reproduções de imagens das obras do artista gaúcho Iberê Camargo, “Carretéis” e “Rancho”. Posteriormente, os participantes foram desafiados a se remeterem ao seu pátio de infância e criarem uma imagem, através do desenho, para novamente realizarem o exercício de leitura de imagens,

mais uma vez acompanhados da exposição dos *slides*, nesse caso, com os seus próprios trabalhos artísticos.

Num processo de Ação-Reflexão-Ação, é importante se escrever sobre os resultados e nossas práticas, razão pela qual o grupo foi desafiado a realizar uma apreciação textual no verso do desenho. Para concluir, todos fizeram a socialização de suas apreciações pessoais.

Recursos: data-show, pasta com material de apoio, contendo resumo da oficina, passos para a realização da leitura de imagens, sulfite 60 e mensagem final. Caixa com material de apoio para desenho e pintura, contendo materiais plásticos e tintas em bisnagas, giz de cera, lápis de cor, tesoura, régua, etc. Reproduções de obras do portfólio do artista Iberê Camargo (Posterbook) e fita adesiva.

Avaliação: ocorreu de modo participativo, subjetivo e no final dos trabalhos.

Terceira oficina: “Formas poéticas”

Conteúdos: o número e a palavra como estratégia textual

Objetivos:

- estabelecer relações com diferentes áreas do conhecimento;
- construir um tangram e elaborar uma nova forma com as formas geométricas;
- reconhecer a linguagem transmitida pela palavra como elemento sensibilizador importante para a comunicação e expressão do ser humano;
- criar um poema relacionando o haikai ao uso da palavra como a expressão da personalidade e da sua história.

Metodologia: a terceira oficina abordou duas estratégias textuais, o número e a confecção de um tangram. Inicialmente, foi apresentado em *slides* um breve histórico do tangram, incluindo alguns exemplos de como construí-lo. Após, os participantes desenharam e recortaram o seu tangram em EVA; na sequência, em um novo suporte, criaram uma nova forma a partir das formas geométricas confeccionadas em seu tangram.

A palavra foi trabalhada por meio da poesia haikai, como estratégia textual. Após a apresentação de *slides* com explicações e exemplos de vários haikai, fizeram a apreciação de

sua imagem criada com o tangram e, no mesmo suporte, foram desafiados a criar o seu poema haicai, interferindo artisticamente no suporte de EVA. O uso do tangram foi associado a um processo lúdico pedagógico, utilizando o jogo como possibilidade interdisciplinar. Atividades lúdicas e práticas, destacando e valorizando a palavra como linguagem.

Recursos: data-show, pasta com material de apoio, contendo resumo da oficina, folha de rascunho e avaliação. Caixa com material de apoio para desenho e pintura, contendo materiais plásticos, folhas de EVA e tintas em bisnagas, giz de cera, lápis de cor, tesoura, régua, palitos de madeira para marcar o EVA e fita adesiva.

Avaliação: deu-se de forma participativa, espontânea e oralmente, além de ter sido registrada na ficha de cada participante, pois, em cada encontro, a pasta era entregue para que cada um tivesse um material de apoio, bem como um resumo do que foi trabalhado.

Quarta oficina: “Momentos vividos”

Conteúdos: o som e o gesto como estratégias textuais

Objetivos:

- refletir sobre a importância da música na vida das pessoas;
- relacionar atividades musicais com a prática diária escolar;
- perceber as relações sensibilizadoras que a música pode causar;
- criar uma montagem cênica com momentos práticos corporais;
- estabelecer uma relação do gesto com a música.

Metodologia: na quarta e última oficina, a proposta consistiu em abordar duas estratégias textuais, o som e o gesto. Inicialmente, foi realizado um exercício de limpeza dos ouvidos, proposto por Schafer (1991), seguido de atividades para despertar a atenção, a percepção, a imaginação e a concentração, através dos sons captados durante os exercícios. Segundo Snyders, múltiplos são os caminhos da Educação Musical, seus recursos, seus meios: “Quero simplesmente defender a ideia de que eles só atingem seu pleno valor na medida em que o professor saiba tornar presente, real, o elemento de beleza contido em cada técnica em cada tipo de atividade [...] (1992, p. 25). Nessa perspectiva, foi apresentada uma

fundamentação teórica em *slides*, abordando a questão da lei que passa a ser implantada nas escolas, em relação à obrigatoriedade de se trabalhar a música em sala de aula, bem como sugestões e exemplos práticos de como desenvolver atividades utilizando-se de diversos recursos na escola.

Posteriormente, os participantes, em grupos de três integrantes, foram desafiados a realizar expressões corporais, empregando os gestos e a expressão corporal para representar cenas e momentos inusitados, os quais foram propostos mediante um sorteio – em papéis estavam descritas situações do cotidiano. Para finalizar, os participantes foram levados a refletir sobre vários aspectos trabalhados, e todos receberam um CD com a gravação de sua música preferida. Foi feita uma confraternização com o grupo, ao som das músicas dos participantes.

Recursos: data-show, pasta com material de apoio, contendo resumo da oficina, folha de rascunho e avaliação, caixa com papéis, sugerindo cenas do cotidiano para realizar a atividade em grupos de três componentes, CD com capa e dedicatória, contendo a gravação da seleção que cada participante fizera.

Avaliação: foi conduzida de modo que os participantes a realizassem em uma ficha de avaliação, por escrito, abrindo-se a possibilidade de levantar os aspectos positivos do trabalho, bem como os negativos. Também houve espaço para sugestões e comentários.

3 RELATO DAS OFICINAS DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não agüento ser apenas um
 sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às 6 horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas.
 (Manoel de Barros)

Neste capítulo, são abordados os encontros das quatro oficinas de educação estética, procurando descrever o modo como aconteceram todas as atividades, bem como destacar a contribuição da educação estética na formação continuada dos professores do ensino fundamental. Para tanto, transcrevo falas e dados importantes dos participantes, além de demonstrações de sentimentos individuais, estados emocionais, por meio do envolvimento e da subjetividade do grupo pesquisado, somando-se a tudo isso o meu próprio olhar, os significados e o conhecimento teórico que ampara esta pesquisa.

A realização das oficinas possibilitou o despertar dos sentidos, uma reflexão pessoal sobre a educação estética e de cada participante sobre a forma como podemos proceder a abordagens em aula e à utilização das estratégias textuais para instrumentalização de um trabalho contínuo capaz de despertar a consciência da necessidade de sua prática. Segundo Freire: “Quanto mais se refletir sobre uma realidade ou situação concreta, mais se tem consciência do compromisso de intervir na realidade para mudá-la” (1980, p. 35). Sendo assim, os encontros desta pesquisa correspondem ao início de uma caminhada, que, supostamente, terá continuidade no agir de cada professor participante, na busca de melhores resultados e no processo coletivo de ensino-aprendizagem e de reflexão pessoal, entrelaçando o saber sensível do ser humano com os saberes inteligíveis. A isso se pode relacionar o que escreve Ormezzano:

A oficina é um espaço de troca, que evolui pela capacidade de participação de seus membros e do sistema em sua inteireza. [...] Uma modalidade produtiva, estimulante e criadora, capaz de aprofundar processos de ensino e de aprendizagem, exige uma transformação da pessoa do educador, dirigida a este desenvolvimento. (2001, p. 83).

As atividades e a dinâmica nas oficinas de educação estética estimulam o pensamento, a ação, o movimento, a reflexão, despertando a criatividade, possibilidades de mudanças. “As relações estabelecidas, no processo educativo, para atingir o conhecimento real, fundamentam-se na unidade teórico-prática. Esta união transforma o vivido em discurso e ele oferece fundamentos para a práxis [...]”. (ORMEZZANO, 2001, p. 84).

As oficinas foram planejadas e organizadas a fim de contemplar as cinco estratégias textuais propostas por Gennari (1997): a imagem visual, o número, a palavra, o som e o gesto. Importante salientar que, devido ao cronograma da formação continuada do município, foi possível agendar quatro datas para a realização das oficinas, das quais três foram destinadas às cinco modalidades textuais. Inicialmente, foi trabalhada a imagem visual, e, posteriormente, juntaram-se as estratégias do número e da palavra, bem como o som e o gesto, para que se pudesse atuar com as cinco estratégias. “Todo o ato educativo pode considerar-se um sistema textual cuja interpretação se realiza a partir da compreensão pedagógica interdisciplinar. A educação estética é interdisciplinar por excelência, mas pode ser também transdisciplinar [...]”. (ORMEZZANO, 2007, p. 31).

Esses aspectos destacados por Ormezzano (2007) e os que seguem na citação posterior relacionam-se ao processo de alfabetização estética e ao significado desse modo de ensino-aprendizagem. “Ela precisa de um processo inicial de alfabetização estética, ou seja, de uma ação que conduza à produção sígnica específica das múltiplas linguagens expressivas, com o objetivo de ler e escrever textos estéticos” (ORMEZZANO, 2007, p. 31). Desse modo, as oficinas buscaram iniciar um processo de alfabetização estética. Significando e dando significado a essas experiências, os encontros foram realizados no período da noite, momento reservado para a formação dos professores.

3.1 Primeira oficina: “Educação estética: por uma atitude estética”

Iniciei o encontro em uma noite de segunda-feira, na sala de reuniões da sede da SMEC, contando com a participação de duas escolas da rede municipal. A sala foi preparada anteriormente, com cadeiras de fibra brancas dispostas em semicírculo. Os aparelhos eletrônicos foram testados e os professores, recepcionados com uma música instrumental para

relaxar (ENYA, *Orionco Flow*, 1988), porque muitos estavam completando o terceiro turno de trabalho. Um colega da área de Letras foi convidado a realizar uma intervenção, declamando um poema.

O colega professor é ator teatral e escolheu um poema de seu repertório para ser apresentado. Surpreendeu-nos, devidamente caracterizado, com um figurino composto por uma calça preta e uma bata branca. Com o rosto pintado de branco, entrou na sala, e a música parou de tocar; as pessoas se sentaram para ouvi-lo recitar um poema de Manoel de Barros: “... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós...” (2006). Após agradecer os aplausos, ele comentou sobre as “importâncias”, dizendo: “Aquilo que é importante para nós não tem como medir o grau de importância, a importância se dá pelo encantamento...”. Em agradecimento à sua apresentação, recebeu um presente da escola, entregue pela orientadora educacional. Retirou-se da sala de reuniões com um forte aplauso e o carinho de seus colegas. Por ser professor da rede estadual do ensino noturno, precisou se ausentar.

Nesse momento, a diretora da escola, a qual me havia feito o convite para realizar a palestra/oficina, apresentou-me aos colegas informando meu *curriculum vitae*. Ressaltou que, por ser integrante do quadro de professores de sua escola e por estar me especializando, seria pertinente compartilharmos saberes, pois, fazendo parte do mesmo tempo-espço educacional dos colegas, poderíamos realizar um trabalho com conhecimento do nosso contexto concreto. A isso se pode relacionar o que escrevem Santos, Oliveira e Weschenfelder:

A formação continuada, assim compreendida, passa a se desenvolver a partir das múltiplas relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos socioculturais em seus contextos concretos. As experiências de vida, o conhecimento acumulado ao longo da história, os elementos culturais, de todos os aspectos, numa perspectiva de totalidade do contexto, do sujeito e do objeto do conhecimento, passam a fazer parte dessa formação. (2004, p. 127).

Dando início a minha fala, comentei com o grupo de professores e colegas que realizaríamos um momento de troca de conhecimentos; assim como iriam aprender comigo, eu também estaria aprendendo com eles.

Complementando as palavras da diretora, falei brevemente sobre minha caminhada profissional, dizendo que atuo como docente de Artes há mais de dez anos e, na rede municipal, há quase três, e que as linguagens da arte com que me sinto mais à vontade para trabalhar são o desenho e a pintura. Convidei os participantes a realizarem a apreciação de um

clipe musical do cantor e compositor brasileiro Lulu Santos (1982), “Tempos Modernos”, numa versão acústica da música que foi lançada no seu álbum de estréia. Apagaram-se as luzes e realizamos a apreciação musical. Alguns participantes começaram a cantar, acompanhando a letra, cujo refrão convida “Vamos nos permitir...”, tendo sido propositalmente pensado. Após a apresentação do clipe, as luzes foram acesas e lançou-se um desafio ao grupo: que pudéssemos nos permitir estar naquele momento de formação por inteiro; que, apesar de ser o terceiro turno de trabalho para alguns professores, pudéssemos aproveitar ao máximo aquelas horas juntos, para realizarmos trocas e vivências significativas, capazes de orientar nossa prática docente.

Foi utilizada uma apresentação de dez *slides* no Power Point, em tópicos, apenas para guiar a fala e para que conseguissem acompanhar o desenvolvimento da oficina. Dispensaram-se apresentações, por se tratar de um grupo que já trabalha junto na rede municipal, sendo a maioria colegas há anos. Explanei sobre os encaminhamentos que daria, explicando que, por se tratar de uma oficina, teríamos uma parte de fundamentação teórica e, posteriormente, uma parte prática. Apresentei o título da oficina, “*Educação estética: por uma atitude estética*”, recebendo como resposta um olhar curioso dos participantes. Questionei sobre o que entendiam por educação estética. Alguns arriscaram dizer que seria relacionado à beleza, pois a palavra “estética” tem a ver com esse conceito. Esclareci, então, que trabalharíamos alguns de seus significados. Antes, porém, o grupo foi desafiado a realizar, em conjunto, um mapa conceitual, a partir do seguinte questionamento: “como está a educação hoje”? Utilizou-se um quadro branco e caneta apropriada para esse tipo de suporte. O que recebi como retorno foi uma longa lista de problemas e de situações. Falamos sobre a importância de termos bem claras as questões que permeiam a educação atualmente; que não é uma questão pontual; que são vários os aspectos que perpassam o cotidiano escolar, como todas as questões familiares, políticas, tecnológicas, econômicas, comportamentais, emocionais, etc.

Prossigui com a pergunta: “educar para quê, então?”. Bruner questiona o objetivo das escolas hoje, propondo como resposta “que deveria ser o de simplesmente reproduzir a cultura”. Ou seja, inserir nos alunos valores, normas, padrões e comportamentos da sociedade em que vivem. Dito de outro modo, a principal preocupação deveria ser a de “preparar os alunos para lidarem com o mundo em mutação no qual estarão vivendo!” (1996, p. 64). Nesse sentido, Rogoff afirma:

Cultura não é apenas aquilo que as outras pessoas fazem. É comum as pessoas considerarem a si próprias sem cultura [...]. A experiência cultural ampla nos dá oportunidade de observar a amplitude dos processos culturais nas atividades e no desenvolvimento humanos do dia a dia, os quais estão relacionados às tecnologias que usamos, e a nossos valores e tradições institucionais e de comunidade. (2005, p. 21).

Convivemos em uma sociedade multicultural com culturas distintas. Portanto, precisamos ter consciência disso e respeitar todas as formas culturais, estando atentos às práticas de cada comunidade, que se desenvolvem e se transformam por meio da participação das pessoas nas atividades socioculturais. As escolas, como instituições propagadoras de cultura, também cumprem seu papel quando inseridas num sistema cultural. Bruner destaca que a escola é um dos primeiros contatos da vida fora da família, por isso essencial na formação de identidades e papéis sociais.

Os processos educativos, no desenvolvimento cultural, implicam na cultura e na educação das pessoas. Parto do pressuposto que a cultura molda a mente humana, conforme evidencia Bruner:

A cultura é, nesse sentido, superorgânica. Mas molda a mente dos indivíduos. A sua expressão individual inscreve-se na formação do significado [...] a formação de significados envolve encontros situacionais com o mundo nos seus contextos culturais adequados, para saber “a que se referem”. (1996, p. 20).

O ser humano nasce e se desenvolve dentro de uma cultura que age nas pessoas, assim como as pessoas agem na sua cultura. E nesse complexo movimento está a educação, com suas possibilidades, suas implicações e seus significados. “Somente o que já foi vivenciado é significativo, e não aquilo que está sendo vivenciado. Pois o significado é meramente uma operação da intencionalidade, a qual, no entanto, só se torna visível reflexivamente” (DUARTE, JR. 2008, p. 29). O autor escreve, ainda: “A razão humana, a reflexão, portanto, só se dá a partir de um fundo indiferenciado de sensações e emoções; o pensamento ‘significador’ procura, desta forma tornar inteligível ao homem este alicerce dinâmico, nascido de seu encontro com o mundo” (DUARTE JR. 2008, p. 29-30). Duarte Jr. fala do mundo vivido, refletido, aprendido e significado a partir da subjetividade de cada sujeito, isto é, fala da educação da personalidade humana. “A Cultura, a linguagem e a religião fazem parte da construção da subjetividade. Por isso, não há uma educação completa da personalidade humana sem a educação da dimensão estética” (ORMEZZANO, 2007, p. 31). A arte, nesse viés, é um produto da cultura:

Através da arte temos acesso a essa dimensão da vida cultural não explicitamente formulada nas demais construções “racionais” (ciência, filosofia). Por outro lado, quando se pensa na *dimensão estética da educação*, esta expressão envolve um sentido para além dos domínios da arte. [...]. Devemos tentar estabelecer como a arte participa na formação do homem: qual a sua significação no processo de conhecimento humano. (DUARTE JR., 2008, p. 18).

Nessa perspectiva, procurei, então, articular o processo de conhecimento e o ensino-aprendizagem com a arte, inserindo-a num contexto cultural. Seguindo com os *slides* de fundamentação teórica, expus mais uma pergunta: “o que é educação estética?”.

Como introdução ao conceito, abordei o nascimento de uma primeira filosofia da educação estética, retomando que “Baumgarten (séc. 18) utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez, consagrando esta denominação entre 1737 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte” (ORMEZZANO, 2007, p. 19). Seguimos realizando um breve histórico e algumas compreensões focadas na atualidade.

Na sequência, propus uma dinâmica ao grupo, por meio da qual os professores realizaram uma leitura do caso “Mauriceia”, um texto que ilustra uma situação problema de ensino-aprendizagem, apresentando a visão de uma professora, da mãe e da aluna. Nesse relato, cada personagem tem uma fala, que supostamente explica por que a aluna Mauriceia não aprende a ler. Trata-se de uma narrativa carregada de significados e que remete a várias circunstâncias e diferentes pontos de vista, para realmente oportunizar uma reflexão sobre nossas práticas docentes. Com efeito, quando não refletimos, ou quando focalizamos o problema com um olhar distante, muitas vezes não nos permitimos ver aquilo que está levando o aluno a apresentar determinado comportamento ou atitude. Por isso se torna necessário parar e pensar, ouvir o que esse aluno tem a dizer, nos sensibilizarmos, para podermos criar uma relação de confiança, respeito e significado com o estudante e para que este possa responder aos conteúdos e ser educado em suas emoções. Essa observação remete ao que Duarte Jr. escreve no trecho a seguir:

[...] nossas “civilizadas” culturas contemporâneas têm se assentado numa patologia básica: a divisão do homem em razão e sentimentos como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida. A razão foi transformada em racionalismo, por negar seus próprios fundamentos na esfera dos sentimentos. (2008, p. 68).

Em grupos de três componentes, cada professor interpretou a fala de um personagem, realizando uma leitura dramática. Após, os educadores tiveram um tempo para refletir sobre o texto no pequeno grupo, realizando suas observações sobre o que percebiam da situação

trazida pelo caso. Posteriormente, no grande grupo, socializamos nossas análises e reflexões sobre o caso da aluna que não conseguia aprender a ler: “a aluna apresentava problemas de visão”, “não enxergava”, “a mãe não foi buscar óculos da menina”, “a professora cobrava da aluna a leitura, os exercícios, o tema”, “a orientadora falava mal do pai que não comparecia na escola”.

Foi uma experiência significativa, pois o texto pôde fazer ser vista, de vários ângulos, a falta de um olhar sensível a uma situação problemática de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Grupos de professores realizando a oficina.



Fonte: a autora.

Para finalizar os trabalhos, foi realizada uma avaliação da oficina, em que os participantes falavam de maneira espontânea o que haviam vivenciado naquele encontro. Durante a avaliação, fiz a seguinte pergunta: “o que você compreendeu sobre a educação estética?”. Alguns professores responderam: “Uma Educação com sentido, participativa, que leva em conta o contexto, a identidade do aluno” [...]; “Compreendi que precisamos parar, ouvir e prestar atenção no interior dos nossos alunos”; “É uma educação que permite ir além de pensar o conhecimento, é sentir, despertar para aprendizados realmente necessários e importantes na formação do ser” [...]; “educação estética é o sentir, é o construir com base na cultura”; “É uma forma sensível de sentir o que o educando necessita. Não é seguir da mesma forma, mas optar por um caminho verdadeiro e único para cada ser, respeitando sua individualidade”.

A diretora da escola agradeceu a participação de todos. Agradei, igualmente, a oportunidade e me coloquei à disposição de todos. A seguir, os professores aplaudiram e muitos trocaram abraços. Encerrei dizendo que aprendi mais do que ensinei e que aquela havia sido uma experiência inesquecível em minha caminhada. Afinal, tive o privilégio de

realizar essa atividade na presença de duas colegas professoras que, anos atrás, foram importantes docentes em minha formação do ensino fundamental, uma professora de Ciências e outra de Educação Física. Foi um momento único, tendo em vista que jamais imaginei vivenciar essa situação. Uma delas me disse que se sentia orgulhosa por me ver realizando esse trabalho. Por fim, o grupo destacou que, nessa formação, foi enriquecido o ser sensível, valorizando um olhar diferente, voltado aos alunos, aos professores e à família, pensando no outro, na sua condição humana.

3.2 Segunda oficina: “A imagem no pátio de infância”

Esse encontro, assim como os demais, surgiu do interesse do grupo em realizar outras vivências de formação continuada pelo viés da educação estética, tendo em vista a experiência do primeiro momento. Com o grupo de professores de uma das escolas do município, continuamos o trabalho com as cinco estratégias textuais como possibilidades didáticas (GENNARI, 1997), passando da imagem ao número e à palavra e concluindo com o som e o gesto.

A palestra/oficina “A imagem no pátio de infância” foi planejada em razão da sua data. Como estávamos no mês de outubro, dia 10 do ano de 2013, a direção da escola aproveitou a oportunidade para, além de oferecer esse encontro de formação, realizar um jantar de confraternização em homenagem ao dia dos professores e funcionários. Enquanto os funcionários preparavam o jantar em um quiosque campeiro, uma área mais aberta do clube, os professores realizavam a sua formação continuada em outro espaço.

Ao serem acolhidos na entrada do salão da sede social, um ambiente amplo, agradável e muito claro, os docentes receberam o material em uma pastinha e foram se acomodando nas cadeiras estofadas. Iniciamos com a sensibilização, apreciando o vídeo intitulado “O valor de ser educador” (KRUG, 2009), uma mensagem com fundo musical de *Somewhere over the rainbow* (KAMAKAWIWO’OLE, 1999). A letra da música é um convite a sonhar e realizar nossos sonhos, uma significativa mensagem com uma agradável apreciação musical.

No mês de outubro, das crianças, dos professores, o encontro de formação e a confraternização criaram um clima de festa, alegria e descontração. Nesse momento, foi feito o convite para a realização de um trabalho significativo e prazeroso, em que os participantes pudessem, assim como as crianças, soltar-se de alguns pré-conceitos. Com a inocência, a pureza e a espontaneidade características da infância, a proposta era realizar uma atividade de leitura de imagem. Alguns professores disseram que nunca haviam realizado um exercício

semelhante e, como tinham intimidade comigo, falavam, com naturalidade, que não sabiam como ler uma imagem, que não compreendiam, inclusive, determinadas imagens. Como havia, naquele encontro, docentes dos anos iniciais (currículo), de anos finais (área), uma monitora e professores de atendimento especializado, além de dois educadores que integram a equipe diretiva, muitos nunca haviam tomado contato com esse tipo de leitura, o que gerou o interesse e a curiosidade pela atividade.

Acolhendo-os, agradei a presença de todos e fiz um breve comentário sobre a pesquisa e a satisfação de estar compartilhando com os colegas professores esse momento de unir o conhecimento como pesquisadora, o crescimento profissional e a transformação pessoal, também de fazer parte do grupo de trabalho daquela escola, na tentativa de despertar o desejo de atitudes estéticas e sensíveis, em cada professor, transformando nosso contexto e tornando, assim, melhor e mais prazeroso nosso trabalho, nosso convívio. Deixei claro que o nosso primeiro encontro foi decisivo para a escolha da temática de minha pesquisa de mestrado e que eles estavam sendo convidados a participar do estudo, mas que poderiam ficar à vontade para aderir ou não.

Introduzi as atividades com a apresentação e exposição da imagem de um autorretrato do artista Iberê Camargo, perguntando se o conheciam. Como nenhum participante tinha essa informação, optei por iniciar com a imagem de um autorretrato figurativo, medindo 50 x 35 cm, relatando dados sobre a vida e obra do artista gaúcho Iberê Camargo, nascido no município de Restinga, em 1914, interior de Santa Maria (RS), pintor, gravador, desenhista e professor. Também expus algumas curiosidades sobre sua infância. Durante a apreciação do seu autorretrato, comentei que as imagens utilizadas na oficina fazem parte de um *pôster-book* oferecido pela Fundação Iberê Camargo a professores de Artes Visuais que participaram de uma formação ocorrida na ocasião em que o espaço foi inaugurado, em maio de 2008, em Porto Alegre/RS. Notei que as participantes se interessaram pelo material.

Figura 2 - Autorretrato, óleo s/ tela, 69x58 cm s/ data, col. Maria Camargo.



Fonte: Fundação Iberê Camargo.

Para a exposição, utilizei duas cadeiras, com um TNT de cor amarela de fundo, deixando as imagens na altura dos olhos. Usei uma imagem por vez, acomodando-a no assento das cadeiras. Enquanto observavam o autorretrato do artista, além das curiosidades e dos fatos sobre sua infância, falei sobre seus brinquedos, sua trajetória como um menino em contato com a natureza. Explorei, especialmente, a presença dos carretéis de linha, que eram encontrados na caixa de costura de sua mãe e viravam brinquedo no seu pátio de infância. Segui realizando uma breve contextualização. Segundo Ormezzano, “A imagem refaz quem a cria e, ao mesmo tempo, oferece a quem aprecia a possibilidade de interagir, abrindo caminhos para outras formas comunicacionais e educativas”. (2009, p. 55).

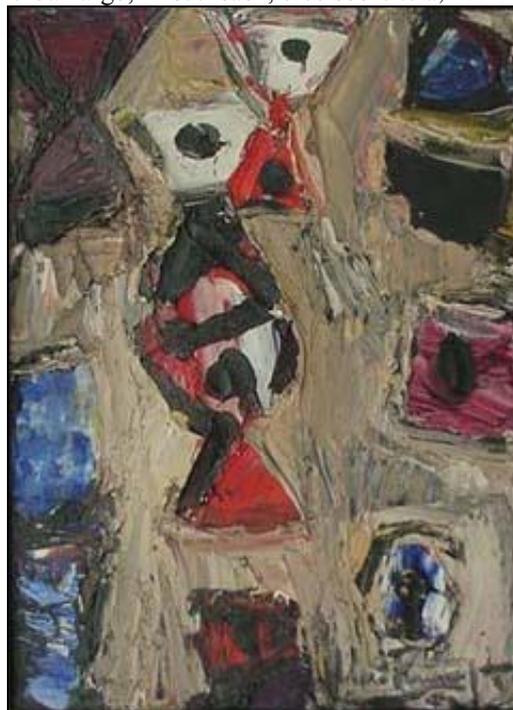
Foram preparados onze *slides* apontando o caminho para proceder a uma leitura crítica de imagens e obras de arte. Em seu estudo, Robert Willian Ott (1997) realizou uma pesquisa de campo durante um longo período, utilizando diferentes grupos sociais em escolas e museus, a partir do que sugere cinco categorias que compõem o sistema *Image Watching*, permitindo, assim, formar um método direcionado ao ensino da arte. Segundo o autor,

Entendido como um sistema, o *Image Watching*, no entanto, não é rígido. Trata-se de uma abordagem que fornece conceitos para a crítica voltada a produção artística operando nas relações existentes entre o modo crítico e o criativo de aprender em arte-educação. (OTT, 1997, p. 127).

O autor explica, ainda, que “Essas categorias estão em tempo verbal que expressa ação e são conhecidas como: descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando”. (1997, p. 128).

Dando continuidade aos encaminhamentos, foram apresentados *slides* e *fomos* realizando os cinco passos para a leitura de imagens. Aproveitei para ressaltar que não existe um único caminho para realizar leitura de imagens e que, para essa atividade, seria utilizada uma pintura. Substitui, então, o autorretrato exposto pela pintura “Ascensão”.

Figura 3 - Iberê Camargo, “Ascensão”, óleo sobre tela, col. Maria Camargo.



Fonte: Fundação Iberê Camargo.

Fiz a seguinte pergunta: É possível ler uma imagem? Os professores responderam: “sim”, “podemos ler sim”, “tenho dúvidas, como?”, “nunca pensei sobre isso”, “vejo as imagens, porém obras de arte é diferente, é mais difícil”...

Os professores foram levados a realizar a leitura das imagens seguindo os passos propostos por Ott (1997):

1º passo: *Descrevendo*. Falar tudo aquilo que estão vendo na imagem: “borboletas”, “cidade”, “casinhas”, “prédios”, etc. Os participantes foram falando tudo isso, na tentativa de observar atentamente; estavam ansiosos em dizer do que se tratava a imagem. Passamos ao momento seguinte.

2º passo: *Analisando*. Discriminar os elementos formais que compõem a imagem, sem perder de vista a totalidade da obra, linhas, cor, volume, luz e sombra, perspectiva,

profundidade, simetria, equilíbrio e outros. Nesse momento, busquei, junto com o grupo, identificar, na imagem, onde se apresentavam as linhas, quais os tipos de linha: horizontal, vertical, diagonal, curva, quebrada, pontilhada. Quanto à cor, observamos os círculos cromáticos e a gradação do claro e do escuro. Detive-me um pouco mais na perspectiva, inclusive demonstrei sua presença, ao desenhar, com giz de cera colorido sobre sulfite 60, uma caixa no plano bidimensional, transformando-a em plano tridimensional com o acréscimo das linhas diagonais. Ainda no cruzamento de duas linhas diagonais, fui compondo uma paisagem com vegetação lateral, céu e chão. Colori com claro e escuro para explicar, também, sobre profundidade, simetria e equilíbrio, conceitos mais abstratos para alguns professores. Comentaram que, agora sim, compreendiam e conseguiam ver a perspectiva. Percebi que, à medida que avançávamos, sentiam-se mais seguros.

3º passo: *Interpretando*. Momento muito rico, em que não existe certo nem errado. É quando entra em jogo a subjetividade dos observadores, e cada espectador diz o que significa para si o que está vendo, pois cada ser humano vê, sente e percebe a imagem de acordo com sua história de vida.

4º passo: *Fundamentando*. Buscam-se as fontes bibliográficas, localizando a imagem no tempo histórico e no espaço, isto é, observando os contextos socioculturais em que foi criada, de modo a auxiliar na sua compreensão.

5º passo: *Revelando*. Momento em que, em forma de poesia, desenho, pintura, colagem, ou música, o observador revela o que aprendeu por meio da leitura da imagem. Nesse momento, informei que passaríamos à parte prática da nossa oficina de formação.

Ao finalizarmos essa atividade, mostrei um carretel de madeira que ganhei do tio Lolo, que reside em Chapecó, SC. Contei que, em uma visita a sua marcenaria, encontrei esse objeto com que gentilmente me presenteou. Isso serviu de pretexto para relatar a experiência de uma viagem de estudos que organizei para visitar a Fundação Iberê Camargo, acompanhada de um grupo de colegas professoras de um curso de pós-graduação, juntamente com alunos do ensino médio de uma escola particular em que trabalhava na época. Passei o carretel para que observassem mais de perto e tecessem comentários. Algumas lembraram que os carretéis eram todos de madeira, em diversos tamanhos, e que hoje em dia não se encontra mais esse tipo de carretel. Uma das professoras disse ter um desses guardado como recordação em casa; as mais novas não conheciam um carretel de linha de madeira, somente os de plástico, tendo achado interessante aquele objeto inusitado. Realizei a leitura de um trecho de um texto de Iberê Camargo, “Uma vida mesclada às tintas”, publicado na revista *Aplauso* e retirado de seu livro *Gaveta de guardados*:

Desenterrei os carretéis do campo de batalha onde primo Nande e eu travávamos épicos combates de pica-paus e maragatos. [...] E eles estão girando enfiados nas máquinas de costura, despindo-se do fio. Estão sobre o convés capitaneando navios que singram sangas. Estão rodopiando nas piorras. Carregados de reminiscências da minha infância, eles se tornaram míticos personagens de uma saga de fantasmagóricas visões. ([s.d.], p. 14).

Fui surpreendida por uma das colegas, quando terminei a leitura: “bem que você poderia organizar um passeio a essa Fundação Iberê Camargo, para o grupo de professores da escola. Já imaginou que bom que seria?”... Outra professora comentou: “gostei muito do material pedagógico, queria ter um material desses para trabalhar com os alunos”. Aproveitei o gancho das falas para disponibilizar o *site* e o *e-mail* da Fundação, os quais estavam impressos em uma revista que continha imagens da maquete da construção do prédio, fotos da arquitetura, exposição de objetos e obras de arte do artista. Expliquei que, após a conclusão de meu trabalho, poderia organizar, sim, esse passeio de estudos e que poderíamos aproveitar, inclusive, para conhecer a Bienal Internacional de Artes, que ocorre periodicamente em Porto Alegre. No decorrer das falas, fui percebendo a necessidade e o interesse do grupo pesquisado em ter mais contato com essas atividades, ficando explícita a vontade de ir além.

Parti, então, para o encaminhamento da atividade plástica criadora. Solicitei que, naquele momento, as participantes se remetessem ao seu pátio de infância, que rememorassem algo significativo daquela época, um brinquedo, uma brincadeira e que, assim como o artista estudado, expressassem essa memória por meio do desenho, usando, para tanto, giz de cera em sulfite 60, materiais que ofereci ao grupo. Ouvimos “Tempos modernos”, de Lulu Santos, música que, segundo a diretora, foi escolhida como tema do projeto da escola para aquele ano. Algumas participantes sentiram dificuldades em se expressar através do desenho e por isso demoraram um pouco para realizar a atividade. Quando me aproximei, uma professora de matemática disse que não era boa em desenho. Respondi, então, que poderia desenhar formas geométricas.

Para concluir a atividade, solicitei que, de maneira voluntária, se prontificassem para realizarmos a leitura das imagens produzidas naquele momento, seguindo as categorias de Ott (1997). A intenção foi que a leitura se realizasse de forma mais didática, como consta nos desenhos que seguem. Duas participantes atenderam prontamente ao pedido. A primeira alcançou seu trabalho para que fosse realizada a leitura. Primeiro passo: as participantes foram descrevendo o que viam na imagem (água, barco, árvores e sol). Segundo passo: analisaram as formas da composição, linhas, curvas, cores, claro e escuro, perspectiva, simetria. Terceiro passo: interpretaram como passeio de barco e pescaria. Quarto passo: nesse

momento, a participante contextualizou o sentido, relatando que, certa vez, quando era criança, choveu muito, e o rio que passava ao lado da propriedade onde morava transbordou. Ela e o primo pegaram uma canoa e foram para o rio; os familiares, preocupados, foram atrás deles. Lembrou-se da peraltice que cometera com seu primo e ria muito. Escreveu no verso da folha: “Fuga na adolescência...”.

Figura 4 - Desenho de P - “Fuga na adolescência”.



Fonte: a autora.

A próxima participante mostrou seu desenho, e, novamente, foram realizados todos os passos para a leitura de imagens. Na fundamentação, contextualizou que gostava muito de virar cambalhotas na árvore que havia perto de sua casa; que dava muitas voltas no galho, girando e embalando-se, faceira; que o cabelo comprido balançava ao vento. Comentou que, hoje, com sua forma física, não conseguiria realizar novamente essa brincadeira, mas que sentia muita saudade. As participantes falaram de suas lembranças com brincadeiras em árvores também, e surgiram várias histórias.

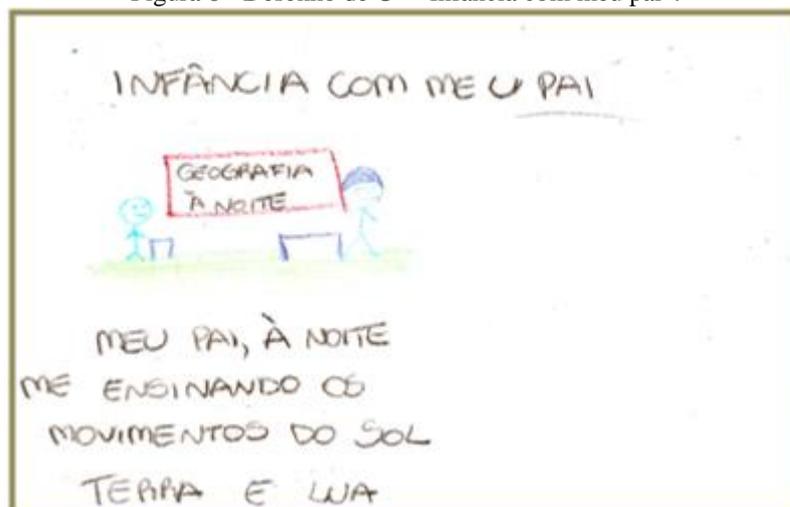
Figura 5 - Desenho de C -“Saudade de minha infância”.



Fonte: a autora.

Uma das participantes sugeriu que fosse feita uma exposição, na escola, dos trabalhos realizados no encontro, pois havia uma exposição de história em quadrinhos dos alunos do 6º ano para homenagear os professores pelo seu dia. Argumentou que seria interessante os alunos apreciarem as lembranças da infância de seus educadores. Porém, uma professora disse que não gostaria de expor seu trabalho, por sentir dificuldade de desenhar. Essa participante relatou que sentia muita saudade de seu pai, lembrando que, numa noite, para lhe ensinar geografia, os movimentos de translação e rotação, Sol, Terra e Lua, ele retirou o boné de sua cabeça para explicar como acontecia esse movimento. Disse nunca ter esquecido esse momento significativo. No seu desenho a lápis hb nº 2, escreveu: “Infância com meu pai”, “Geografia à noite”, e o representou com um boné na cabeça e outro na mão, ela sentada e uma mesinha. Finalizou seu trabalho escrevendo: “Meu pai, à noite me ensinando os movimentos do Sol, Terra e Lua”.

Figura 6 - Desenho de O - “Infância com meu pai”.



Fonte: a autora.

Ao falar de sua produção, a professora expressava emocionada o significado daquela atividade e disse estar muito feliz por poder lembrar aqueles momentos com seu pai, que muito incentivou seus estudos. A isso é possível relacionar o que escreve Thums:

Educar um homem consiste numa permanente atividade de aprender e reaprender as emoções e sentimentos de cada dia, a compreender os encontros e desencontros da vida, a compreender os significados mais diversos dos sentimentos que nem conhecemos, mas sentimos, vivemos. (2003, p. 160).

Abri espaço para que as participantes falassem a respeito do que haviam aprendido e fizessem uma avaliação da oficina. Uma professora dos anos iniciais falou que aprendeu muito e que gostou de se remeter a sua infância, principalmente porque era uma data próxima ao dia da criança e as professoras dos anos iniciais haviam preparado uma semana especial para os pequenos da escola, cada dia com uma atividade diferente. Mencionou que ainda daria tempo de trabalhar com a questão do brinquedo, da infância, da leitura de imagem. Além da linguagem da arte, os participantes reconheceram que os demais elementos que fazem parte do seu mundo – as linhas que constroem o desenho, as cores que preenchem as formas e os espaços – são importantes para dar significado tanto a uma obra de arte, quanto a um trabalho artístico. “Portanto, a arte não é uma linguagem que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos” (DUARTE JR. 2008, p. 88). O encerramento da oficina foi um momento bonito e emocionante, em que se percebia a alegria e descontração, as lembranças da infância, pois todos riam muito com seus desenhos nas mãos, lembrando-se de suas brincadeiras e de algumas peraltices.

Finalizando, agradei a participação de todos e solicitei que respondessem a uma ficha informativa, que haviam recebido junto com o material, contendo questões referentes à sua formação, à função que ocupa, ao tempo de atuação e a como sente a educação nos dias de hoje. As pastas foram recolhidas para que, na próxima oficina, cada participante tivesse o seu material em mãos.

3.3 Terceira oficina: “Formas poéticas”

O encontro de formação continuada iniciou no final de tarde de uma segunda-feira, nas dependências da escola, no começo do mês de novembro. Ainda havia luz do dia. Em uma sala de aula ampla e climatizada, as mesas e cadeiras foram previamente organizadas, formando um semicírculo, com o material plástico colocado ao lado. A orientadora educacional realizou uma dinâmica de grupo, entregando um balão aos participantes. Solicitou que enchessem aquele balão e que imaginassem que dentro dele estariam todos os seus problemas e dificuldades. Depois, pediu que jogassem o balão para cima, mantendo-o no ar, e, em seguida, que jogassem todos os balões (problemas) para um único colega, que não os poderia deixar cair. Alguns colegas procuraram auxiliar o escolhido, pois faltavam braços para segurar todos ao mesmo tempo e muitos acabavam caindo no chão. Orientou que pegassem um dos balões caídos no chão e o estourassem. Dentro de cada balão havia uma palavra escrita em um papel. Os professores foram orientados a, espontaneamente, falar sobre o significado da palavra que haviam achado. Surgiram as seguintes palavras: “paciência” – “precisamos ter muita, mesmo, pois nossa rotina requer um exercício contínuo de muita paciência, haja paciência...” –; “crítica – é necessário que sejamos críticos com o nosso trabalho, com nossas escolhas e que possamos receber nossas críticas em uma perspectiva de crescimento” –; “amor – fundamental para o ato de ensinar e aprender principalmente hoje em dia” –; “amizade – o verdadeiro amigo está ao lado em todos os momentos sem cobrar nada em troca, que bom ter amigos, além de colegas...” –, “compreensão – o ser humano tem a capacidade de dificultar coisas que são muito simples...” –; “respeito – “é necessário”; diálogo – “fundamental” –; “compromisso – precisamos trabalhar sério” –; trabalho – “quando feito com desejo e amor, acontece...”. Todos socializaram suas falas com a orientadora, que fez o fechamento da dinâmica, dizendo que, em um grupo e com uma equipe, quando todos se ajudam é muito mais fácil resolver as dificuldades e os problemas encontrados no dia a dia. Por fim, agradeceu a participação de todos.

Na sequência, a supervisora educacional entregou uma pauta com alguns avisos e datas importantes, pois o final do trimestre se aproximava, e essas questões de ordem prática precisavam ser acertadas. A diretora também deu alguns recados e combinou o cronograma de atividades de encerramento com os professores.

Após esses encaminhamentos, iniciei a oficina “*Formas poéticas*”, com as estratégias textuais referidas por Mario Gennari (1997), contemplando o número com o tangram e a palavra por meio do haicai. Os professores foram acolhidos com uma breve contextualização do trabalho, e dois deles, que não estavam presentes no primeiro encontro, receberam a pasta, contendo o material da segunda oficina e na qual se acrescentou o texto-base para as atividades da terceira oficina. Quatro professores faltaram a esse encontro.

Solicitei, num primeiro momento, que os professores preenchessem, no alto da página, o seu número de telefone e o seu endereço eletrônico. Fiz uma observação dizendo que todos os que estavam na sala possuíam um telefone, ou seja, um número e também um endereço eletrônico, os quais se caracterizam pela utilização de palavras, algarismos e símbolos. Nem percebemos o quanto estamos envolvidos por números e palavras durante o nosso dia a dia. Duarte Jr. afirma que “O homem é [...] um ser de símbolos. A palavra possibilitou-lhe um despreendimento de seu corpo, isto é, deu-lhe a capacidade de voltar-se sobre si próprio, numa atitude de *reflexão*” (2008, p. 26). A linguagem possibilita que o ser humano busque um significado, um sentido para a sua vida.

Simultaneamente, fui apresentando *slides* com os objetivos da oficina e tópicos para o desenvolvimento das atividades, com destaque para o número, com a utilização do tangram como estratégia textual. Foi comentada a importância da matemática na vida das pessoas, e, na sequência, lancei a pergunta: “o que é um tangram?”. A professora de matemática logo se manifestou, dizendo ser um jogo.

Nesse momento, tomei a palavra e passei a resgatar um pouco da sua história. tangram é um quebra-cabeça originário da China. Não se sabe ao certo, porém, quem o inventou, nem há quanto tempo. Sabe-se que é formado por sete peças geométricas, sendo cinco triângulos (dois grandes, um médio e dois pequenos), um quadrado e um paralelogramo. Sabe-se, também, que servem para formar figuras que lembrem várias imagens, como aves, figura humana, barcos, objetos e outras. Compartilhei, ainda, algumas curiosidades e lendas do seu surgimento, além de levantar a possibilidade de se trabalhar relacionando-o com os jogos e brincadeiras folclóricas. As possibilidades de explorar conceitos matemáticos através do jogo, de modo lúdico, foram igualmente abordadas como um meio natural e divertido de aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de várias habilidades e capacidades. Com o

tangram, é possível montar mais de 1.700 figuras, fazendo uso das sete peças. É utilizado pelos professores de matemática como instrumento facilitador da compreensão das formas geométricas, sendo também conhecido como “jogo das sete peças”.

Como anuncia Gennari (1997), o número faz parte da atividade textual matemática e estabelece, progressivamente, relações com as outras estratégias textuais, como a palavra e a informática. Diferentes atividades matemáticas podem ser desenvolvidas, como, por exemplo, as medidas, o uso da régua, área, segmentos, as formas geométricas, tais como triângulos, quadrados, retângulos, paralelogramos e polígonos, além de correspondência termo a termo, relações de ordem, tamanho, espaço temporal, de quantificação e denotação numérica. Em artes, pode-se trabalhar a arte concreta, uma tendência na arte brasileira surgida após a segunda guerra mundial, quando os artistas buscavam revelar o caráter objetivo, racionalista do período, privilegiando procedimentos matemáticos. Os artistas Mário Zanini e Mondrian exploram as formas geométricas, assim como Pablo Picasso, com o cubismo e a geometrização das formas, construção e reconstrução da imagem, incluindo a ideia de explorar mosaicos também na junção das formas, além de muitas outras possibilidades, de modo a oportunizar aos estudantes elaborar e ampliar seu repertório.

Terminada a fundamentação teórica, passei à confecção do tangram, a parte prática da oficina. Os participantes trouxeram uma folha de EVA colorida e a cortaram no meio. Enquanto se preparavam, foram distribuídos tesouras, palitos de churrasquinho para riscar o EVA, régua e fita adesiva branca. Uma parte do EVA foi reservada para o tangram, e a outra trocaram entre os colegas para usarem de suporte na montagem da nova figura, tendo uma cor diferente para contrastar. Num primeiro momento, foi solicitado que transformassem aquele retângulo em um quadrado, dobrando a sua ponta de modo a formarem um triângulo, recortando o quadrado. Após, pedi que riscassem com o palito e escorassem na régua o quadrado no meio. Alguns participantes não haviam trabalhado com palitos no EVA e gostaram, pois, além de facilitar o corte, não mancha o material como o lápis ou caneta, dando um resultado melhor no acabamento. Foram fazendo cada um dos sete passos juntos. Para facilitar e também lhes dar o tempo necessário, fui desenhando no quadro com giz escolar junto com os participantes, atenta a que ninguém ficasse com dúvidas e todos pudessem realmente compreender os passos para a confecção de seu tangram.

Alguns professores já foram recortando as peças, enquanto outros tinham um pouco de dificuldade e necessitaram de auxílio. O próximo desafio foi o de montar uma nova figura.

Figura 7 - Confeção do tangram



Fonte: a autora.

Alguns trabalhos realizados pelos alunos do 9º ano, em exposição nas paredes da sala de aula, chamaram atenção dos participantes, que apreciaram as imagens do tangram feitas no papel sulfite 60 com giz de cera grosso. Os participantes foram manuseando e explorando as possibilidades. Posteriormente algumas integrantes formaram suas imagens: árvore de natal (pinheirinho), chimarrão e chaleira, bonecos, barcos, entre outras.

Para Duarte Jr., a educação estética:

refere-se primordialmente ao desenvolvimento dos sentidos de maneira mais acurada e refinada, de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos conhecimentos em nossa volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos. (2001, p. 185).

Uma participante deu, inclusive, um nome para o seu boneco e disse que seus alunos haviam observado a exposição dos trabalhos do turno da manhã e pediram para também desenvolverem aquela atividade. Foi utilizada fita adesiva branca para colar as figuras, pois a cola quente não funcionou muito bem, além de não ser aconselhável utilizá-la com determinada faixa etária de educandos.

Com o tangram pronto, passamos à próxima estratégia textual, a palavra. Retornamos aos *slides*, abordando a palavra como estratégia textual e tecendo breves considerações sobre o que é um haikai – em português, escreve-se Haikai no Brasil e Haiku em Portugal. Expliquei que se trata de uma forma poética de origem japonesa que valoriza a concisão e a objetividade, contendo apenas três linhas.

Segundo Gennari (1997), a educação pela palavra é um dos requisitos mais importantes da formação humana da pessoa, do grupo e de toda a comunidade. A oralidade e

a escrita da palavra, que se transforma no discurso, são a mensagem, que obtém o significado textual e diferentes significados metafóricos. Ambas constituem todos os elos que pertencem à educação linguística, sendo também parte da educação estética. Afinal, a palavra forma parte da expressão artística, literária e de jogos retóricos. Como relata Duarte Jr.,

Na poesia as palavras são radicalmente transubstanciadas, adquirindo estatuto totalmente diverso daquele que mantêm na linguagem discursiva. Pois o poeta, utilizando-as também enquanto *sonoridade*, transgride a sintaxe da língua e nelas imprime novos sentidos. O poeta cria *imagens, formas*; cria um universo de sentidos em cada poema. (2008, p. 87).

O haikai é a arte de dizer o máximo com o mínimo, “a forma mais curta de ver o mundo” (MUNDO-HAIKU, 2013). Cada haikai captura um momento de experiência, um instante em que o simples subitamente revela a sua natureza interior e nos faz olhar de novo o observado, a natureza humana, a vida.

Passamos, na sequência, à apreciação de alguns exemplos de haicais de diversas temáticas disponíveis em um *blog*: enfeites, floresta, dia dos namorados, fragilidade, chuva fria (MUNDO-HAIKU, 2013). A partir da leitura dos haicais e observando cada um a sua figura do tangram, o desafio foi criar um haikai. Utilizando a palavra, a poesia como modo de expressão, foi disponibilizada uma folha de papel para realizarem um esboço. Algumas educadoras se reportaram às palavras da leitura dramática inicial, e foram surgindo poemas significativos.

Figura 8 - “Tangram e o poema”, por J.



Veio tão pequenininho
De repente tornou meu mundo
Numa felicidade gigante.

Fonte: a autora.

Figuras 9 - “Tangram e o haicai”, por R.



Homem geométrico
Ocupando triângulos, quadrado e losango
Mas um todo.

Fonte: a autora.

Conforme Gennari, “a palavra não habita somente nos intercâmbios comunicativos, e sim constitui um dos instrumentos de expressão mais extraordinários que possuem os homens” (1997, p. 102, tradução nossa). No momento seguinte, o poema que escreveram foi aproximado da figura, sendo transcrito à caneta no suporte do trabalho em EVA. Com vistas à socialização, os professores fizeram a leitura de seus poemas e apresentaram suas figuras para os colegas realizarem a apreciação dos trabalhos. Tão logo encerravam sua fala, iam acomodando os trabalhos, um a um, em um suporte de TNT, com fita adesiva, para exposição.

Quando finalizei a atividade, a professora de matemática comentou que possui outras formas de tangram: oval, hexágono, jogo dos quadrados. Ofereceu, então, seus materiais aos colegas e comprometeu-se em trazê-los para eles. Essa fala produziu interesse nos demais, o que me levou a constatar o quanto essa experiência de formação continuada provocou aprendizagens, reflexões e possibilidades didáticas para o grupo. Muitos não haviam tomado contato com o tangram, tendo sido relatado por uma participante que, em uma atividade de gincana escolar, com um tangram de madeira, deveria montar as peças de modo a formar um quadrado, porém, como não tinha ideia de como fazer, foi um desafio e não conseguiu finalizar a tarefa. A professora de história relatou uma experiência, quando estava na escola, com a disciplina de Artes, quando criança. A sua educadora não gostou de seu trabalho, e isso fez com que se sentisse insegura desde então. No entanto, com o desenvolvimento das oficinas, tomou gosto pelas atividades artísticas, por ter apreciado muito o modo como os trabalhos eram conduzidos, sentindo-se capaz de realizá-los.

As oficinas contaram com o envolvimento e a participação de todos, num clima de descontração e de descoberta. À medida que avançávamos nas falas, surgiram dicas de filmes, músicas, leituras, tangram com cinco peças, com quinze peças. A supervisora educacional colocou à disposição dos professores um material da sala de recursos, por sugestão da professora responsável, que lembrou que a escola dispunha de vinte conjuntos de tangram em madeira coloridos, para que os alunos pudessem explorar. Foi um momento muito rico e significativo tanto para mim quanto para os professores. Combinamos de expor o painel dos trabalhos na sala dos professores e que teriam uma tarefa durante a semana seguinte: refletir sobre uma música significativa e preencher uma lista com o nome da música e do artista que a interpreta. Essa lista ficaria na mesa da sala dos professores ao longo da semana. Algumas participantes foram dizendo qual era a sua música, enquanto outros refletiam. Questionada se era para indicar uma música da infância ou da fase adulta, respondi apenas uma música significativa.

Figuras 10 - Exposição dos trabalhos dos professores da oficina de tangram e haicai.



Fonte: a autora.

Agendamos a próxima e última oficina, nosso encerramento.

3.4 Quarta oficina: “Som e gestos: momentos vividos”

A última oficina aconteceu em uma segunda-feira, na segunda semana do mês de dezembro, nas dependências da escola, num final de tarde muito quente, por volta das

17h40min. Em uma sala de aula previamente preparada, climatizada, com as mesas dispostas em forma de círculo, os participantes foram recepcionados com uma música de Enya (2011). Enquanto iam se acomodando e relaxando depois de um dia cheio de trabalho, conversavam descontraidamente. Na sequência, alguns docentes do turno da manhã também foram chegando e se integrando com o grupo. É importante registrar que esse encontro ficou um pouco prejudicado, devido à programação de uma atividade paralela à formação, sem ter sido possível evitar a coincidência da data. Por volta das 19 horas, os professores regentes das turmas dos anos finais teriam de se ausentar da formação para realizar a entrega dos resultados finais dos alunos aos seus pais ou responsáveis, pois naquela semana teriam início as atividades de recuperação terapêutica. Alguns professores preferiram vir somente para a entrega dos resultados, optando por nem iniciarem a oficina. É possível que o cansaço característico de final de trimestre tenha levado a que o número de participantes ficasse reduzido nesse encontro, que ficou marcado pela presença exclusiva de professoras, pois o único colega professor não participou dessa última oficina.

Encerrada a acolhida das participantes, iniciei os trabalhos da oficina intitulada “*Som e gestos: momentos vividos*”. Foi proposta uma técnica chamada “limpeza dos ouvidos”. Nas palavras de Schafer: “Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los [...]. Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito a todos os ouvintes e executantes de música” (1991, p. 67). Murray Schafer, compositor e artista plástico canadense, tem se dedicado aos problemas do ensino da música e defende a ideia de que “Todo professor precisa levar em conta suas idiossincrasias. Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela”. (1991, p. 67-68).

Segui os encaminhamentos da oficina, fazendo um exercício em que todos deveriam entregar-se àquele momento, sentando-se confortavelmente, fechando os olhos e procurando captar todos os sons que identificassem. O desafio, inicialmente, era identificar os sons que escutavam fora da sala de aula; num segundo momento, os sons dentro da sala de aula; e para finalizar, os do próprio corpo. Schafer assim revela sobre suas experiências: “[...] procurei sempre levar os alunos a notar os sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam nesse mesmo ambiente” (1991, p. 67). O autor segue dizendo que: “Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem localizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções” (SCHAFFER, 1991, p. 67). Estimulada com o som do nosso cotidiano e do nosso

próprio corpo, “A educação do sensível é, sobretudo e primeiramente, a educação dos nossos sentidos perante estímulos mais corriqueiros [...]”. (DUARTE JR., 2001, p. 25).

Após a atividade, houve um momento muito rico, em que as participantes realizaram vários registros e observações. Quanto aos sons percebidos fora da sala, foram indicados os seguintes: “motores de caminhões, de automóveis e de motos, freadas, buzinas, carro de som com propagandas, canto de pássaros, latido de cachorros, cigarra e conversas no prédio da escola, som vindo das outras salas de aula que estavam sendo limpas pelas funcionárias, som de portas fechando ou abrindo, mesas e cadeiras arrastadas”. Os sons de dentro da sala de aula eram: “ruído de cadeiras e mesas quando apoiadas; movimentos; tosse; o som do projetor, que estava ligado; passos da palestrante caminhando na sala e manuseando folhas de papel, objetos escolares, largando a caneta em cima da mesa, apontando o lápis”. E para finalizar o exercício, a respeito dos sons do corpo, foram apontados: “pequenos movimentos, som das roupas quando tocadas pelas mãos, respiração, engolindo a saliva, segurando as mãos”. Com o som podemos demonstrar, expressar, comunicar, compreender pensamentos, sentimentos, sensações e emoções, além de viajar pelo amplo mundo da imaginação. O professor precisa estar, portanto, preparado para explorar diversas sensações.

Múltiplos são os caminhos da Educação Musical, seus recursos, seus meios; quero simplesmente defender a idéia de que eles só atingem seu pleno valor na medida em que o professor saiba tornar presente, real, o elemento de beleza contido em cada técnica em cada tipo de atividade [...]. (SNYDERS, 1992, p. 25).

O som representado pela música pode tornar a escola muito mais prazerosa, facilitando o processo de ensino-aprendizagem em todos os segmentos da educação. A linguagem musical é a mais antiga manifestação do homem e pode transmitir e expressar diversas sensações, sentimentos, lembranças, manifestações cívicas, religiosas, políticas, bem como variadas festas e situações. Ela guia, enfim, nossos pensamentos e emoções.

Música é a sucessão de sons e combinações de sons organizados de modo a exercer uma impressão agradável ao ouvido, e sua impressão à inteligência é ser compreensível [...]. Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas de nossa alma e das nossas esferas sentimentais [...]. (SCHÖENBERG apud GARDNER, 1994, p. 82).

A música como forma de expressão “começa com a voz e com a necessidade preponderante de nos dar aos outros [...]. A música toca nossos sentimentos mais profundamente do que a maioria das palavras e nos faz responder com todo o nosso ser [...]” (MENUHINE; DAVID, 1981, p. 1). Logo, a música é capaz de nos remeter a diversas

lembranças em nosso íntimo, momentos marcantes em nossas vidas. Na oficina anterior, havia sido solicitado aos participantes que refletissem e indicassem uma música de sua preferência, significativa, que gostassem muito de ouvir, bem como seu respectivo compositor. Nesse momento, então, receberam um CD contendo todas as músicas escolhidas pelo grupo. Em meio à reação de surpresa, realizamos a escuta de Enya, mais especificamente da música *Orionco flow* (2011).

Schafer afirma que

Ouvir música é uma experiência profundamente pessoal, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com uma mente e gostos individuais em arte. Ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único. (1991, p. 24).

A música atinge a dimensão do sensível, desperta sentimentos e emoções. Por isso, a importância de os professores proporem situações de aprendizagem utilizando a sonoridade como forma de expressão. Como ressalta Schafer: “É óbvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica numa sala de aula para sentir as sensações desejadas; precisamos contar com o que está disponível. Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas são nossos” (1991, p. 68). Tem-se clara a importância da música na vida do ser humano desde seus primeiros anos, pois ela é bastante afetiva, cognitiva e estética, além de possibilitar o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção auditiva e da experiência estética. “Uma ponte que nos leva a conhecer e a expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência aprendê-los é através da experiência estética.” (DUARTE JR., 2008, p. 16). O desenvolvimento da experiência estética é algo muito subjetivo, que precisa ser respeitado, e por essa razão demanda cuidado. Assim, o professor não pode ignorar o que os alunos gostam de ouvir, devendo proporcionar momentos para que juntos tenham oportunidade de conhecer novos sons, ritmos, melodias, músicas que talvez desconheçam. Além disso, a linguagem musical é uma excelente ponte para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do conhecimento, da integração, da convivência social e até mesmo para o desenvolvimento da coordenação motora, do raciocínio, da criatividade e da comunicação verbal e gestual.

Passamos à dinâmica seguinte, contemplando o gesto como estratégia textual. Gennari descreve que o gesto e o movimento do corpo são necessários um ao outro e, no seu entendimento, o gesto é mais uma estratégia textual da educação estética usada na comunicação corporal. “Portanto, todo gesto é um ato de união entre o corpo e movimento”

(1997, p. 104, tradução nossa). Sendo assim, compreendo que o gesto também é muito importante, pois possibilita o amadurecimento biológico e psíquico, podendo auxiliar no desenvolvimento das funções sensoperceptivas, psicomotoras e corpóreas. Na segunda atividade, procedi a um sorteio com algumas frases que propunham situações diárias, palavras, sentimentos, uma montagem cênica que deveria ser realizada em duplas, determinadas por afinidade. Uma das propostas era representar uma cachoeira.

A dupla deu-se as mãos, movimentando o corpo, um dos braços levantados e o outro acompanhando o corpo. Procuraram recursos de som, palavras para melhor representar uma cachoeira. As outras duplas precisavam representar uma cena de almoço, passeio num parque, aula de dança, encontro com uma amiga que mora em um lugar distante. No início da proposta resistiram, e com isso percebi certa insegurança. Porém, foram se aproximando e aos poucos estavam afinadas e preparadas para apresentarem os movimentos.

A educação do sujeito se realiza no interior de um contexto cultural, de uma comunidade, onde convive com a cooperação, a igualdade, a comparação, a reciprocidade e o respeito entre diferentes tendências culturais e as diversas posições ideais, a fim de que seja possível a liberdade de expressão das mesmas mediante o processo equilibrado das oportunidades educacionais. (GENNARI, 1997, p. 159, tradução nossa).

Assim é que nos tornamos parte do meio em que vivemos e vamos partindo para uma tomada de atitude, posicionando-nos de maneira crítica e responsável, respeitosa e sensível, com base em nossas experiências, vivências, nossos conhecimentos e sentimentos. São momentos como os mencionados que levamos para nosso agir pedagógico.

As vivências somadas às experiências profissionais permitem, no exercício da ação-reflexão-reação, melhor compreender o sentido de fazer pedagógico. O sujeito consciente de si e do mundo constrói uma práxis humana, que, segundo Freire, é unidade indissolúvel entre minha ação e reflexão sobre o mundo. (CAMPOS, 2002, p. 36).

É importante que os professores participem de vivências práticas antes de proporem tarefas mais complexas para os alunos. O papel do educador não é único no processo escolar, mas sua atuação é um dos fatores determinantes no ato educativo do ser humano. Por isso, concordo com Duarte Jr., quando afirma que: “A sensibilidade que funda nossa vida consiste num complexo tecido de percepções e jamais deve ser desprezada em nome de um suposto conhecimento ‘verdadeiro’” (2008, p. 22). Para finalizar, agradei à direção da escola e aos colegas professores, respectivamente, pela oportunidade e pela participação.

No próximo capítulo, farei a análise das entrevistas, na busca de verificar aspectos e situações relevantes a partir de uma realidade concreta, das falas dos participantes e do suporte teórico.

4 ESSÊNCIAS FENOMENOLÓGICAS

Quem anda no trilho é trem de ferro,
sou água que corre entre pedras:
liberdade caça jeito.
(Manoel de Barros)

Com a finalização das oficinas e com base nos registros do diário, realizei uma entrevista, aberta e individual, com seis participantes que estiveram presentes nos quatro encontros. A entrevista, gravada com a anuência de todas as entrevistadas, teve como objetivo estabelecer uma conversa sem interferências, em um clima de tranquilidade e confiança, na tentativa de esclarecer algumas questões observadas nos encontros. Essa etapa foi norteadada pela seguinte questão: o que significou para você participar das oficinas de educação estética?

Para a compreensão do material coletado, empreguei o método fenomenológico, de acordo com a linha proposta por Giorgi (1985) e Comiotto (1992), seguindo as cinco etapas que o compõem. Justifica, em parte, a escolha desse método o que afirma Merleau-Ponty: “O mundo não é o que eu penso, senão o que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo; é inesgotável”. (1975, p. 16).

Como estratégia de exposição dos resultados encontrados, utilizei recortes das falas dos sujeitos, o que permite ilustrar melhor o que emergiu desse diálogo. Partindo do conteúdo das entrevistas, bem como de sua análise, busquei as significações dos docentes frente a essa vivência, da qual se constituíram três essências, com suas respectivas dimensões, conforme segue:

Educação estética na escola

- Aprendizagem artística e novos olhares
- Motivação para o ensino humanizado
- Atividades práticas e avaliação

Linguagens da arte como forma de expressão

- Lembranças da infância
- Dificuldades no desenho

Relações interpessoais no ambiente escolar

- Relação professor/professor
- Relação professor/aluno

4.1 Educação estética na escola

Essa essência foi emergindo na fala das entrevistadas quando manifestaram um descontentamento com a atual situação da educação e com a crise de valores humanos que atualmente vivenciamos na escola. Ficou evidente a necessidade de se começar um processo de resgate na humanização do espaço escolar em todos os níveis, inclusive na Universidade, pois há grande preocupação com a teoria em detrimento da prática. Com efeito, muitas vezes, os futuros docentes só têm contato com a realidade concreta da profissão durante as práticas de estágio, o que gera ansiedade nesses sujeitos.

A experiência vivida durante as oficinas proporcionou momentos de desenvolvimento humano, oportunizando ao participante olhar para si e para as pessoas com as quais convive diariamente, por uma perspectiva mais sensível, na busca do que há de melhor no outro. Durante as vivências, o grupo foi se apoiando nos sentimentos de afeto, nos laços de amizade e na busca de uma nova atitude em sua prática como educadores.

A educação do sensível propõe a apropriação do sentido, a nossa primeira forma de apreensão do mundo, que, aliada à expressão por meio da arte, constitui-se como possibilidade transformadora da existência. Nesse sentido, Duarte Jr. ressalta: “uma ponte que nos leva a conhecer e expressar os sentimentos é, então, a arte, e a forma de nossa consciência aprendê-los é através de experiência estética” (2008, p. 16). O autor segue afirmando que: “esta é a experiência estética: uma suspensão provisória da causalidade do mundo, das relações conceituais que a nossa linguagem forja. Ela se dá com a *percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação”. (DUARTE JR., 2008, p. 91).

De fato, o saber sensível está no nosso cotidiano, faz parte das nossas tradições, do senso comum; consiste em saberes múltiplos capazes de proporcionar o reencontro das essências perdidas ao longo da vida. Tudo é inicialmente apreendido pelos nossos sentidos. O autor ressalta, assim, que o saber é corporal, pela capacidade humana de sentir com o corpo. Nas suas palavras: “Movemo-nos entre as qualidades do mundo, construídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo para as nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto” (DUARTE JR., 2001, p. 163). O teórico se refere, aqui, à

capacidade primeira de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Salienta que os educadores devem centrar sua atenção para construir uma educação do sensível. Diante do exposto, essa essência objetiva mostrar o que os professores sentiram em relação à educação estética.

4.1.1 Aprendizagem artística e novos olhares

A experiência vivida pelos professores oportunizou a aprendizagem artística e novos olhares, reportando-os a um universo não muito comum na academia, vivenciando uma nova forma de comunicação consigo e com o mundo. Pude perceber como foi importante para as entrevistadas a aprendizagem artística vivida durante as oficinas. Por meio das atividades plásticas, elas conseguiram expressar seus sentimentos, através dos desenhos do pátio da infância, da confecção do seu tangram com a criação de uma nova forma, da poesia, das atividades envolvendo o som e o gesto. Os educadores participantes da pesquisa demonstraram curiosidade e envolvimento em relação às experiências vivenciadas, pois foi possível estabelecer um novo olhar a partir dos trabalhos artísticos que realizaram e que, posteriormente, estenderam aos alunos. Chamou-me a atenção, nesse sentido, que todas as entrevistadas aplicaram em suas aulas a estratégia do número com a confecção do tangram. A isso é pertinente relacionar a seguinte afirmação de Freire: “O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (2004, p. 45).

Uma das professoras entrevistadas, a qual faz parte da equipe diretiva, fez o seguinte relato: “Nunca vi se envolverem tanto com uma atividade, todas as professoras dos anos iniciais trabalharam o tangram com os alunos”. Eu também fiquei surpresa, pois, como não acompanho a rotina do turno da tarde, não imaginava que as docentes estivessem tão envolvidas. No final da entrevista, a participante acrescentou que “a aplicabilidade em sala de aula foi algo que se realizou com facilidade, geralmente os professores se sentem inseguros com o novo, e as vivências nas oficinas aconteceram de modo tão natural que se tornou [sic] algo simples de realizar com os alunos”.

Desse modo, constatei que as participantes procuraram desenvolver mais atividades relacionadas à arte, propondo novas possibilidades, utilizando a música. Isso é reforçado na fala da entrevistada A: “A gente pensa arte apenas com o desenho, não exploramos as outras

linguagens, nem mesmo o som e a música... Os alunos gostam muito de ouvir música e por que não explorar mais esta linguagem artística?”.

Com certeza, é possível criar momentos muito ricos de ensino-aprendizagem se tivermos a oportunidade de oferecer e vivenciar atividades que envolvam os sentimentos. Os alunos são curiosos, gostam de artes, e professores preparados podem planejar aulas mais atraentes, utilizando-se dos recursos artísticos.

De pronto, ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. (DUARTE JR., 2001, p. 12-13).

Disso entendo ser preciso oportunizar aos estudantes explorar, além do seu desenho, seus sentimentos, sua criatividade, sem comparar os trabalhos entre si, pois é necessário aceitar aquilo que cada um faz, aquilo que cada um pode oferecer como modo de expressão. “Quanto à expressão, esta diz respeito à manifestação dos sentimentos (através de diferentes sinais ou signos). Na expressão não se transmite um significado explícito, mas se indicam sensações e sentimentos”. (DUARTE JR., 1994, p. 40).

Outras possibilidades, as quais os educadores ainda não haviam pensado ou utilizado, surgiram, demonstrando que a educação estética influenciou em suas vidas e na sua condução pedagógica. Tal descoberta é, sem dúvida, algo que instiga novas oportunidades para se criar momentos diferenciados no desenvolvimento da ação pedagógica.

Pude verificar que as atividades desenvolvidas nas oficinas foram sendo aplicadas em sala de aula, umas mais, outras menos, o que tornou viável aos educadores trazer para o grupo as experiências vividas com os educandos por meio da educação estética. A professora L assim relatou: “Os alunos estavam muito curiosos com a exposição dos alunos dos anos finais, queriam fazer aqueles trabalhos também. Então, utilizei o desenho junto com o tangram, ao invés da poesia, como havíamos trabalhado na oficina”.

Na imagem a seguir, é possível observar a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos do 5º ano a partir da oficina do tangram.

Figura 11 - Exposição dos trabalhos da turma 51 - Tangram.



Fonte: a autora.

“A educação estética favorece a criação em todos os níveis de conhecimento, faz seres humanos mais capacitados de resolver todo o tipo de questionamentos e mais independentes no seu pensar e no seu agir” (ORMEZZANO; TORRES, 2003, p. 56). Dito de outro modo, a educação sensível favorece e enriquece o saber, o fazer e o agir. Nessa perspectiva, tudo o que vivenciamos pode ser aproveitado em nossas práticas com os alunos e, ainda, podemos recriar e adaptar essas vivências para a faixa etária com a qual trabalhamos.

Segundo Freire, “Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção” (2004, p. 47). Educar é, portanto, sempre acreditar no potencial de cada ser humano e ir transformando e recriando aquilo que se conhece, de modo a despertar novas possibilidades didáticas a partir de nossas vivências.

4.1.2 Motivação para o ensino humanizado

Essa dimensão busca refletir sobre a motivação para o ensino humanizado, considerando o envolvimento das participantes. Os relatos das educadoras evidenciaram a satisfação em participar das oficinas e em realizar uma aproximação maior com a humanização do ensino. Como expõe a professora dos anos iniciais L: “Tudo é possível na educação, pode [sic] ser um desafio esses novos aprendizados e com isso só temos a ganhar.

O professor é um ser fantástico, ele tem um grande dom de transformar e criar novas possibilidades”.

A professora de matemática se motivou a procurar seus materiais e compartilhar com o grupo. Fiquei contente quando foi até a minha casa para levar o que havia prometido às colegas durante a oficina. Disponibilizou um tangram oval, hexágono; textos sobre vivências práticas da matemática, explorando o tangram, medindo comprimentos e superfícies; jogo dos quadrados e modelos de projetos que executou em sua disciplina. Falou sobre a importância de as artes e a matemática caminharem juntas em uma perspectiva interdisciplinar, de planejamento para facilitar o entendimento dos alunos e, por fim, relatou experiências com diversos professores da área artística: “Quando podemos sentar juntas e formular os planos de estudo, os alunos se sentem mais seguros, já trabalhei com várias colegas, e o resultado é muito diferente quando o professor não abre para esta possibilidade”. Uma grande afinidade surgiu entre as nossas disciplinas, impulsionada pelo desejo de realizarmos um trabalho integrado, ao gosto do que revela Freire: “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar [...]”. (2004, p. 103).

Uma educação estética voltada à integração do ser humano torna-se importante para a formação de cidadãos atuantes e conscientes do seu papel social, tanto na relação com outros sujeitos quanto na interação com o ambiente em que vive.

4.1.3 Atividades práticas e avaliação

Essa dimensão foi emergindo no momento em que os educadores falaram sobre o significado das atividades práticas, o que os fez repensar sobre as atividades avaliativas no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciei a preocupação com o que o aluno pensa acerca do que já conhece e como isso pode influenciar em sua vida, como ele aprende e o que fazer com o que ele traz para a escola, desembocando na avaliação da prática docente.

Relacionado ao exposto, a professora R falou: “O principal foi aprender a fazer... Gostei muito de fazer as atividades práticas, eu gosto de artes, fomos desenhando, recortando, colando, criando com o que sabíamos”. De acordo com Ormezzano, “As oficinas de artes plásticas e ciências transformam o trabalho em prazer, porque, nas artes, o corpo e a alma se encontram, essencialmente, integrados” (2001, p. 83). Quando nos sentimos assim, entregues de corpo e alma em uma atividade, sentimos prazer em realizá-la. No caso desta pesquisa, as

professoras não queriam perder um momento das oficinas, encontravam-se de maneira prazerosa, mostrando-se curiosas com o que iriam fazer naquele encontro. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar [...]” (FREIRE, 1996, p. 88). Ainda acrescentaria a capacidade de compartilhar as experiências e os materiais, bem como a vontade de mostrar os trabalhos por meio das exposições.

As vivências práticas nas oficinas foram despertando um olhar diferente para o processo avaliativo dos alunos, cabendo aqui salientar que nos encontrávamos no final do terceiro trimestre, e os professores estavam preparando as atividades de recuperação para os que não haviam atingido um resultado satisfatório. Quanto a isso, R ponderou: “Tenho 37 anos de magistério, hoje penso, quando a gente vai avaliar o aluno, a gente precisa pensar neste aluno, o que ele tem conhecimento e o que aquilo vai influenciar na vida dele, quais as coisas que ele traz pra gente, acabamos aprendendo com eles”. Conforme Freire: “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática” (2004, p. 61). Desse modo, compreendemos que novos conhecimentos, apresentados através das experiências significativas, são sempre bem-vindos, pois se refletem e aumentam as chances de crescermos.

A partir das oficinas, pude constatar o desejo de saber e conhecer mais sobre a educação estética, os alunos, as suas dificuldades de aprendizagem e a avaliação do trabalho docente. Para além disso, foi lançado a esses elementos um outro olhar, com uma perspectiva mais humana e sensível, em que o professor coloca-se novamente como aluno, com suas limitações e dificuldades, para assim compreender os discentes que tem diante de si.

4.2 Linguagens da arte como forma de expressão

A segunda essência foi aflorando das dimensões construídas a partir da primeira essência, pela maneira como as entrevistadas se colocam no mundo, apreendendo e sentindo a educação do sensível, ou seja, a possibilidade de ensinar e aprender por meio da arte, ampliando a apropriação do saber sensorial. Também as experiências cotidianas no decorrer da vida trazem expressões da arte e da sensibilização, que muitas vezes são deixadas de lado em virtude dos compromissos cotidianos.

Ao longo do trabalho realizado, o grupo foi percebendo que a escola pode auxiliar na promoção das formas de sentir, pensar e agir. Para Meira (2001), o desafio da educação estética é levar a que a arte seja incorporada à vida do sujeito, não apenas em uma disciplina

curricular, mas que seja uma necessidade ou um prazer, como fruição ou como produção, por promover a experiência criadora da sensibilização. A autora ainda refere que:

No retorno às coisas, realizado pela estética fenomenológica, descobriu-se um novo mundo no cotidiano, percebeu-se que viver é distinguir, escolher, criar, intervir, com base numa estética que revela como os indivíduos corporificam seus sentimentos, seus saberes, o sentido ético e a consciência política que orienta sua vida. Através desta estética, há uma educação subjacente sobre o viver e o conviver. (2001, p. 130).

Pela arte podemos redescobrir nosso cotidiano, vivendo e convivendo em harmonia com as pessoas que nos cercam. Para uma das professoras, “mudar nossa prática em relação ao novo faz com que a gente possa refletir e a enxergar com mais clareza o que realmente queremos ensinar”. O ensino por meio da arte, a partir da relação sensível que se estabelece, a qual pode ampliar a capacidade de criação e reflexão do sujeito, compreende a educação estética vivenciada neste estudo.

A arte [...] pode inclusive converter-se em um modo de ser, em um paradigma vital, em uma promotora de experiências enriquecedoras no nível do inconsciente e do consciente, em um canal para a expressividade, a criatividade ou a atitude crítica. A inteligibilidade, o discernimento, o conhecimento e a capacidade do juízo podem ser adquiridos sempre que a experiência artística comprometa a toda a pessoa, a todo o ser (e não a cada uma das suas partes de forma independente), de modo que cada sentido possa entrar em empatia com os ambientes e seus sujeitos, e assim, o todo do homem pouco a pouco se torne intencionalmente ativo no terreno estético (GENNARI, 1997, p. 160, tradução nossa).

As possibilidades em artes foram se abrindo, como demonstra a fala da entrevistada A: “Há diversas formas de explorar a arte, não somente com o uso da tinta, da massinha de modelar, mas outros recursos, se utilizando dos sentimentos”. A mesma participante faz a seguinte avaliação quanto à contribuição desses momentos: “Gostei de participar das oficinas, passei a ver a arte não somente em telas, mas também nas diversas formas que ela se dá”. Muitos professores realmente desconhecem as várias linguagens da arte e perdem a oportunidade de ampliar suas experiências, bem como de explorá-las em sua condução pedagógica. A oficina do som e do gesto, por exemplo, oportunizou aos participantes identificar os vários sons e relacioná-los com nossos conhecimentos, para terem noção de sua aplicabilidade em sala de aula.

De acordo com a entrevistada C, que é professora dos anos iniciais, a oficina acrescentou bastante, pois gosta muito de trabalhar com artes, tendo uma turma de currículo no turno da tarde, em uma escola da rede privada. Para ela, foram de grande valia as

abordagens, as estratégias, os novos subsídios, o que ampliou seu universo e seu repertório para trabalhar tanto com artes como com as crianças da faixa etária corresponde ao 6º ano do ensino fundamental. Em sua avaliação, pode aplicar as estratégias com os alunos de atendimento educacional especializado, pois trabalha com habilidades, com as facilidades que o estudante tem, investigando e estudando cada caso, tarefa em que as linguagens da arte são extremamente úteis. Conforme seu relato, sempre explorou mais o desenho, a pintura, os jogos, porém, com a participação nas oficinas, percebeu que pode explorar mais a música, a poesia, o som e o gesto, aos quais não estava dando a devida importância. Ressaltou que a aplicabilidade das estratégias foi imediata, visto que, na mesma semana, passava a preparar suas aulas com o conhecimento vivenciado nas oficinas. Em sua opinião, o professor precisa estar aberto, estar presente de corpo e alma, entregando-se à atividade. “Não adianta levar a proposta sem saber como é a experiência de realizá-la. É preciso saber e praticar essas novas possibilidades”. Relatou que, quando criança, desejava tudo perfeito, como a professora queria, pensando em agradá-la. Hoje, sabe que não se trabalha mais assim, pois tudo o que o aluno realiza tem um significado, e isso precisa ser validado, ou seja, a produção, o que o estudante consegue oferecer vai fazendo com que ele amplie também seu conhecimento, melhore seu traçado, aprenda que arte não é só seu desenho, sua pintura.

Segundo a educadora, o envolvimento com esse trabalho lhe ofereceu subsídios, inclusive, para uma atividade que já havia planejado para o encerramento do ano letivo com os alunos do primeiro ano. Cabe acrescentar que essa participante atua também na sala de recursos, onde atende estudantes com deficiência intelectual e que frequentam o turno inverso para receber apoio pedagógico, por meio de um trabalho voltado à aprendizagem lúdica e significativa. No atendimento individualizado que realiza, dispõe de vários materiais, que, a partir das oficinas, poderão ser mais bem aproveitados em prol dos alunos assistidos.

Além disso, em sua opinião, a vivência das oficinas trouxe novas possibilidades didáticas, acerca de como fazer abordagens para ampliar esse universo da arte com as crianças, já que trabalha com turmas de menores idades. No atendimento educacional especializado, acredita que a arte contribuirá para trabalhar com as emoções, fazer com que os estudantes se expressem por meio do desenho, da música, da poesia, uma vez que se torna mais fácil conhecer as habilidades do educando, deixando de se valorizar só o “perfeito”. Afinal, a arte não é só o desenho, mas tudo aquilo que potencializa e amplia o conhecimento. Por fim, avaliou: “Eu acredito que esse trabalho me trouxe novidades, fez com que eu aperfeiçoasse o que já sabia, minha formação e prática na sala de recursos, alfabetização e letramento”.

4.2.1 Lembranças da infância

Essa dimensão formou-se pelo significado que as entrevistadas expressaram quando se lembraram dos tempos de criança, reportando-se ao pátio da infância. Esse trabalho objetivou despertar sentimentos e oferecer possibilidades diversificadas para a leitura de imagens, a fim de que o grupo se conhecesse melhor. Por isso o trabalho foi encarado de forma bastante positiva, auxiliando no aperfeiçoamento dos conhecimentos desses profissionais, que buscaram referências nas próprias experiências infantis.

Essas experiências foram baseadas nas memórias dos participantes, em suas brincadeiras e brinquedos. Nesse sentido, a oficina possibilitou, também, a realização de atividades na programação da semana da criança, a qual a escola estava oferecendo naquele período. Tais atividades, por sua vez, permitiram despertar a sensibilidade das crianças com relação ao brinquedo e às brincadeiras folclóricas, pois muitas participantes foram buscar propostas nas suas brincadeiras do tempo de criança. A oficina “A imagem no pátio de infância” não desenvolveu, portanto, somente a leitura de imagens, mas também uma viagem nostálgica ao universo infantil. Retornando ao pátio da infância, trago as palavras do artista estudado nessa atividade, o gaúcho Iberê Camargo (1914-1994), sobre a importância do resgate da memória e das vivências em nossa formação como pessoa:

Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar contidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz, pintando-as. (2007, p. 05).

O artista refere-se à sua série de carretéis, que remetem à infância vivida em Restinga Seca, RS, e à presença constante desse objeto em sua obra. As palavras de Iberê encontram ressonância no pensamento bachelardiano, no qual a infância é que vai nutrir várias experiências da vida adulta:

Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alcançar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras. (2009, p. 97).

As professoras falavam da oficina com um sorriso no rosto, rindo muito ao lembrarem-se de seus desenhos. A entrevistada C disse: “Eu tentava desenhar-me virando cambalhotas no galho da árvore de caqui, de cabeça para baixo...”. Com muita saudade, R

recordou-se de seu pai: “Meu pai me ensinava Geografia à noite, ele me incentivou muito nos meus estudos”. Nas palavras de Duarte Jr.: “quando a educação se fundamenta na realidade existencial dos educandos, a aprendizagem significativa tem maior possibilidade de ocorrência”. (2008, p. 61).

Cabe destacar o quanto foi gratificante realizar esta oficina, pois pude perceber o brilho no olhar das participantes, sobremaneira quando lembravam com alegria e carinho os momentos vividos. Ficou evidente, também, o aprendizado proporcionado pela atividade de leitura de imagem, pois uma das entrevistadas falou: “Não pensava que poderíamos explorar tanto uma imagem, nem que poderíamos auxiliar os alunos seguindo os passos para a realização de leitura de imagens que fizemos juntas. Sinto-me mais segura agora”.

A oficina proporcionou momentos de alegria, emoção, aprendizagem, descobertas e transformações em todas as entrevistadas.

4.2.2 Dificuldades no desenho

No desenvolvimento das oficinas, é preciso reconhecer que também surgiram dificuldades, e a expressão por meio do desenho foi uma delas. A maioria dos participantes havia passado por uma formação inicial mais tradicional, não tendo a possibilidade de explorar o ato criador. Sobre isso, R revelou: “senti mais dificuldade com o desenho, eu não sei desenhar, sempre tive dificuldades com o desenho”. Como se sabe, anos atrás a disciplina de artes não era explorada como nos nossos dias, já que antigamente a criança recebia um desenho pronto para realizar o ato mecânico de colorir. No entanto, na atualidade os alunos são desafiados a imaginar, observar, criar e expressar aquilo que estão sentindo.

Pesquisas comprovam que a grande maioria dos adultos que dizem “não sei desenhar” bloquearam seu desenvolvimento gráfico durante o período da alfabetização escolar, entre as etapas do pré-esquema e do esquematismo, o que nos leva a constatar que a escola nos conduz à contramão de nosso conhecimento autoconstruído pelo caminho da arte. (CASTELL, 2003, p. 19).

O professor assume o papel de facilitador do processo de criação, como ressalta Duarte Jr.: “o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o *processo de criação*” (1994, p. 73). Esse processo é elaborado pelos sentidos em relação ao mundo à nossa volta, considerando sempre que cada sujeito sente, percebe e expressa de uma determinada maneira, conforme se sente mais à vontade. Ou seja, a criação pode ocorrer por meio de palavras, gestos, sons, imagens, etc. O

autor segue afirmando ser “necessário se recuperar, no interior das escolas, a expressão pessoal tanto por parte dos alunos quanto dos professores”. (1994, p. 83).

Outra entrevistada revelou suas dificuldades com o desenho, principalmente com o “desenho livre”, mencionando que achava mais fácil o desenho com régua e preferia calcular e escrever a ter que desenhar. Confessou que, na segunda oficina, quando desafiada a desenhar, não conseguia representar o que desejava, tendo sentido dificuldade. Relatou que, quando bem pequena, uma professora de artes disse que seu desenho estava “coisa mais horrível”, episódio do qual nunca mais se esqueceu. Com base nessa vivência negativa, tomou para si a ideia de que o professor deve incentivar seu aluno, mesmo que o estudante apresente dificuldades. Frisou que, da maneira como conduzi sua dificuldade, dizendo que poderia desenhar com as formas geométricas, achou mais fácil e sentiu-se mais segura. Diante dessa mudança processada na participante, retomo as palavras de Freire, para quem, independentemente das limitações, o importante é acreditar que a prática realizada tem um caráter transformador no sujeito:

Um dos erros mais funestos que podemos cometer, enquanto estudamos, como alunos e professores, é recuar em face do primeiro obstáculo com que nos defrontamos. É o de não assumirmos a responsabilidade que a tarefa de estudar nos impõe, como, de resto, qualquer tarefa a quem deve cumprir. (FREIRE, 1997, p. 28).

Apesar de não terem achado fácil a atividade, foi possível perceber a tomada de uma consciência crítica em relação ao que é posto como ideal, seja nos desenhos, seja nas atitudes das pessoas, o que vai ao encontro com o que afirma Duarte Jr.: “Ora, a arte se constitui num estímulo permanente para que a nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de sentir-se”. Assim, observo, cada vez mais, que em arte a visão de certo e errado dá lugar ao processo de criação, à experimentação, sem importar o produto final.

4.3 Relações interpessoais no ambiente escolar

Nessa essência, observando o modo como se estabeleciam as relações entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, constatei que passaram a ver e a agir diante dos conhecimentos construídos juntos, percebendo, na dimensão estética da educação, a necessidade de estar bem consigo, com os colegas e com os alunos.

As relações entre os seres humanos são dotadas de subjetividade. No ambiente escolar, entre os educadores e entre estes e os educandos, evidenciam-se inúmeras relações que

precisam levar em conta a subjetividade de cada um, para que, no decorrer de sua formação, também as potencialidades sejam desenvolvidas.

4.3.1 Relação professor/professor

Essa dimensão emergiu da maneira como o grupo se relacionou, pela interação nas atividades, nas falas e pelo modo como respondiam às propostas. Pude perceber como foi importante para as entrevistadas, assim como para mim, a construção de momentos de ensino-aprendizagem significativos, promovendo laços afetivos, respeito e reconhecimento pelo trabalho do outro, além de desejo coletivo de especializarem-se.

Entre as professoras, houve trocas, parcerias, trabalhos em conjunto, em uma relação de amizade, diálogo e harmonia. Uma das professoras especializadas retomou a primeira oficina, falando da possibilidade de realizarmos uma viagem de estudos e um passeio cultural pelo mundo das artes, reforçando que gostaria muito de conhecer a Fundação Iberê Camargo.

O vínculo de confiança estabelecido desde o início entre as educadoras possibilitou uma experiência rica. Assim, antes de ser pedagógica, a vivência foi afetiva.

O que acontece numa fração de tempo/afetivo faz a aula um lugar em que o tempo, espaço e corpo se encontram numa situação pontual, numa intersecção de educação e arte que necessita deixar-se afetar por uma estética, uma ética e uma política. O processo de transformação das ações criadoras transcende, pelos afetos, aquilo que se dá a ver no momento em que acontece. Isso porque graças à condição do espírito, o corpo pode simultaneamente gozar da alegria do aprender, assim como padecer das dores das mutações inevitáveis que o pensamento necessita para conceber-se a si mesmo, quando em relação com o outro modo de pensar. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 12).

Pude perceber, em suas atitudes, o quanto os participantes respeitaram aquele trabalho. Fui surpreendida, durante uma entrevista, quando a professora com quem conversava questionou como havia sido o processo seletivo para o ingresso no curso de Mestrado em Educação. Foi então que revelou que ela e uma colega estavam pensando em também realizar a seleção, já que passaram a sentir necessidade de buscar mais conhecimento.

Pensar o amor, a amizade e o afeto que firmam relações positivas que levem a éticas de bem viver depende de um bem-querer que se apoie não apenas em olhar um para o outro, mas muitos olhares voltados na mesma direção, na busca de olhares diferentes, não previsto ou malvisto, mas do que se dá a ver a partir das ações e interações. (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 50).

Pensar a educação desse modo nos coloca diante de muitos desafios, entre os quais a busca de sentido, de amor, de amizade e de afeto, mas também de especialização.

Ao exposto, acrescento a fala da entrevistada C: “Algumas atividades já faço com minha turma e outras pude ressignificar. Com certeza, seria ótimo podermos nos encontrar novamente e construirmos novas trocas”. Destaco, entre esses aspectos, a percepção de que estavam sentindo necessidade de ir além, demonstrando interesse em ter novas oportunidades de encontros de formação. Nas palavras de Sousa,

Aprender e ensinar constituem duas atividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os valores que vamos acumulando [...]. (2005, p. 35).

Nessa perspectiva, estamos aprendendo e ensinando o tempo todo. A ação docente reflete a qualificação do professor, as relações que estabelece com os outros, as trocas que realiza, visto que o seu trabalho não pode se reduzir apenas às atividades desenvolvidas na sala de aula; é fundamental avançarmos.

4.3.2 Relação professor/aluno

Essa dimensão ganhou evidência quando os painéis de exposição dos trabalhos dos alunos começaram a colorir as salas de aula e os corredores da escola. A experiência mais marcante para mim, como pesquisadora e orientadora das oficinas, foi ouvir, da supervisora educacional da escola, durante a sua entrevista, que todas as professoras do turno da tarde haviam trabalhado a estratégia do número, com o tangram, em suas salas de aula, e que as turmas haviam se envolvido com as atividades propostas. Pude verificar o interesse que tiveram em estender aos seus alunos as sensações experimentadas no nosso trabalho.

Confirmando minha percepção, a professora O revelou ter visto “muitas possibilidades a serem aplicadas com os alunos e que podem melhorar as aprendizagens, o som, a música, o gesto. Tudo pode ser trabalhado em todas as disciplinas”. A professora de matemática trouxe outra contribuição importante: “A questão dos conteúdos de artes e matemática serem pensados juntos, as disciplinas podendo realizar atividades interdisciplinares, facilitaria para a compreensão dos alunos, percebo principalmente com o uso da geometria”. É nosso papel, como educadores, incentivar o educando, pois, com nosso apoio, eles poderão fazer suas descobertas. Educamos pelo exemplo, ou seja, os alunos olham para o professor como

referência, percebem o seu envolvimento e a sua preocupação (ou não) em realizar uma prática com encantamento. A esse respeito são relevantes as considerações de Amorim e Castanho, quando dizem:

O alcance das palavras e da atitude do professor se sustenta em sua possibilidade de pôr magia e encanto nos olhos de seus alunos, de ensinar-lhes a olhar o que não foi visto ainda, ou a olhar o mesmo, como se novo fosse. De que maneira, com que artifícios e estratégias, com que ajudas e auxílios o professor poderia instigar esse olhar novo, essa alegria de ver? Como penetrar nos mundos tão distintos de cada aluno, como chegar-lhes naquele lugar em que somente a palavra cabe e consegue alcançar? Como convidar o aluno a experimentar o mundo, naquele momento da aula? Eis que se levanta uma sugestão! Nem proposta a ser seguida, nem receita a ser anotada. Chamar a dimensão estética do aluno a participar da aula, a aparecer na sala (para depois avançar porta afora, pela vida adentro) [...]. (2008a, p. 107).

O olhar do educador sobre o trabalho que realiza com o aluno é capaz de despertar sentimentos, encorajando-o a interagir e expressar-se, para que se torne parte integrante da aula, e não um mero espectador. Encaminhando essa recomendação para o campo da arte, transcrevem-se as seguintes considerações de Andrade:

Faz-se necessário urgentemente que a arte retorne às suas fontes legítimas. Faz-se imprescindível que adquiramos uma perfeita consciência, direi mais, um perfeito comportamento artístico diante da vida, uma atitude estética disciplinada, apaixonadamente insubversível, livre mas legítima, severa apesar de insubmissa, disciplina de todo o ser, para que alcancemos realmente a arte. Só então o indivíduo retornará ao humano. Porque na arte verdadeira o humano é a fatalidade. (1963, p. 63).

A dimensão estética é uma condição importante para o desenvolvimento da consciência estética, compreende uma atitude harmoniosa dos professores. Amorim e Castanho consideram a necessidade de “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”. (2008a, p. 101). A beleza há que ser inventada no nosso cotidiano, nas pequenas coisas da vida, nas mais diversas situações de ensino-aprendizagem, no agir de cada sujeito que faz parte do mundo em que habitamos.

Desde o início desta pesquisa qualitativa, carregava comigo a vontade de buscar novas possibilidades de ensino-aprendizagem. E à medida que as essências e as dimensões afluíam, pude ter certeza de que o ato de educar envolve muito mais do que podemos supor; envolve os nossos sentidos, o nosso agir cotidiano. Pude corroborar a importância da educação estética na escola, possibilitando a aprendizagem artística e novos olhares; a

motivação para o ensino humanizado e a reflexão a partir das atividades práticas e da avaliação dos alunos.

Na essência das linguagens da arte como forma de expressão, surgiram as lembranças da infância, dimensão em que vários sentimentos afloraram e foram compartilhados no grupo, inclusive as dificuldades no desenho, as angústias, incertezas e inseguranças que vieram à tona. Também foi possível observar a importância das relações interpessoais inerentes ao ambiente escolar – professor/ professor, professor/aluno –, mas que acabam indo além da escola, quando envolvemos nossa família, a sociedade, transformando nosso modo de pensar, sentir e agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ocupo muito de mim com o meu desconhecer.
(Manoel de Barros)

Aprender e ensinar significa mudar, transformar, agir, e o professor precisa estar atento a tudo isso, tendo a sensibilidade e a percepção de trabalhar no sentido de incentivar os alunos, instrumentalizar-se, intervindo nesse processo de mudança. Por meio do olhar reflexivo, que articula dados da realidade, referenciais teóricos, saberes construídos na prática e nas vivências, surgiu o desejo de realizar esta pesquisa.

O trabalho teve como objetivo investigar que possibilidades oferece o desenvolvimento de oficinas de educação estética para a formação continuada de professores e que sentido ele dá a uma atitude estética na educação. No decorrer da pesquisa, procurei responder à problemática, verificando: de que maneira o desenvolvimento de oficinas de educação estética pode contribuir para a formação continuada de professores? E que sentido eles atribuem a uma atitude estética?

A pesquisa bibliográfica sobre as principais temáticas que norteiam este estudo deu início à pesquisa, complementada, posteriormente, pela realização das quatro oficinas de educação estética, pelos registros no diário de campo, pela entrevista aberta e pela aplicação do método fenomenológico de Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Foi possível perceber cada pessoa dentro de sua singularidade e compreender que é preciso modificar nossas ações diante do meio em que vivemos. E mais: que a atitude sensível é uma das principais vias de acesso para a ressignificação do nosso cotidiano.

Cada oficina oportunizou aos participantes a possibilidade de se conhecerem melhor, além de trocarem momentos de ensino-aprendizagem e explorarem mais a arte e suas linguagens, por meio da educação estética. A arte pode ser pensada como recurso facilitador de relações de ensino-aprendizagem, capazes de mostrar sentido à vida das pessoas, mobilizando sensações, num conhecer mais profundo de si mesmo, de modo a provocar o encontro do mundo interno com o mundo externo, quando atribuímos a devida atenção ao despertar da sensibilidade para a nossa vida.

No processo de ensino-aprendizagem, é preciso haver estímulo e atenção, para que os sujeitos ampliem sua sensibilidade. E é a partir dos valores pessoais e dos valores compartilhados que construímos e reconhecemos nossa própria existência.

A educação a que nos propomos procura um espaço para que a educação estética possa estar presente no mundo vivido dos educadores e educandos, despertando a sua sensibilidade.

Por fazerem parte da constituição do sujeito, não podemos negar a ciência, o conhecimento científico e tecnológico. Sendo próprios do nosso contexto, estão presentes no nosso cotidiano. Porém, para que esse conhecimento faça sentido, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível deve ser colocada como princípio, origem para a construção da sociedade. A respeito disso, acredito que a sensibilidade do sujeito constitui o ponto de partida para as nossas ações educacionais.

Como professores, assumimos o compromisso de sermos agentes transformadores. Nossa formação e experiência aumentam ainda mais nossa responsabilidade para com os educandos, inserindo-nos em um sistema educacional que privilegie, também, o despertar dos sentidos, a sensibilidade dos sujeitos. Dessa forma, cabe a nós educadores analisarmos essa problemática, além de tantas outras que fazem parte de nossas vivências e, por meio de propostas concretas, cumpre-nos promover ações para o conhecimento sensível, a educação dos sentidos.

Percebi que a presença da dimensão estética na escola é fundamental para a formação do ser humano, tanto dos professores quanto dos alunos, pois, buscando o equilíbrio harmonioso entre pensar, sentir e agir, estaremos integrando razão e emoção. A experiência mostrou a possibilidade de unir a formação continuada com atividades práticas, explorando as linguagens da arte como meio de despertar os cinco sentidos, a educação estética para o desenvolvimento do conhecimento integral do sujeito. Essa evidência foi revelada por meio de cenas que consegui observar ao longo das oficinas, nas quais os docentes demonstraram estar satisfeitos por poderem realizar a formação continuada, em cujo decorrer a educação estética esteve presente e foi o principal ponto abordado. Nesse aspecto, também pude verificar que as participantes conseguiram expressar seus sentimentos, rememorar suas lembranças da infância, bem como expressar-se através das diferentes estratégias textuais.

O desenvolvimento da pesquisa confirmou ser possível, sim, um aperfeiçoamento, uma mudança na prática docente pelo viés da educação estética. Essa possibilidade de transformação pôde ser observada por meio das atitudes dos docentes, muitos dos quais aplicaram, em sua própria prática em sala de aula, as atividades desenvolvidas nas oficinas, oportunizando aos seus alunos expressar seus sentimentos. Isso demonstra terem compreendido que a expressão do sensível, por meio da educação estética, torna-se fundamental para que a aprendizagem se efetive no processo de formação do ser humano.

Durante a realização da pesquisa, pude constatar o quanto foi gratificante e enriquecedor para os professores terem participado das oficinas de educação estética. Observei, sobretudo, que o processo de mudança na prática desses docentes refletiu na

condução pedagógica e no processo avaliativo, sendo lançado um olhar diferente para si e para o aluno. Nesse sentido, compreendi que o processo de transformação na prática pedagógica está relacionado ao processo de formação do professor.

Acredito na educação do sensível e realizo-me por perceber o quanto essa experiência de pesquisadora contribuiu em termos de novos conhecimentos, novas descobertas, novas vivências significativas e, também, de reconhecimento. Além do crescimento profissional e pessoal, levo comigo a certeza de que tudo que realizamos com amor, dedicação e coragem resulta em algo positivo em nossa vida. Esta pesquisa não apenas ampliou meus horizontes, meus conhecimentos, minha bagagem como também me oportunizou atuar na formação continuada de professores, despertando-me o desejo de aprender sempre e cada vez mais. Além disso, assumi um cargo diretivo em uma escola da rede municipal. Atualmente, participo de um grupo de pesquisa em docência universitária e pretendo dar continuidade ao estudo, ciente de que uma pesquisa nunca se conclui. Assim, novos desafios surgem e, com isso, novos olhares, novos questionamentos e novas possibilidades, todas no intuito de tornar a educação do sensível parte significativa do processo educacional. A atitude estética é mais que agir; ela compreende um ato de amor, de cuidar, uma atitude de conhecimento e de reflexão.

Com meus colegas e alunos, muito aprendi. Com a realização das oficinas de educação estética na formação de professores, pude me encontrar como pesquisadora e como pessoa. Por tudo isso, concluo agradecendo a todos que fizeram parte deste estudo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Verussi. Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética na formação universitária de docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 107, p. 1167-1184, 2008.

_____. Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 95-111.

ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins, 1963.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PLAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 29-38.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BARROS, Manuel de. *Pensador*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/manoel_de_barros/>. Acesso em 25 de maio de 2014.

_____. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais: escolas e sociedades*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1997.

BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei 11.769/2008, de 18 de agosto de 2008*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 24 abr. 2014.

_____. *Lei 12.796, de 4 de abril de 2013*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRUNER, Jerome. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70; LDA, 1996.

CAMARGO, Iberê. Uma vida mesclada às tintas. *Aplauso – Cultura em Revista*. Míticos Carretéis. Arte: Roberto Wink. Edição Paula Ramos, [s.d.].

CAMPOS, Neide Pelaez. *A construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

CARAZINHO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.carazinho.rs.gov.br/?menu=secretarias&sec=13>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CASTELL, Cleusa Peralta. *A arte do grafismo infantil e a construção simbólica*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2003 (prelo).

CAVAZZA, Nicoletta. *Psicologia das atitudes e das opiniões*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.

CHRISTÓVAM, Maria Carmem T. A formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem. In: COLOMBO, Sonia S. (Org.). *Gestão educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 170-191.

COELHO, Roseane Martins. O sujeito e a construção da identidade: implicações na infância, na educação e na arte. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 105-130.

COMIOTTO, Mirian S. *Adultos médios: sentimentos e trajetória de vida*. 1992. Tese (Doutorado) – FAGED, Univesidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parecer nº 1.098/12/2011*. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1325174355pare_1098.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer nº 05/12/2013*.

_____. *Parecer nº 01/97*.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2001.

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antonio. Aprendizagem profissional e políticas para formação continuada de professores: um estudo de caso. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 139-147, jan./jun. 2014.

FALABRETTI, Ericson Sávio; OLIVEIRA, Jelson Roberto de. *Didática da Filosofia*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

FANTIN, Monica. O processo criador e o cinema na educação de crianças. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 37-65.

FONSECA, Afonso H. Lisboa da. *Cal Rogers sobre seu paradigma fenomenológico existencial em psicologia e psicoterapia*. Maceió: Pedang, 2006. (Coleção “Beija-Flor”).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Política e educação: Ensaio*. 5. ed. São Paulo: cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. *A gravura no ateliê de Iberê Camargo: textos de apoio*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Curitiba: Positivo, 2005. (Série Práticas Educativas).

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENNARI, Mario. *La educación estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

GIORGI, Amedeo. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1985.

GRUPO RBS lança campanha A Educação Precisa de Respostas no Painel RBS. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/especiais/jsp/default.jsp?uf=1&local=1&newsID=a3867437.htm§ion=Not%EDcias&espid=83>>. Acesso em: 5 maio 2013.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* 4. reimp. São Leopoldo: Gráfica Metrópole, 2008.

LUIJPEN, W. *Introdução à fenomenologia existencial*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1973.

MEIRA, Marly Ribeiro. *A filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 114-149.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silva. *Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MENUHINE, Yehudi; DAVID, Curtis. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: F. Bastos, 1971.

_____. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península, 1975.

MUNDO-HAIKU. Disponível em: <<http://mundohaiku.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 24 out. 2013.

ORMEZZANO, Graciela R. *Imaginário e educação: entre o homo Symbolicum e o homo aestheticus*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. (Org.). Educação estética: abordagens e perspectivas. *Em aberto*, Brasília, v. 21, n. 77, p. 1-148, jun. 2007.

_____. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

ORMEZZANO, Graciela; TORRES; Maria Cecília. *Máscaras e melodias: duas visões - em arte e educação*. São Miguel do Oeste: Arco Íris, 2003.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 113-143.

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. São Paulo: Poieses, 2010. p. 15-34.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Garrido Selma, GHEDIN, Evandro (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. *Escola de Ensino Fundamental*. 2010.

QUADROS, O. J. *Estética da vida, da arte, da natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Acadêmica, 1986.

ROGOFF, Barbara. *A natureza do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, José Jackson Reis; OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EPJAI) – histórias de vida e formação continuada: construindo processos emancipatórios. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Eloisa (Org.). *Formação de professores: um diálogo entre teoria e prática*. 2. ed. Passo Fundo: Ed. UPF, 2004. p. 117-132.

SARTORI, Jerônimo. *Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática*. Passo Fundo: Ed. da UPF, 2013.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Trad. de Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHILLER, Frederich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. Trad. de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar alegrias da música?* São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Óscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). *Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005. p. 35-60.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THUMS, J. *Educação nos sentimentos*. 2. ed. Canoas: Ed. da Ulbra, 2003.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Unesco, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino? O que? Por quê? Como?* 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=yLVJEYJngz0C&printsec=frontcover&dq=Oficinas+de+ensino?+O+que?+Por+qu%C3%AA?+Como?&hl=pt-BR&sa=X&ei=T1NcU4f2J_KrsQSzq4HIDQ&ved=0CC4Q6AEwAA#v=onepage&q=Oficinas%20de%20ensino%3F%20O%20que%3F%20Por%20qu%C3%AA%3F%20Como%3F&f=false>. Acesso em: 26 abr. 2014.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. Porto alegre: EDIPUCRS, 1994.

CIP – Catalogação na Publicação

M838a Moreira, Debora Oliveira

Atitude estética na formação continuada de professores do ensino fundamental / Debora Oliveira Moreira. – 2014.

105f. : il. ; 30 cm.

Orientação: Professora Dra. Graciela René Ormezzano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2014.

1. Professores – Formação. 2. Professores de ensino fundamental. 3. Educação – Estética. 4. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora. II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

