UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

APRENDER A OUVIR O SOM DAS ÁGUAS

O projeto poético-pedagógico do professor de Arte

Sumaya Mattar Moraes

São Paulo
2002

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

APRENDER A OUVIR O SOM DAS ÁGUAS

O projeto poético-pedagógico do professor de Arte

Sumaya Mattar Moraes

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Hercília Tavares de Miranda.

São Paulo
2002

3721.12

M827a

Moraes, Sumaya Mattar

Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte / Sumaya Mattar Moraes; orientadora Hercília Tavares de Miranda. São Paulo: s.n., 2002.

253 p.: il.

Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de Professores. 2. Artes (Educação). 3. Artes (estudo e ensino). I. Moraes, Sumaya Mattar. II. Hercília Tavares de Miranda. III. Título.

CDD – 371.12

(Catalogado pelo Serviço de Biblioteca e Documentação da FEUSP)

RESUMO

MORAES, Sumaya Mattar. Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte. São Paulo, 2002. (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

Este trabalho tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre questões e desafios com que se defrontam aqueles que lidam com o ensino de arte no espaço escolar e também aqueles que trabalham com a formação de professores de Arte.

Quando se distancia dos motivos que o levaram a escolher a docência como campo de atuação, o professor de Arte vive uma crise de sentido da profissão, que se revela tanto em suas ações como em suas concepções sobre o ensino-aprendizagem da arte.

A hipótese central do trabalho é de que o encontro de sentidos para a profissão equivale à conquista de uma atitude crítica, reflexiva e inventiva no exercício da docência e, ainda, de que essa atitude pode ser favorecida pela aproximação do professor com o fenômeno artístico.

São apresentados e discutidos os resultados de uma iniciativa desenvolvida com alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação da Escola de Comunicações e Artes da USP, de 1997, quando a autora também o freqüentava, e de um projeto desenvolvido com professores de Arte de escolas municipais da região leste de São Paulo, durante o ano de 1999.

O material de estudo é constituído de produções escritas e visuais dos sujeitos, bem como de relatos autobiográficos que tiveram como foco a formação pessoal nos campos da arte e da educação.

As iniciativas desenvolvidas com os professores são discutidas à luz das contribuições advindas da *história de vida* como método de investigação e de formação de adultos, bem como dos estudos sobre a inteligência criadora, cuja principal manifestação é a capacidade humana de forjar projetos.

O trabalho ajuda a dimensionar as possibilidades de atuação em uma modalidade de formação docente que, apesar das pesquisas em ritmo crescente, necessita de muitas outras investigações a respeito da

interdependência entre os princípios norteadores para o ensino de arte no espaço escolar e as condições objetivas e subjetivas que favorecem ou dificultam o pleno exercício do arte-educador.

ABSTRACT

MORAES, Sumaya Mattar. Learning how to listen to the sound of water: the poetic-pedagogical project of the Arts teacher. São Paulo, 2002. (Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

This paper objective is to contribute for the reflection about questions and challenges that those who lead with the teaching of Arts in the school space, and also those who work with the formation of Arts teachers face with.

When the teacher sets apart from the motif that led him/her to choose teaching as his/her acting field, the Arts teacher faces crisis about the profession sense, that is reveled, both in his/her actions and in his/her conception about the teaching-learning process of Arts.

The central hypothesis of the work is that the encounter of senses for the profession is the same as the conquest of a critica, reflexive and creative attitude in the practice of teaching, and, therefore, that this attitude can be favored by the approximation of the teacher and the artistic phenomenon.

The results, herein presented and discussed, are part of a project developed by the students of the Especialization course in Arts-Education from “Escola de Comunicação e Artes da USP”, from 1997, when the author also took part of it, and from a project developed with Arts teachers from public schools of the East region of São Paulo, during the year of 1999.

The study material is constituted of written and visual production of man/woman, as well as, autobiographic reports that had as focus the professional formation in Arts and Education fields.

The initiative developed with the teachers are discussed by the light of contributions that came from *life history* as means of investigation and formation of adults, as well as studies about creative intelligence, whose main manifestation is the human capacity of forging projects.

The work helps to give dimensions for the possibilities of acting in a kind of teaching formation, that, in spite of the increasing rythm of researches, needs much more investigation, regarding the interdependence between the base

principles for the teaching of Arts in the school space, and the objective and subjective conditions that benefit or complicate the complete practice of the Arts teacher.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	I
CAPÍTULO I – UM MAR DE ÁGUAS TURBULENTAS - docência, ensino de arte e crise de identidade:	01
A reflexão crítica, a sensibilidade e a memória	14
Um olhar para o ensino de arte	20
A necessidade do grupo de formação em arte	36
CAPÍTULO II – MANTENDO-SE À SUPERFÍCIE - projetos na vida, na arte, na educação:	40
Moda passageira ou poderoso instrumento de humanização?	44
O objeto ausente	51
A escola e a construção de projetos	55
Experiência e formação	58
O processo da arte	61
CAPÍTULO III – NO ESPELHO DAS ÁGUAS - memória e reflexão:	71
A biografia como metodologia de investigação	74
A biografia como instrumento de (auto) formação	76
História de vida e autobiografia	80
Os relatos autobiográficos dos professores de Arte	84
CAPÍTULO IV – CARTAS MARÍTIMAS - a pesquisa:	89
Um pouco da história	92
O que significa formar professores para o ensino de arte?	94
O projeto realizado no Núcleo de Ação Educativa – NAE	107
Materiais de estudo	113
O caderno autobiográfico e as autobiografias	115

O olhar para as autobiografias	117
CAPÍTULO V – LEMBRANÇAS DE UMA LONGA VIAGEM -	
fragmentos autobiográficos de arte-educadores:	120
Um convite à reflexão	125
A presença da arte na infância	130
A sala da casa: som, movimento, traço e representação	132
Olhar para o mundo	136
A presença da arte na escola	141
A relação com professores	147
As buscas pessoais	150
A decisão por fazer a graduação em arte	152
A formação acadêmica	156
Experiências profissionais anteriores ao exercício docente	159
O desenho é posto à prova: o exercício da profissão docente	162
A busca pela formação contínua	167
A reflexão sobre a própria trajetória	170
CAPÍTULO VI – A “MÃO DO VENTO” – o projeto poético-pedagógico do arte-educador:	
Muitas rotas e uma mesma embarcação	180
O mapa traçado aos poucos	181
Os acompanhantes	183
Recordações e reminiscências	185
Multiplicidade de linguagens e experiências: o inesperado	187
Troca e cumplicidade: uma nau coletiva	192
Definindo um propósito	198
As travessias dos alunos	205
Os propósitos para a profissão: a poética do navegante	207

Desenhando outras rotas	213
Uma paragem para novas viagens	215
CAPÍTULO VII – CARTAS DE VIAJANTES - considerações finais	220
BIBLIOGRAFIA	244
ANEXO 1	01
ANEXO 2	13

*Aos meus queridos pais,
Adélia e Najib (in memoriam),
pelas raízes e asas cultivadas, que me
permitiram muitos vôos.*

*Aos meus filhos,
Mayra e Artur,
pela maravilhosa invasão da infância.*

*Ao Edson,
amoroso companheiro,
pela co-autoria da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Com a felicidade por ter concluído uma caminhada, minha memória vai buscar as pessoas que estiveram presentes durante o longo percurso e que fazem parte desta construção. Agradecer a todos que contribuíram para a realização deste trabalho significa reencontrá-los neste momento de intensa alegria:

À Prof^a Dr^a Hercília Tavares de Miranda, querida orientadora, mestra e amiga, pela alegria, carinho e confiança com que me acolheu; pela paciência e compreensão com que me acompanhou durante todos estes anos; pela coragem e ousadia ao apontar e permitir caminhos novos ou pouco explorados; por acreditar no ser humano incondicionalmente;

À Prof^a Dr^a Regina Machado, que despertou, com palavras encantadas, meu ser poético adormecido e me fez compreender a importância de sonhar;

Ao Prof^o Dr. Luís Carlos de Menezes, com quem muito aprendi durante as aulas da pós-graduação e os encontros do *Grupo de Estudos e Pesquisa Ciência e Linguagens*;

Ao Prof^o João-Francisco Duarte Junior, cujas aulas, no curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia, fizeram com que eu refletisse sobre a importância do Ensino de Arte e desejasse ser arte-educadora;

À Cecília Almeida Salles, pela oportunidade de participar das reuniões do *Centro de Estudos de Crítica Genética* da PUC, no 1^o semestre de 2000;

Aos queridos amigos do *Grupo de Estudos e Pesquisa Ciência e Linguagens*: Alberto Roiphe Bruno, Betânia Libanio Dantas de Araújo, Carlos Aparecido Kantor, Fernando César Ferreira, Kátia Helena Alves

Pereira, Luciana Tavares dos Santos, Luiza Rodrigues de Oliveira, Marcos Pires Leodoro, Maura Silva Guedes, Renata Viana de Barros Thomé, Renata Flaiban Zanete, Simone Herchcovitch de Castro, Antonio Rodrigues Neto e Ulisses Ferraz de Oliveira, que, carinhosamente, acolheram as dúvidas e certezas, os acertos e erros, os sorrisos e lágrimas e prestaram inestimáveis contribuições ao trabalho;

À Simone Herchcovitch de Castro, que realizou com sensibilidade, paciência e cuidado a complexa atividade de revisão, e ao Alberto Roiphe Bruno, cuja contribuição foi de especial importância na solução das dúvidas finais;

Ao Enéas, professor da EMEF Dona Jenny Gomes, que, com poesia, renova diariamente a sua esperança;

Aos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino, que participaram da pesquisa, e às queridas colegas do Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA – USP, do ano de 1997, com quem muito me emocionei e aprendi, pela rica convivência e pelas lembranças, impressões, produções e depoimentos que, generosamente, ofereceram para a realização deste trabalho. Todos, para sempre, habitarão o meu coração e a minha memória;

Aos professores que participaram da oficina realizada no Núcleo de Ação Educativa 7 (NAE 7), em 2001, por ocasião da *Semana Paulo Freire*, pelas carinhosas cartas escritas a seus mestres e as belas pinturas em acetato;

A todos aqueles que foram ou são meus alunos, a cuja convivência devo muitas das idéias aqui desenvolvidas e toda a minha certeza na Educação.

Ao meu querido filho Artur, que com encanto e beleza traçou os desenhos que abrem cada capítulo.

*Vinde, ó amigos, na clara manhã, cantar as vogais do regato! Onde está
nosso primeiro sofrimento? É que hesitamos em dizer... Ele nasceu nas
horas em que acumulamos em nós coisas caladas. O regato vos ensinará a
falar ainda assim, apesar das dores e das lembranças, ele vos ensinará a
euforia pelo eufuismo, a energia pelo poema. Ele vos repetirá, a cada
instante, alguma palavra bela e redonda que rola sobre as pedras.*

Bachelard

INTRODUÇÃO

Este trabalho *fala* de viagens; a embarcação é a escola, o ponto de partida, a educação; os tripulantes são professores de Arte, cuja meta é a chegada a portos de descanso para o preparo para outras viagens.

No vasto mar da educação, não é muito fácil navegar. Sem bússolas ou mapas, a guia é fornecida pelos sons das águas, que tanto podem favorecer quanto dificultar o percurso.

Perigos para alguns, aventuras e desafios para outros; o fato é que as águas que banham o mar da escola são de intensidade, profundidade e densidades variadas: “águas profundas”, “águas dormentes”, “águas mortas”, “águas pesadas”, “águas sonolentas”, “águas escuras”, “águas paradas”, “águas da dor”, “águas tristes”, “águas sombrias” e, também, embora quase inaudíveis, por “águas claras”, “águas da alegria”, “risonhas”, “cristalinas”, “límpidas”, “primaveris” (Bachelard, 1998).

Permanecem na superfície aqueles que conseguem ouvir “as palavras belas e redondas”, de que nos fala Bachelard (1998), e os sons de todas as águas, o que permite que as profundidades sejam desvendadas e as ameaças sejam antecipadas, enquanto que os demais se perdem ou desistem da aventura. A escuta garante a completude da viagem.

Assim como as águas, a educação também não é sempre a mesma, do mesmo modo que não é sempre o mesmo o papel do professor, que é definido, em cada época, pelas expectativas que a sociedade deposita nos processos educativos e pelas condições que oferece para a transmissão e a produção do saber.

Na contemporaneidade, das águas instáveis e agitadas da globalização e da mundialização, que, supostamente, derrubaram as fronteiras econômicas, políticas e culturais, emergiu a identidade do professor como uma das questões mais discutidas no campo da educação.

O tradicional papel de depositário dos bens simbólicos e culturais da humanidade, a quem cabia o intransferível papel de transmissor dos saberes, foi posto em questão pela educação democrática, a psicanálise, as psicologias cognitivas, as transformações econômicas e sociais e os ininterruptos avanços científicos e tecnológicos. Novas atitudes são exigidas do profissional ante o processo ensino-aprendizagem: em oposição à transmissão - a desconstrução/construção; no lugar do mero transmissor - o parceiro

provocador/organizador do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno.

Tais modificações na concepção da profissão docente prefiguram a necessidade do espaço pedagógico – a embarcação - também se transformar, sendo compreendido e organizado como um *lócus* de reflexão crítica sobre o saber. Em outras palavras, à escola, enquanto manifestação dos valores e da cultura de um grupo social, onde coabitam o desenvolvimento pessoal e os processos de socialização, está posta a tarefa de reconhecer que, para além da reprodução e transmissão acrítica dos conhecimentos, a tarefa mais importante que lhe cabe, já que também dirigida ao tempo vindouro, onde reside a esperança, é contribuir para a completude da *viagem*, ou seja, para a formação pessoal e social dos alunos, o que implica a construção de projetos vocacionais (escolares ou profissionais) e projetos individuais de existência.

Contudo, distantes do frescor e da claridade, muitos professores ainda não incorporaram tais modificações às suas concepções e práticas, limitando-se a observar, atônitos, a instauração de outros e novos sentidos para a profissão que escolheram, sem compreendê-los. Ainda não ouvem a “canção do rio”, o “ruído alegre das cascatas”, as “águas risonhas”, os “sons do regato” (Bachelard, 1998).

Ora, quando as concepções e práticas docentes não correspondem às expectativas da sociedade, instala-se uma crise de sentido da docência, podendo fugir as razões para se querer continuar sendo professor, ao que sucede a indiferença e o distanciamento em relação aos alunos, a mecanização das práticas, o apego a procedimentos pré-determinados e, até mesmo, a desistência da profissão.

Recuperar uma rota, o sentido da profissão, reencontrando-se com a natureza transformadora da educação exige, senão uma *ação* por parte do professor, ao menos o seu *desejo inicial* e a sua *disponibilidade* para aceitar os riscos de uma viagem em direção a si próprio. Conscientizar-se de seu verdadeiro papel implica um intenso exercício reflexivo e uma contínua e permanente busca pela realização dos seus projetos, e a capacidade de articula-los aos projetos coletivos de emancipação do ser humano.

Os pressupostos que nortearam este estudo foram construídos tendo como base a minha própria viagem com a arte e a educação - as minhas

experiências pessoais e profissionais - às quais foram acrescidas muitas contribuições teóricas advindas dos campos da arte e da educação. Tais contribuições ofereceram a fundamentação para a realização de um trabalho de aperfeiçoamento com professores de Arte da Rede Municipal de Ensino, em 1999, que teve como hipótese principal que o encontro da *razão de ser* da profissão poderia ser favorecido pela participação dos professores em um grupo de estudo e produção de arte com seus pares, inserido no próprio cotidiano escolar.

A concepção de arte em que se apóia tal hipótese está muito distante daquela que considera esse campo de conhecimento humano como mera ilustração ou atividade, o que é muito observado nos programas de capacitação de professores; ao contrário dessa visão superficial e equivocada, a arte, quando utilizada como instrumento no processo de formação do professor, possibilita a mobilização de seus recursos pessoais, que são fundamentais à natureza da atividade docente.

A hipótese de que o fenômeno artístico favorece o reencontro do arte-educador com os propósitos relacionados à sua escolha profissional, desenvolvendo suas potencialidades, começou a ser formulada em um importante trecho de minha viagem, quando participei, como aluna, do Curso de Especialização em Arte-Educação oferecido pela ECA – USP, no ano de 1997, coordenado pela Professora Doutora Regina Machado, que também era uma de suas professoras.

Naquela ocasião, além das ricas vivências com a arte, em contato com os professores e colegas do curso, tive a oportunidade de rememorar e, assim, resgatar os elementos de minha trajetória pessoal e profissional que deram a tônica da minha formação e exercício profissional em arte-educação.

Essa rememoração, associada ao processo criador deflagrado pelas aulas de todos os professores, revelou que o principal elemento que possibilitou a concepção e realização do meu projeto de ser arte-educadora foi a *própria arte* que, embora com características e feições variadas, esteve presente em todas as etapas da minha vida como uma promessa e possibilidade concreta de viver experiências realizadoras.

Ao final do curso, desenvolvi um estudo exploratório com algumas colegas que também o freqüentavam, denominado *relatos autobiográficos*, que

foram de grande importância para o desenvolvimento deste trabalho. O que me foi possível conhecer a partir dos depoimentos de minhas colegas forneceu as bases para a realização de outras iniciativas no campo de formação de professores de Arte, o primeiro em uma escola municipal, e o outro em um Núcleo de Ação Educativa – NAE, aqui considerado como objetivo de estudo.

As ações que presidiram esse último projeto estiveram ligadas à elaboração de relatos autobiográficos pelos professores e à articulação desse material recolhido pela memória a um processo de criação em arte, que foi desenvolvido em encontros regulares, cuidadosamente preparados como um espaço-tempo de produção artística e de relação interpessoal. Ao final, os resultados observados permitiram que se verificasse uma possível aproximação entre os processos da arte e da educação, o que encaminhou a pesquisa para o campo dos projetos pessoais e profissionais.

Como é somente a partir da perspectiva do próprio sujeito que um projeto pessoal ou profissional pode ser explicado, optei por trazer a riqueza das lembranças do professor de arte pela sua própria voz, tanto na subjetividade das suas percepções como na objetividade das suas ações, de modo que ele próprio possa contribuir para a formulação de possíveis respostas para as questões levantadas pela investigação. Com essa preocupação, ao longo das páginas que compõem este estudo, são apresentados os passos de professores que, em algum momento da sua trajetória, decidiram trabalhar com o ensino de arte. Seus projetos pessoais e profissionais, embora singulares, estão intimamente ligados ao ensino de arte no Brasil e aos projetos gerais para a educação. Tal dado impôs a necessidade de apresentar, mesmo que brevemente, idéias e práticas que podem ter exercido alguma influência na formação desses professores, sem a pretensão de fazer uma investigação exaustiva da situação do ensino de arte em nenhum grau de instrução e, muito embora as águas que banham o ensino de arte no Brasil sejam instáveis, não parto de uma visão desoladora, tampouco concluo pela desesperança.

Por consistir em uma investigação de vivências de professores, em sua maioria, formados na área de arte, este trabalho está fundamentado nos campos teóricos da formação de professores, ensino de arte e processos de criação, recebendo especial contribuição da *teoria da inteligência criadora*,

desenvolvida por José Antonio Marina (1995), e do campo metodológico e investigativo denominado *história de vida*, desenvolvido, entre outros autores, por Christine Josso (1988). As vozes dos autores, da pesquisadora e dos sujeitos ajudam a compreender o papel formativo e integrador que a arte pode representar nas diversas viagens nos campos da arte e da educação, entre as quais aquelas desenvolvidas com professores de Arte.

Pode-se dizer que este trabalho desenvolve uma tripla viagem, cujos caminhos se cruzam à procura de rotas alternativas para o encontro de sentido e a recuperação da alegria pela profissão, especialmente daqueles que atuam na escola pública. A primeira delas é a viagem realizada por mim mesma desde quando comecei a me envolver com a arte; depois de inúmeras paragens, alcanço um importante porto com o desenvolvimento do presente estudo, que me levará a outras aventuras. A segunda viagem corresponde ao processo vivido pelos professores, por ocasião do projeto de formação desenvolvido no Núcleo de Ação Educativa – NAE. A terceira e última, da qual o leitor é convidado a fazer parte, é representada pelo trabalho propriamente dito.

Ao final da aventura, ao contrário dos cenários caóticos e do murmúrio abafado das águas, as belas paisagens que se descortinam ante os olhos de todos os navegantes permitem que o professor reconheça seu rosto no espelho das águas límpidas e, por isso, reconheça a força e a beleza da sua profissão. O que torna possível afirmar que é no reconhecimento dos desejos iniciais relacionados à profissão que reside uma das possibilidades do professor manter vivo o seu projeto pessoal de ser arte-educador, assumindo o seu lugar com alegria, orgulho, prazer e inventividade e, ainda, que tal reconhecimento pode ser favorecido pelo desenvolvimento de um percurso pessoal de criação em arte, tendo como eixos condutores a relação interpessoal, a rememoração da história pessoal de formação e o exercício crítico e reflexivo.

O trabalho encontra-se desenvolvido do seguinte modo: o primeiro capítulo – *Um mar de águas turbulentas - docência, ensino de arte e crise de identidade* - apresenta um panorama da situação atual da profissão docente e do ensino de arte, bem como o tema e as justificativas da pesquisa.

O segundo capítulo – *Mantendo-se à superfície - projetos na vida, na arte, na educação* -, apresenta as características gerais da atividade de

projetar e as possíveis articulações entre os projetos existenciais e os profissionais, nos campos da arte e da educação.

O terceiro capítulo – *No espelho das águas - memória e reflexão* - trata da abordagem autobiográfica como metodologia de ação e investigação na área de formação de professores.

O quarto capítulo – *Cartas marítimas: a pesquisa* - apresenta os sujeitos, objetivos, materiais de estudo e a metodologia, bem como os antecedentes da pesquisa.

O quinto capítulo – *Lembranças de uma longa viagem - fragmentos autobiográficos de arte-educadores* - traz, na voz dos professores sujeitos da pesquisa, os elementos formadores que estiveram presentes na construção e retomada de seus projetos profissionais.

O sexto capítulo – *A “mão do vento” - o projeto poético-pedagógico do arte-educador* - apresenta o trabalho desenvolvido com os professores e discute as possibilidades de recuperação do projeto de ser arte-educador a partir da deflagração de um trabalho pessoal com a arte.

A mobilidade inerente às águas também se aplica a este estudo que, dada a dinâmica, amplidão e mutabilidade dos mares pelos quais se envereda, só poderia se encerrar com uma breve e provisória síntese, o que se faz no sétimo e último capítulo – *Cartas de viajantes - considerações finais* - uma breve e justa homenagem a professores.

I

UM MAR DE ÁGUAS TURBULENTAS

- docência, ensino de arte e crise de identidade -

Pequena canção da onda

*Os peixes de prata ficaram perdidos,
com as velas e os remos, no meio do mar.
A areia chamava, de longe, de longe,
Ouvia-se a areia chamar e chorar!*

*A areia tem rosto de música
e o resto é tudo luar!*

*Por ventos contrários, em noites sem luzes,
do meio do oceano deixei-me rolar!*

*Meu corpo sonhava com a areia, com a areia,
desprendi-me do mundo do mar!*

*Mas o vento deu na areia.
A areia é de desmanchar.
Morro por seguir meu sonho,
Longe do reino do mar!*

Cecília Meireles

A destruição de valores e de identidades tradicionais no campo da educação tem deixado muitos professores sem direção, como “os peixes de prata” do poema de Cecília Meireles, “perdidos, com as velas e os remos, no meio do mar”.

Os “ventos contrários” que assolam a educação instauram dúvidas em relação ao caminho a ser seguido e tornam a travessia difícil, confusa e, por vezes, enfadonha.

A ausência de direção deve-se, entre outras razões, à fragmentação e à multiplicação dos saberes, que parecem marcar a sociedade pós-industrial, tornando obsoletos tanto os saberes tradicionais quanto as práticas pedagógicas diretivas. As crenças de que o aluno é um ser totalmente condicionado pelos meios físico e social e de que os conhecimentos podem ser totalmente adquiridos em uma determinada etapa da vida foram postas em causa, assim como a tradicional concepção do professor como aquele a quem cabe a *transferência* dos saberes.

Ao contrário do que reza a epistemologia empirista, que sustenta tal concepção, a produção de conhecimento começa a ser compreendida como aprendizagem permanente, ampla e diversificada.

Essas e outras modificações nos modos de se conceber o processo de construção de conhecimento e, por conseguinte, a relação pedagógica, respondem pela perplexidade de muitos professores, colocando na ordem do dia a discussão sobre sua identidade profissional.

Neste cenário, ainda em definição, os professores sentem recair sobre seus ombros todas as responsabilidades pela preparação dos jovens que atuarão no mundo globalizado, *modernizado*, supostamente unificado pelos ideais neoliberais e pela *igualdade de condições*, já que para atenderem às novas expectativas do mercado de trabalho devem formar um estudante que tenha:

Cultura geral e diversificada, conhecimento científico, raciocínio lógico, capacidade de comunicação e trabalho em grupo, que seja flexível e capaz de aprender, além de criativo (Nacarato, Varani e Carvalho, 1998: 89).

Essas expectativas vêm acompanhadas de novas formas de controle do trabalho docente, ditadas pela *racionalidade técnica*¹, traduzida em “mecanismos que predeterminam os objetivos, o conteúdo, a metodologia e a avaliação” (Nacarato, Varani e Carvalho, 1998:96).

Nas palavras de Otávio Ianni:

O povo, as massas, os grupos e classes sociais são induzidos a realizar as diretrizes estabelecidas pelas elites modernizantes e deliberantes. Daí a necessidade de alfabetizar, profissionalizar, urbanizar, secularizar, modificar instituições e criar novas, reverter expectativas e outras diretrizes, de modo a viabilizar a execução e dinamização dos objetivos e meios de modernização, modernos, modernizantes (Ianni, 1998: 79-80).

O *modernizado* a que se refere Ianni tem, nesse panorama, o caráter de “prático, pragmático, técnico, instrumental” (Ianni, 1998: 81), cujo perigo à educação reside em limitar o papel do professor ao de mero instrumento de adequação dos alunos às exigências impostas pelas diretrizes políticas e econômicas.

Ora, os vazios criados pelas mudanças ininterruptas que, amiúde, não passam pelo crivo da criticidade e da reflexão dos professores, instauram uma crise de sentido da docência e geram outros vazios e muitas ameaças, como a ausência da alegria pelo ensinar e o aprender (Snyders, 1996), que pode repercutir no abandono das salas de aula, principalmente, mas não só, na escola pública. Nesse espaço, a figura do professor está ausente, mesmo quando à cátedra está sentado. A figura que lá está, quando está, vez que a ausência ao trabalho parece ter se tornado uma prática comum nas escolas públicas, não tem uma fisionomia reconhecível, não se reconhece em nenhuma outra figura e não deixa que os alunos nela se reconheçam. É a perda de sentido da profissão para si e, conseqüentemente, a perda de sentido da escola para os alunos.

¹ Segundo Pérez-Gómez (1992), a *racionalidade técnica* é uma concepção epistemológica da prática deixada pelo positivismo e prevaleceu ao longo de todo o século XX. Conforme esse autor, esse modelo concebe a atividade profissional como “instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”, apóia-se nas ciências aplicadas e provocou a “separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática” (1992: 96).

Confuso e desencorajado, o professor muito já faz quando consegue perguntar a si próprio qual o seu papel e qual o sentido da sua profissão. *O que fazer, então? Desistir de ser professor e mudar de profissão? Continuar a ser professor, porque não há outra escolha, ou buscar o sentido ausente que restabeleça à prática o necessário prazer?*

Poucos são aqueles que têm coragem e oportunidades para desistir da docência e iniciar o exercício de uma outra profissão (o que talvez fosse menos nocivo aos alunos); menos comum ainda é o professor buscar, de alguma maneira, encontrar motivos sinceros para continuar a ser professor – seus propósitos-, articulando-os às expectativas da sociedade em relação à educação. O que mais se verifica, infelizmente, é a desistência silenciosa de um sem-número de professores. Embora continuem a lecionar, essa tarefa se torna tão árdua que faz com que se sintam, a cada dia, um pouco mais infelizes. Isso porque o afastamento do professor nem sempre resulta no abandono físico da sala de aula; muitas vezes, revela-se pela síndrome de *burnout* que, segundo Codo e Menezes (1999), é a "desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação que não pode suportar, mas que também não pode desistir":

O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. Está presente na aula, mas passa a considerar cada aula, cada aluno, cada semestre, como números que vão se somando em uma folha em branco (Codo e Menezes, 1999: 254).

O olhar cuidadoso do coordenador, supervisor e até mesmo do diretor enxergará o professor perdido nessa paisagem complexa e contraditória que lhe questiona ininterruptamente suas concepções e práticas sem, entretanto, oferecer-lhe condições para modificá-las.

Sabe-se que a transformação de padrões e práticas no campo da educação não acompanha o mesmo ritmo vertiginoso dos avanços tecnológicos e científicos, tampouco se dá espontaneamente, o que faz com que o professor sintam-se incapaz e mais que nunca solitário, principalmente quando se percebe como o principal responsável pela própria empregabilidade em meio à desestruturação do mundo do trabalho.

Os versos a seguir, escritos por um professor do I Ciclo do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal de São Paulo, cujo nome resguardarei, mostram a tristeza e a desesperança que com o passar dos anos abatem um incalculável número de professores, ao mesmo tempo que em seu interior vai se formulando um trágico grito de socorro:

Doenças do Magistério ou Vida de um Dor-cente

*Quando comecei o Magistério,
Que feliz eu me sentia.
Perguntaram-me se tinha doença,
Respondi que só se fosse por desavença.*

*Passado um ano,
Novamente me fizeram a colocação.
Respondi que já sofria de pressão.*

*Passados dois anos,
Fizeram a mesma indagação.
Respondi, tremendo, já sem emoção,
Que tinha problemas no coração.*

*Três anos são passados.
Fizeram-me novamente a pergunta fatal.
Respondi, já com a voz cansada,
Que já não tinha mais emocional.*

*Quatro anos se foram.
Perguntaram sem hesite,
Respondi sem titubear:
Otite, rinite, faringite, sinusite, conjuntivite, tendinite.*

*Cinco anos se arrastaram.
Perguntas não me fazem mais.
Também já não cabem no papel
As doenças, as dores e
Os meus ais.*

*Hoje, sofro calado,
Torturado, angustiado,
Readaptado e aposentado
Pensando ter no Magistério falhado.*

O íntimo desejo do professor, mesmo que silencioso, não é a desistência da profissão, mas um mundo em que ensinar e aprender faça sentido para si

próprio e para seus alunos. Na verdade, ele clama por ressignificações: da profissão, da escola, da educação, dos saberes.

As sensações de fracasso e impotência sentidas por muitos profissionais da educação estão diretamente relacionadas ao não alcance daquilo que se propôs a realizar, como uma tarefa não e/ou mal cumprida, já que quem optou por ser professor o fez por algum motivo, mesmo que o tempo transcorrido desde aquele desejo inicial, a rotina pautada pelo excesso de trabalho e pelas adversidades, as dificuldades econômicas e materiais e a ausência de oportunidades formativas, entre outros fatores, resultem no distanciamento da certeza que um dia foi suficientemente forte para levá-lo, no mínimo, a buscar uma licenciatura e concluí-la.

As respostas para a indagação acerca da sua identidade profissional, por mais duras que sejam suas condições de trabalho e por mais solitário que de fato esteja, devem ser formuladas pelo próprio professor e é na escola, juntamente com os outros professores que podem estar vivendo as mesmas dificuldades, que essa necessária tarefa deve ter início. Ou seja, tais respostas não podem ser formuladas por especialistas, “por força da persuasão, da imposição ou da legislação” (Gil, 2001: 84), o que representaria um sério risco de instituição e legitimação da racionalidade técnica, culminando, invariavelmente, no abandono de práticas construídas ao longo dos anos e, fatalmente, em uma crise identitária ainda mais intensa.

Mas, embora justos, o mal estar e a insatisfação, o clamor inaudível e o grito de revolta não são suficientes para que o professor reencontre um sentido para o seu trabalho e possa realizá-lo com orgulho, alegria e satisfação. É preciso bem mais que isso.

A noção de trabalho que permeia este estudo deve ser compreendida em consonância com a concepção antropológica de trabalho formulada por Marx. Para esse pensador, o trabalho, quando livre, é um “ato de autocriação do homem” (Apud: Fromm, 1964:47):

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as reações materiais entre si próprio e a natureza. (...) Pois, atuando

assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza (Apud: Fromm, 1964: 47-8).

A independência e a liberdade estariam, pois, diretamente ligadas à capacidade autocriadora do homem:

Um ser não encara a si mesmo como independente a menos que seja seu próprio senhor, e ele só é seu próprio senhor quando deve sua existência a si próprio (Marx, 1964: 132).

Paulo Freire (1981) anunciou, há muito, que o professor é um ser da práxis e, sendo assim, o seu comprometimento com os outros seres humanos, na interminável tarefa de intervir no mundo, só pode ser possível se assumir a sua capacidade de agir e refletir no seu cotidiano, nas suas relações e nas suas atividades.

O exercício reflexivo sobre o mundo e sobre as próprias ações contribui para combater a alienação do trabalho e, por conseguinte, a auto-alienação do professor, sendo uma condição para a construção da sua identidade profissional. Tal exercício difere da *ação pela ação* por exigir um distanciamento da realidade imediata, não para dela fugir, mas para melhor comprometer-se com ela, saber por *onde* agir e *como* agir para torná-la melhor (Freire, 1981).

Conforme Erich Fromm (1964), quem primeiro cunhou o termo *alienação* foi Hegel, para quem a “história do homem era, ao mesmo tempo, a história de alienação do homem” (p.54) e tanto para esse como para Marx, o conceito de alienação baseia-se no fato de o homem alhear-se de sua essência, “de na realidade ele não ser o que é potencialmente” (p 54). A alienação leva, assim, à corrupção de todos os valores e faz desaparecer, do ser, a humanidade, ou seja, a “essência humana” converte-se em “um meio para a existência individual”, já que o homem distancia-se até mesmo de seu próprio corpo e mente (Marx, Apud: Fromm, 1964: 59).

Para Marx (1964), o ser humano que se alienou do trabalho não encontra nessa atividade qualquer satisfação e possibilidade de realização, tem “um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar”, não utiliza “livremente suas energias mentais e físicas” e “fica fisicamente exaurido e mentalmente

deprimido”. Esse trabalhador “só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito” (pp. 97- 98).²

Vê-se que a alienação do trabalho em muito se assemelha à síndrome de *burnout* já referida. Alheio ao seu trabalho, o professor isenta-se de comprometer-se com o ser humano e com a transformação da realidade e vive a docência como uma atividade mecânica. Está, na verdade, aceitando fazer parte de uma peça da qual nem é co-autor nem conhece o roteiro, deixando que resumam sua participação à interpretação de um personagem cujo nome também ignora:

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem se distanciar para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser fora do tempo ou sob o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu (...) (Freire, 1981:16-17).

O professor que se alienou da profissão e não se acostumou a refletir criticamente acerca de suas ações, concepções, escolhas e sobre as conseqüências que delas advêm para a sua vida e para a vida de seus alunos, faz do potencial inventivo e transformador da docência uma folha em branco, seguindo seu exercício profissional preso a um eterno presente essencialmente prático:

O tempo para tal ser seria um perpétuo presente, um eterno hoje. A-histórico, um ser como este não pode comprometer-se; em lugar de relacionar-se com o mundo, o ser imerso nele somente está em contato com ele. Seus contatos não chegam a transformar o mundo, visto que deles não resultam produtos

² Marx chama a atenção para dois aspectos relacionados à alienação do trabalho: (1) “(...) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como um objeto estranho que o domina”; (2) “a relação com sua própria atividade humana como algo estranho e não pertencente a ele mesmo... voltada contra ele mesmo, independente dele e não pertencente a ele” (pp. 98-99). Tais aspectos relacionados à alienação do trabalho têm como conseqüência direta, segundo o pensador, a alienação do homem em relação aos outros homens: “De maneira geral, a declaração de que o homem fica alienado da sua vida como membro da espécie implica cada homem ser alienado dos outros, e cada um dos outros ser igualmente alienado da vida” (Marx, 1964: 102).

significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los (Freire, 1981:17).

Essa situação enfraquece o professor, além de tornar inócuas as suas ações, impregnando as salas de professores e, por conseguinte todo o interior das nossas escolas públicas, de uma atmosfera desoladora e desesperançada:

Ele fica lá atrás porque ele *esquece*... O propósito dele é chegar e dar aquela aula lá... *Não sabe mais o que é capaz de fazer*, você sabe do que você é capaz quando você faz (Teresa, grifo meu).³

A situação anunciada torna urgente a efetivação de ações que favoreçam a (re) construção da identidade profissional do educador como condição fundamental para que exerça plenamente a sua natureza histórica e criadora. Essa tarefa *reconstrutora* relaciona-se diretamente com seus projetos pessoais. Nesses residem, mesmo que *escondidas*, as razões que podem explicar as escolhas que fez ao longo da sua existência. Reconhecer tais razões pode ajudá-lo a compreender o momento presente e a planejar outras ações, fazendo sentir-se com o direito de lançar-se a novas metas, de modo que o seu projeto seja, ele mesmo, como a sua concepção de educação: *inacabável*, pois que *vivo*.

O *lócus* de construção da identidade do professor é o espaço escolar: suas imediações, portões e muros, quadras, pátios, salas de professores, salas de aula... . Mas, infelizmente, nesse rico, vivo e tensivo espaço de relações que é a escola, e fundamentalmente a aula, o professor que se distanciou de sua identidade profissional parece reduzir seu papel à mera representação de um monólogo. Raras são as vezes em que estimula a participação ativa dos alunos, as trocas entre eles, ou ainda o intercâmbio com o meio sócio-cultural.

O certo é que, como a subjetividade do professor não tem espaço na rotina mecanizada, ele acaba por subtrair também dos alunos a oportunidade de partirem de suas vivências e relações interpessoais para construir um

³ Este capítulo traz trechos autobiográficos e recortes de entrevistas realizadas com algumas professoras participantes da pesquisa (todos os nomes foram substituídos).

modo próprio de interpretar a realidade elaborando significados, uma vez que esse é sempre um processo subjetivo.

Conforme Pérez-Gómez (2000), a escola precisa reconhecer que a formação que se processa em seu interior é indeterminada, ampla e crucial para a constituição dos alunos:

Na prática escolar, como em toda prática social, sempre é necessário reconhecer espaços de indeterminação, aqueles que correspondem ao caráter inacabado da natureza humana que vai se construindo na medida em que se vive e se experimenta individual e socialmente. Também na sala de aula como grupo social se produzem trocas permanentes que enriquecem e transformam as características do grupo e seus processos de aprendizagem (...) (Pérez Gómez, 1998: 84).

Dinâmica e imprevisível, a educação não comporta mais a rigidez de verdades absolutas, métodos universalizantes e procedimentos pré-determinados:

Ao levar em conta o caráter subjetivo, mutante e criador das variáveis que configuram a vida da sala de aula, o ensino não pode ser concebido como uma mera aplicação de normas, técnicas e receitas preestabelecidas, mas como um espaço de vivências compartilhadas, de busca de significados, de produção de conhecimento e de experimentação na ação (Pérez Gómez, 1998:86).

Muito embora a crise de identidade da profissão de professor esteja generalizada no âmbito da educação, não escolhendo disciplinas, níveis ou sistemas de ensino, o estudo que ora se apresenta está voltado, em um primeiro momento, para a formação do professor de Arte, especialmente daquele que atua no espaço escolar público. Esse professor percebe que houve uma mudança do paradigma do professor como transmissor de conhecimentos e também parece se perguntar qual o sentido da sua profissão:

O professor não é mais mero transmissor de conhecimento, conhecimento ele acha em todo lugar: no jornal, na televisão... Ele precisa ter o que abre as inteligências... Os mestres, os mestres eram assim... Eles faziam a pessoa enxergar onde ela não estava vendo (Teresa).

A busca pelo sentido do ofício é condição para a construção de uma identidade profissional, mas não se pode converter nem em uma atitude isolada frente à situação em que estão muitos professores, independentemente do componente curricular que lecionam, nem em um apego a procedimentos pré-determinados.

O fato é que distantes da sua natureza, isolados e desiludidos, muitos professores de Arte da escola pública não sentem nenhuma satisfação com seu trabalho, afastando-se cada vez mais da possibilidade de realização de seus propósitos iniciais como educadores:

Acho que ele se mecanizou por causa do sistema, o sistema mecanizou o professor. Você tem que dar (aulas) três períodos por dia para ganhar um pouco mais que mil reais para conseguir pagar suas contas. Você não pode ler, você não pode produzir, você não pode nada, então... Você tem que dar aulas, e essas aulas, às vezes, a qualidade é muito ruim para os alunos agüentarem porque também acabam tendo que agüentar aquilo (...) (Teresa).

Ora, o distanciamento de si mesmo como educador é o afastamento de seu projeto de *ser professor*, que leva à desistência da sala de aula, seja fisicamente, seja pelo baixo envolvimento com os alunos ou pelo descompromisso com o planejamento e a realização de um trabalho de qualidade:

Minha experiência profissional como educadora em arte não tem sido muito fácil. Gosto muito de dar aula, mas às vezes me encontro em situações em que não sinto segurança no que faço e em relação ao objetivo que me proponho a atingir. (...) Desrespeito por parte de diretoras, de colegas de outras áreas e até mesmo da mesma área, que nem sempre querem dividir ou trocar as suas experiências... Sem contar com o horário que nos prejudica, a falta de materiais e o grande número de alunos na sala (Soraia).

Para o professor de Arte, as limitações impostas pelas condições econômicas dos alunos também representam um obstáculo à plena realização do seu trabalho, uma vez que ele sabe que não serão todos que nele estarão incluídos:

Para fazer com todas as turmas não dá mesmo por causa disso, da sujeira, do material que eu (mesma) tenho que levar. (...) Às vezes ele (o aluno) tem vontade de comprar um material melhor (...) (Teresa).

Assim como a educação é condicionada pelo contexto histórico, social e político, a arte também passa por muitas modificações e encerra em si, conforme Fischer, a "tensão e a contradição dialética", que podem modificar até mesmo a "razão de ser" da própria arte (Fischer, 1971: 17-21).

Compreender a arte como um fenômeno humano que interfere na realidade pressupõe o compromisso ético e político de trabalhá-la no espaço escolar em toda a sua dimensão epistemológica, uma vez que não é fator de conhecimento somente de si mesma, mas também do ser humano e do próprio mundo. Sua presença na escola mantém abertas as janelas do possível e do improvável:

A arte encontra-se tão intimamente ligada às forças da vida que empurra a sociedade em busca de novas manifestações dessa vida (Herbert Read Apud: Moraes, 1998: 211).

É, portanto, na própria arte, como processo criador e como produto, que se encontram as respostas para as muitas indagações do professor de Arte, respostas essas que podem auxiliá-lo na tarefa de criar situações de ensino-aprendizagem coerentes com o contexto histórico, social, econômico e cultural de seus alunos.

Conhecer, experimentar, pesquisar e estudar em contato com a arte são o melhor caminho para a conquista da autonomia do arte-educador, aquela que lhe permitirá criar e inovar, combatendo tanto a inércia inoperante que pode tomar conta de suas aulas, quanto o paternalismo representado por modelos curriculares que devem ser postos em prática.

Um dos papéis da escola como espaço formativo é o de favorecer, pela relação pedagógica, a construção da autonomia do aluno, de modo que ele seja capaz de tomar decisões que intervenham no curso dos acontecimentos. Tal tarefa relaciona-se diretamente à necessidade de a escola desenvolver ações que auxiliem os alunos a conceberem projetos existenciais e vocacionais, mas, para isso, é fundamental que o próprio professor esteja de

posse de seu potencial criador e de um grande desejo de imprimir suas marcas à realidade, sem esquecer que a sua atuação é, conforme Pérez-Gómez (2000) “sempre um ato de criação” (p 84). Ou seja, o próprio professor deve ser capaz de traçar, para si próprio, projetos pessoais e profissionais, de modo a favorecer a mesma oportunidade a seus alunos.⁴

A construção da identidade profissional do professor passa, desse modo, pelo seu reconhecimento de que ocupar verdadeiramente o espaço da escola significa assumir-se a si próprio como sujeito histórico e social, comprometido com a sua época e com seus alunos.

O professor que conhece o seu papel chama para si, além da responsabilidade pela construção do sentido de sua profissão, também a responsabilidade pela qualidade do seu trabalho.

Contrária à submissão e ao conformismo, essa postura permite a superação da visão determinista que condena um sem-número de professores ao tédio, ao desprazer e à dependência e, por consequência, seus alunos, substituindo tal visão por novas formas de ação e pensamento.

A reflexão crítica, a sensibilidade e a memória

Muitos são os pensadores contemporâneos (Schön, Perrenoud, Contreras, Pérez-Gómez, Nóvoa), que, a exemplo de Paulo Freire, afirmam, em seus estudos, que uma solução para as atuais exigências impostas ao professor é aquela que aponta para a necessidade de que exerça a crítica de seu modelo pedagógico, incorporando à sua prática um exercício reflexivo contínuo e permanente.

Pérez-Gómez (1992) lembra que a base do autodesenvolvimento profissional de professores encontra-se apoiada na reflexão, e que essa é uma forma de resistência à racionalidade técnica, porque possibilita ao professor livrar-se dos modelos advindos de uma teoria externa. Portanto, não é apenas um processo psicológico, pois:

⁴ No próximo capítulo, cujo tema é *projeto*, retomo a discussão anunciada.

Implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (Pérez-Gómez, 1992: 103).

Apoiado no que denominou de perspectiva *prática reflexiva*, Donald Schön considera que o professor inicia um processo de reflexão ao deparar-se com as dificuldades vividas quotidianamente em sua prática, de onde extrai os conhecimentos necessários para intervir de modo adequado em circunstâncias de ensino-aprendizagem variadas (Pérez-Gómez: 1992).

Esse autor reconhece três momentos distintos, mas indissociáveis, como fundamentais à prática reflexiva: *conhecimento na ação*, *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*. O ensino do desenho, da arquitetura e das artes, de um modo geral, inspirou-o a formular a idéia do *aprender-fazendo* e da *tutoria* como elementos fundamentais do trabalho com professores (Schön, 1992a).

Com objetivos inteiramente práticos, o *aprender-fazendo* proposto direciona-se para uma melhor preparação do professor no sentido de tornar-se mais competente, principalmente por poder experimentar e cometer erros e, ao dar-se conta deles, poder planejar ações diferentes.⁵

Para Perrenoud (1998), sem a clareza de um sentido, a profissão de professor é exercida a duras penas; uma tarefa árdua, quase impossível, em uma sociedade em que o trabalho é fonte privilegiada de identidade, satisfação e, também, de sofrimento. Desse modo, a reflexão sobre a própria prática contribui para a construção de um sentido – para o trabalho, para a escola e também para a própria vida. A atividade reflexiva seria, assim, um "luto das certezas, dos problemas definitivamente resolvidos e dos julgamentos egocêntricos", visto que o professor reflexivo "vive na complexidade" (pp. 19-20).

⁵ O papel que a arte ocupa neste trabalho não é da mesma natureza daquela elaborada por Schön (1992a). O *aprender-fazendo* aqui tratado não visa, em primeira instância, mesmo que esse seja um resultado desejável, à melhora da competência do professor para o enfrentamento das dificuldades surgidas na prática, mas sim um *aprender-fazendo* a reconquistar o seu lugar e o sentido da sua escolha profissional, que passa, entre outras coisas, pelo reconhecimento do seu potencial criador e pela conquista de uma atitude inventiva, crítica e reflexiva frente à educação, embora todos esses aspectos passem pela prática.

O autor nos lembra, contudo, que tal atividade reflexiva não é espontânea, diferindo da faculdade de reflexão própria à espécie humana, vez que se assenta na prática e na postura do professor diante da educação, constituindo a base de uma análise instruída, metódica e regular que, se incorporada ao cotidiano escolar, pode ser eficaz em relação aos problemas que nele se apresentam. Somente a prática reflexiva permite ao professor o enfrentamento da crescente complexidade das tarefas colocadas à educação compensando a precariedade da sua formação profissional e encorajando-o em direção à profissionalização. Do mesmo modo, a reflexão o ajuda a assumir responsabilidades políticas e éticas.

José Contreras (1997) amplia o debate sobre a formação e a prática dos professores no que se refere à sua necessária profissionalização. Considera que o panorama de estratificação e divisão social, por submeter os professores a pressões de toda ordem, também os faz viverem contradições e contrariedades, tornando a reflexão pela reflexão insuficiente para a garantia de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, podendo, ao contrário, reforçar as injustiças e a alienação promovidas pelas exigências institucionais e sociais.

O trabalho do professor, considerado por esse autor como um trabalho intelectual, pode favorecer o questionamento do ensino, desde o papel socialmente construído e o modo com que se relaciona com a ordem social, até a análise das possibilidades transformadoras que nele estão implícitas, mas construir essa posição verdadeiramente crítica acerca da própria profissão exige do professor o exercício da crítica e da reflexão.

Contreras sustenta que a reflexão crítica permite aos docentes avançarem para além da "meditação" acerca de suas práticas profissionais e das incertezas que as mesmas provocam, desenvolvendo uma *atitude* crítica frente à interferência que as estruturas institucionais em que trabalham exercem em sua prática, no modo como concebem tais interferências e no "sentido social e político a que obedecem" (p. 121), alcançando a transformação da própria prática.

A transformação da prática pressupõe a combinação da tomada de consciência, pelo professor, das bases ideológicas tanto do seu trabalho como

das instituições em que atua, com uma ação transformadora orientada para a eliminação da irracionalidade e da injustiça presentes nestas instituições.

A emancipação do professor e a transformação do ensino, duas bandeiras muito propaladas pelas reformas, são assim, vistas pela ótica da concepção crítico-reflexiva, parte de um projeto de transformação social, não se limitando à mera conquista de direitos individuais, já que conectadas aos movimentos sociais mais amplos que visam à democratização da sociedade.

Juntamente com a sua capacidade reflexiva o professor precisa se exercitar também em sua sensibilidade de modo a ampliar suas possibilidades de perceber, escutar e dialogar com seus alunos e seus pares, pois o ofício docente é, como afirma Arroyo (2000), “uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta e sintonia com a vida, com o humano (p.47)”.

O sentido do ofício docente está atado à história de vida do professor. Portanto, é preciso que cada educador procure os motivos que o impulsionaram às escolhas que fez ao longo de sua existência, aprendendo a escutar a sua voz de comando interior, tendo a reflexão crítica, a sensibilidade e a memória como poderosos instrumentos de procura interior, como afirma a fala de Michele:

Buscar primeiro em mim o que faz sentido, para que seja possível o encontro ou busca das respostas para as minhas questões (Michele).

Esse *buscar primeiro em si mesmo* implica dois movimentos que ocorrem simultaneamente e se completam: a recuperação das lembranças da infância e juventude, identificando o potencial que os adultos, a própria escola e outros espaços tiveram em sua formação, e o reconhecimento do propósito principal que o levou e o mantém no campo da educação:

Nossa auto-imagem se constrói cada dia em relação à infância, adolescência e juventude como possibilidades, inclusive em nós. O que nos confronta com o nosso percurso humano. Nos interroga: ainda esse espírito possível está à espera de nós? (Arroyo, 2000: 42).

A escola não pode ignorar a dimensão sensível da docência, mas reconhecer a solidão e o isolamento em que se encerra o professor, com todas

as suas dúvidas, incertezas e dificuldades objetivas e subjetivas relacionadas à profissão.

A formação em serviço dos professores há que se dar em um espaço e um tempo inseridos no cotidiano da escola, favorecendo a construção de sentidos - pessoais e coletivos - para a docência, mais do que nunca necessários para a profissionalização e conquista da sua autonomia. Isso significa que deve propiciar as condições para o exercício contínuo, regular e coletivo da reflexão crítica, a expressão e troca de sensibilidades e o resgate da memória pessoal de formação.

A necessidade de a própria escola se mobilizar para a efetivação de um trabalho contínuo, permanente e, como diz Nóvoa (1992b), partilhado de formação docente é ainda mais premente no âmbito do ensino público, cuja desvalorização dos profissionais escancara-se nos baixos salários, nas péssimas condições de trabalho e na ausência de programas de apoio e aperfeiçoamento que possam instrumentalizá-los a enfrentar as pressões impostas pelas novas exigências colocadas para a educação:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada (Nóvoa, 1992b: 25).

Esse trabalho pressupõe a participação deliberada e ativa do professor, a coragem para rever sua história com a educação e o desejo para encontrar sua verdadeira identidade profissional, pois:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1992b: 25).

Embora o encontro de sentidos para a profissão seja da ordem de cada educador, não se considera que tal processo possa se dar de forma espontânea. Há a necessidade, em parceria com coordenadores, supervisores, diretores e inspetores, - que deveriam ser parceiros dos professores, mas, de um modo geral, assumem uma posição de *controladores* do seu trabalho —, de

criar um espaço-tempo de formação partilhada em que o professor estabeleça trocas pessoais e profissionais e sinta-se acolhido.

Para além de aliviar um pouco o peso colocado sobre os seus ombros, - sem tirar-lhes a responsabilidade pelo próprio trabalho e formação-, esse trabalho formativo contínuo e participativo, compreendido pelo prisma da concepção crítico-reflexiva, pode provocar-lhes o pensar e o agir rotineiramente na via da interminável tarefa de construir-se a si mesmos e à própria atividade educacional, sem desconectar-se das questões que envolvem a sociedade como um todo.

Nada mais necessário para o educador, porque quando não concebe o mundo e a si mesmo como obras inconclusas, quando se vê condicionado pelas situações sem perspectivas de mudança e de transformação, isenta-se de fazer escolhas e deixa-se conduzir pelas circunstâncias. Essa sua renúncia em intervir no mundo, segundo Freire (1999), faz com que o veja como inexorável e assim o apresente aos seus alunos.

Para realizar sua *vocação* é necessário, antes, que dela se conscientize e supere sua inoperância sobre o mundo e a própria vida, o que, por sua vez, implica sua inserção em um ininterrupto processo de busca (Freire, 1999), o que só é possível se o seu projeto de ser professor, construído em algum momento de sua vida, se mantiver vivo.

É por essa perspectiva que se justifica o trabalho formativo com professores que aqui se anuncia: somente o ser que *projeta* pode ocupar, conscientemente, o seu lugar "ontológico" no mundo e somente o ser que ocupa o seu lugar "ontológico" no mundo pode exercer a educação como prática social, verdadeiramente crítica e transformadora e, portanto, "política" (Charlot, Apud: Matos, 1998: 295-6).

Mas será que os professores estão ocupando o seu genuíno lugar no exercício da profissão, concebendo a educação como prática social? Estão se considerando capazes de intervir decisivamente no curso dos acontecimentos, ou estão sucumbindo à idéia de considerar predeterminado o trajeto a ser percorrido ao longo de sua existência? Será que estão exercendo o que Freire chamou de "prática docente crítica" que, envolvendo o "fazer e o pensar sobre o fazer", pode significar a melhora da prática? (Apud: Campos e Pessoa, 1998: 204). Ou seja, os professores têm realmente contribuído para que os alunos

elaborem seus próprios projetos, vislumbrando-os articulados aos projetos coletivos de emancipação do ser humano?

Minha imersão no espaço escolar público e o convívio com educadores desvelaram um cotidiano escolar mecanizado, exercido por professores que, em sua maioria, estão desmotivados e alheios ao próprio sentido da educação.

Um olhar para o ensino de arte

Um trabalho que pretende abordar o exercício profissional e os projetos daqueles que se embrenharam pelos caminhos da arte e da educação não pode prescindir de uma tentativa de articulação entre as histórias pessoais de relação com a arte e o seu ensino e uma história mais ampla, inserida na história do ensino de arte no Brasil.⁶

A natureza das disciplinas escolares é complexa, uma vez que representam um vasto conjunto cultural resultante de longos séculos de existência humana e, por isso mesmo, significam uma possibilidade concreta de mediação a serviço dos jovens em direção à produção cultural e científica. Contudo, quando são simplificadas e os conhecimentos são subtraídos da sua historicidade e complexidade, associam-se não mais ao domínio do pensamento, mas às matérias de ensino, geralmente identificadas como *metodologias*.

Ou seja, os programas e planos de ensino são partes de uma política educacional ampla e como tal põem em ação os objetivos da sociedade de cada época, resultantes dos interesses econômicos e políticos. Em função dessas finalidades, as matérias de ensino são adaptadas e transformadas em propostas (Chervel, 1990).

Parece ser esse o caso do ensino de arte no Brasil. Algumas idéias e práticas que emergiram de políticas educacionais, em outros momentos históricos, deixaram sua influência e ainda podem ser verificadas em muitas

⁶ Pretendo somente reconhecer e diferenciar as tendências que exerceram maiores influências na formação dos professores de Arte, sujeitos deste estudo. Sobre a história do ensino de arte no Brasil ver: Barbosa (1978, 1984, 1986, 1990, 1991).

práticas escolares, embora várias delas tenham sido afastadas dos princípios que as geraram, tornando inevitável a disseminação de práticas ausentes de sentido.

Ferraz e Fusari (1993) reconhecem que, do início do século XX à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 5692/71, três tendências pedagógicas influenciaram o ensino de arte brasileiro - *Tradicional, Nova e Tecnicista* – e, ainda que cada qual tenha tido períodos de maior relevância, podem ser observadas nas práticas e concepções atuais de muitos professores.

A Pedagogia Tradicional, que marcou o ensino de arte na primeira metade do século XX, foi fortemente influenciada, por um lado, pelo ideal positivista, cuja ênfase residia nas áreas de Geometria, Matemática e Educação Moral e Cívica (Silva, 1989) e, por outro lado, pela pedagogia experimental (Barbosa, 1982), que reconhecia a infância como um período com características próprias.

A filosofia positivista daria ao ensino de arte um caráter utilitarista, enquanto a pedagogia experimental seria a responsável pelo início das primeiras investigações acerca da expressão artística infantil e pela valorização da livre expressão da criança como forma de investigar seus processos mentais, o que repercutiu nas primeiras rejeições à observação como modelo de ensino de desenho (Barbosa, 1982).

A Pedagogia Nova, de origem americana e européia, embora tenha surgido no Brasil na década de 30, teve maior repercussão e disseminação a partir dos anos 50 e 60 pelas escolas experimentais. Nos *processos de trabalho*, característicos dessa pedagogia, de cunho essencialmente experimental, residiam a ênfase na expressão do aluno como marca pessoal e intransferível (Ferraz e Fusari, 1993).

De um modo geral, tanto a corrente européia quanto a americana, propunha uma escola primária que não tivesse como objetivos primordiais as matérias de ensino, mas sim os processos de desenvolvimento das crianças, que deveriam ser estimuladas da melhor maneira possível. A escola deveria ser ativa, rica em atividades comuns à vida das crianças e realizadas de forma socializada (Silva, 1989).

No ensino de arte, Ferraz e Fusari (1993) reconhecem três autores identificados com os princípios da Pedagogia Nova como marcos teóricos do trabalho do professor de arte brasileiro: John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (a partir de 1939) e Herbert Read (a partir de 1943). Esse último autor, responsável pelo movimento Educação Através da Arte, exerceu profunda influência em muitos educadores brasileiros, dentre os quais Augusto Rodrigues, criador da primeira Escolinha de Arte, em 1948, no Rio de Janeiro.

Em nome das propostas da Escola Nova, muitos professores passaram a conceber o ensino de arte como um instrumento para ajudar na formação de conceitos pertinentes às outras áreas de conhecimento, e a Arte como uma matéria do currículo sem conteúdos próprios, perdendo, portanto, sua *razão de ser* como disciplina.

O Movimento Escola Nova, segundo Fonseca (1994), adveio da constatação de Dewey, seu principal inspirador, de que a escola tradicional era normalizadora, passiva, anti-social e antidemocrática; deformada por uma organização que ignorava a natureza ativa da criança e preocupada somente com a mera aquisição de conhecimentos. Para o educador, a escola deveria ser “um processo de vida em si mesma”, em que a “aprendizagem através da experiência (*learning by doing*) precedesse a teoria” (p.18).

De fato, é nítida a preocupação de Dewey com a formação pessoal e social dos alunos. Segundo ele, se o aluno fosse colocado, em contexto escolar, em situações de experiência direta com as coisas e se deparasse com problemas reais que desafiassem seu pensamento a solucioná-los, poderia desenvolver as potencialidades inerentes à sua estrutura individual, sem que para isso sua formação deixasse de ser também social, mesmo porque a socialização dos mais novos em direção à evolução social deveria ser a finalidade primeira da escola.

É nessa perspectiva que se faz necessário compreender a especial importância que a Pedagogia Nova atribuía às atividades expressivas e construtivas. Tais atividades, como centro de relação da aprendizagem, seriam um privilegiado espaço para a introdução do trabalho manual que, por seu turno, favoreceria o desenvolvimento da estima pelo trabalho e pela sua significação social e humana (Fonseca, 1994:18).

Observa-se que o que ocorreu, na verdade, foi uma grande distorção dos princípios da Pedagogia Nova, fundamentalmente no que concerne ao conceito de *experiência* de Dewey, então confundido com um ativismo espontaneísta, apesar de o educador ter explicitado o papel mediador e propositor do professor na condução de experiências realmente educativas:

Dispensável repetir que a experiência não sucede no vácuo. Há fontes fora do indivíduo que a fazem surgir. E essas nascentes a alimentam constantemente. (...) O educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição. A responsabilidade primeira do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (Dewey, 1976: 31-32).

Nas décadas de 60 e 70, como consequência do surto de industrialização tecnológica, houve o retorno do modelo burocrático anunciado no início do século pelos ideais positivistas. A busca por maior eficiência e produtividade no sistema escolar colocou alunos e professores em segundo plano, enfatizando os procedimentos técnicos de organização da aula que visavam, em última instância, à operacionalização dos objetivos da reforma educacional em curso.

Um “saber construir” e um “saber exprimir-se” passaram a ocupar as aulas de Arte reduzidas, no geral, à manipulação de materiais diversificados e à aprendizagem de procedimentos técnicos. De cunho espontaneísta e tecnicista, a Educação Artística não estava comprometida com um verdadeiro conhecimento das linguagens artísticas (Ferraz e Fusari, 1993).

Foi Herbert Read quem falou pela primeira vez em uma *educação através da arte*. Encontrando muitos princípios comuns à educação e à arte, esse autor responde da seguinte maneira à indagação que faz a si mesmo acerca do verdadeiro objetivo da educação:

O objetivo da educação pode ser apenas o de desenvolver ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou reciprocidade do indivíduo (Read, 1958:18).

O movimento *educação através da arte* estava impregnado de uma concepção libertária de educação, expressa, sobretudo, por um profundo desejo de tornar o ser humano melhor desenvolvendo suas qualidades positivas, evitando, assim, o desenvolvimento dos aspectos negativos:

Os impulsos que a educação libertará precedem e excluem a formação destes impulsos egoístas e anti-sociais que são o produto atual do processo social (Read, 1958:19).

O desenvolvimento é considerado uma adaptação harmônica ao mundo, equivalente ao ajustamento dos sentimentos e emoções ao meio social. Desse ajustamento dependeria a personalidade do indivíduo. A arte teria muito a contribuir para essa adaptação e para o cultivo das qualidades da criança:

Deve compreender-se que o que tenho em mente não é meramente a 'Educação Artística' como tal, que deveria ser denominada mais propriamente por educação visual ou plástica; a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), assim como musical e auditiva, e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação estética – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano (Read, 1958, p. 20).

Viktor Lowenfeld, em um de seus livros que se tornaram clássicos entre os professores brasileiros, também se refere às potencialidades formativas da arte na educação, em contraposição a uma concepção de educação como mera transmissora de conteúdos:⁷

Em nosso sistema educacional, tudo se orienta para o estudo, que na maioria dos casos, significa apenas a aquisição de conhecimentos. No entanto, bem

⁷ Dois livros de Lowenfeld exerceram especial influência na concepção e prática dos professores de arte brasileiros: A Criança e sua Arte (1954) e Desenvolvimento da Capacidade Criadora (1970).

sabemos que o simples conhecimento não é suficiente para nos fazer feliz. A educação unilateral, em que se dá a máxima importância à acumulação do saber, tem descuidado de muitas coisas importantes, de que as crianças necessitam para se adaptarem, adequadamente, ao mundo. As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda a capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente (Lowenfeld, 1954: 19).

As emoções são colocadas no mesmo grau de valor que as funções cognitivas para o desenvolvimento do autêntico equilíbrio do ser humano, para o qual a arte assumiria uma função essencial:

Para nossos filhos, a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas (Lowenfeld, 1954: 19).

As propostas de Read e Lowenfeld aproximam-se dos ideais das vanguardas modernistas relacionados à valorização da individualidade, da liberdade e ao não-afastamento entre arte e vida. Para essa concepção, a arte tornaria os futuros adultos mais humanos e exigentes de liberdade, por meio da liberdade de auto-expressão, que poderia garantir a individualidade e a integridade da criança e, conseqüentemente, do adulto que ela viria a ser.

A importância do movimento *Educação Através da Arte* para a educação no Brasil e as influências que exerceu sobre artistas e educadores podem ser constatadas no seguinte depoimento de Augusto Rodrigues, criador da primeira *Escolinha de Arte*, transcrito por Ferraz e Fusari (1993):

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança em seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, mais harmonioso. (...) Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a

criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas (Depoimento de Augusto Rodrigues, Apud: Ferraz e Fusari, 1993: 31-2).

Duarte Jr. (1988), em suas reflexões, também revela as influências que as idéias de Lowenfeld e Read tiveram no seu modo de compreender a relação entre arte e educação. Para esse autor, a educação não deveria envolver somente conceitos lógicos, mas também sentimentos e emoções. Sendo pela relação do homem com o mundo que os processos educativos são viabilizados, a arte seria uma tentativa de formalizar o *estar no mundo* e o *sentir humano*, mantendo vivas a imaginação e a utopia em um *projeto* direcionado ao futuro. A arte-educação educaria, então, a partir da construção, pelos alunos, de um *sentido próprio* para a vida.

A profundidade e a complexidade da proposta *Educação Através da Arte* não resistiram ao reducionismo e à deturpação e se viram reduzidas à *livre-expressão*, traduzida nas tendências ativista e espontaneísta que definiram a disciplina Educação Artística, principalmente durante a década de setenta. Isso ocorreu tanto pela má interpretação da proposta, como pelo teor tecnicista da Lei 5692/71, que desconsiderou as especificidades de cada linguagem artística e definiu um perfil *polivalente* para o professor de *Educação Artística* que se formava em um dos cursos superiores recém-implantados:

Em 1971/72, a concepção era baseada na livre-expressão. Em 1973, criou-se o curso de Educação Artística. De certa maneira, o currículo mínimo obrigatório oferecido não propiciou uma boa formação. Durante quatro anos, cursei a faculdade, obtendo meu diploma em Desenho e Plástica – licenciatura plena de 1º e 2º grau e Educação Artística – licenciatura curta – 1º grau (Mara).

No final da década de 70 e início da década de 80, o ensino de arte escolarizado estava destituído de sentido e esvaziado de conteúdo, apontando a necessidade de uma revisão conceitual e metodológica da Educação Artística, ou seja, o ensino de arte espontaneísta, traduzido pela não-

interferência do professor, pouco a pouco perdia sustentação, o tecnicismo e as deturpações dos princípios da livre-expressão foram postos em questão.⁸ Como reação à crise que ameaçava até mesmo a continuidade da obrigatoriedade da Educação Artística, começou a despontar uma maneira de conceber o ensino de arte identificada como *Metodologia Triangular*, substituída depois por *Abordagem Triangular*, apresentada por Ana Mae Barbosa, a partir das visões inglesa e americana da “pós-modernidade no ensino da arte” (Barbosa, 1997a: 20).

O movimento de reformulação conceitual do ensino de arte nos Estados Unidos foi justificado por Elliot Eisner como um necessário resgate dos conteúdos próprios a esse campo de conhecimento, bem como uma outra maneira de o professor se posicionar ante o processo ensino-aprendizagem:

Desenvolvemos a idéia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. Afirmávamos que o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, e conceituamos o professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional” (Eisner, 1997: 78).

Portando as mesmas preocupações, a proposta formulada por Ana Mae Barbosa tem como base três aspectos do conhecimento em arte: o fazer artístico, a história da arte e a leitura da imagem, sendo esse último a intersecção das instâncias da crítica e da estética que apareciam como áreas específicas na proposta americana.

Identificada por Barbosa como *pós-moderna*, por se contrapor aos princípios da livre experimentação e da auto-expressão tão caros ao modernismo, essa concepção do processo ensino-aprendizagem da arte a muitos pareceu, a princípio, a adoção de um novo modelo de base racional, como uma *volta ao passado*, à época em que a atitude naturalista e realista

⁸ Muitos artigos foram publicados no início da década de 80 na Revista A’rte tocando, fundamentalmente, na questão dos procedimentos de ensino-aprendizagem da arte no espaço escolar. A mesma crise no ensino de arte no Brasil favoreceu, na década de 80, a organização política dos arte-educadores, que culminou na criação da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP, em março de 1982. (A’rte, 1982: 16-7).

estivera presente nas aulas de desenho, antecedendo qualquer atitude criativa em arte.

Entretanto, representou uma tentativa concreta de renovação dos pressupostos teóricos e metodológicos da Arte nas escolas brasileiras, na medida em que integrou àqueles fatores emocionais, já tão valorizados, os fatores cognitivos e culturais, até então desprezados, fazendo com que a aprendizagem da arte deixasse de ser vista como uma atividade espontânea:

As metodologias que orientaram o ensino da arte nos anos 80, denominadas ensino pós-moderno de arte nos Estados Unidos, ou ensino de arte contemporâneo na Inglaterra, consideram a arte não apenas como expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem. A arte passou a ser concebida nos projetos de ensino da arte nos anos 80 como cognição, uma cognição que inclui a emoção, e não unicamente como expressão emocional; a arte passou também a priorizar a elaboração e não apenas a originalidade (Barbosa, 1997a: 10-11).

A Proposta Triangular, assim como já havia ocorrido com outras concepções, foi levada ao extremo e distorcida, talvez devido à ausência de programas de formação docente voltados para o exercício da crítica, pesquisa, reflexão e criação, e talvez pela acentuada tendência dos professores brasileiros em seguirem modelos de trabalho, o que fez com que muitas práticas fossem distanciadas do seu sentido. A da releitura, por exemplo, afastou-se do sentido de reelaboração e recriação que as legitimam como importante procedimento adotado por muitos artistas e escritores, passando a serem compreendidas e aplicadas como uma variação requintada da cópia, chegando mesmo a se constituir, em muitos casos, como único momento destinado à produção do aluno.

Em relação à apreciação estética também houve distorções. Nesse aspecto, Regina Machado identifica duas *tendências* igualmente *reducionistas* no uso que os professores de Arte têm feito da Abordagem Triangular:

(...) Muitos professores dispostos a trabalhar com a proposta triangular têm oscilado entre um extremo, que chamaríamos de reducionismo narrativo, e outro, o do reducionismo formalista. No primeiro caso, o fato visual é reduzido à

descrição de figuras e as crianças são levadas a narrar o que vêem. Então o que se perde são as qualidades visuais específicas da obra de arte: narrando o que vê a criança pode aprender muitas coisas, mas não necessariamente estará tendo a possibilidade de estabelecer um contato com a natureza do objeto artístico. Deste ponto de vista, tanto faz narrar uma foto jornalística, figuras de um calendário qualquer ou uma obra de Portinari. No segundo caso, na tentativa de ensinar os elementos da forma visual, os professores levam as crianças a observar formas, linhas, cores, texturas que compõem uma obra. Então, a obra se fragmenta nos seus elementos compositivos e o que se perde, em geral, é a experiência significativa do todo (Machado, 2002).

A autora observa que a Proposta Triangular não é metodologia, já que longe de apontar caminhos unívocos estimula a formulação de questões sobre o processo ensino-aprendizagem da arte que podem acionar o trabalho reflexivo e investigativo do professor dessa área.

De fato, considerá-la uma *metodologia* – que, portanto, prescreve roteiros a serem seguidos, significaria a mera reprodução de procedimentos de trabalho com os alunos, como se aí residissem as soluções mágicas para todas as dificuldades sentidas pelo professor de Arte:

A proposta triangular não é uma metodologia. Ela estrutura o conhecimento de nossa área em bases sólidas, estabelecendo os eixos fundantes da aprendizagem da Arte. Mais do que isso, suscita questões metodológicas instigantes, que levam os professores a enfrentarem a necessidade de rever seu trabalho, buscando novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem artística (Machado, 2002).

Atualmente, no Brasil, a obrigatoriedade do ensino de arte está garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96⁹ e veio

⁹ O Capítulo – Da Educação Básica – traz a obrigatoriedade da Arte no currículo: “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Contudo, cabe aos Conselhos Estaduais de Educação a fixação de diretrizes para a elaboração do Regimento das Escolas, o que pode resultar em uma obrigatoriedade parcial e ineficaz. Na Indicação CEE 8/97, do Estado de São Paulo, a obrigatoriedade está assim contemplada: “Artes será componente obrigatório dos diversos níveis do Ensino Básico, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não há obrigatoriedade de o componente ser incluído em todas as séries, mas não deve faltar em nenhum dos níveis. Sua incidência, maior ou menor, deve estar de acordo com a proposta pedagógica da escola: esse componente poderá ser ministrado com organização diversa do bloco seriado, se este for adotado”.

acompanhada da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs-Arte. Constatando a fragilidade da formação do arte-educador, a pouca definição do lugar ocupado pela Arte nos currículos escolares e a falta de estrutura material básica para as aulas dessa disciplina, os PCNs-Arte procuram:

Formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico e na delimitação do espaço que a área de Arte pode ocupar no ensino fundamental, a partir de uma investigação do fenômeno artístico e de como se ensina e como se aprende arte (Brasil, 2000: 32).

O documento não ignora as dificuldades que assolam o exercício do arte-educador, assim como a sua necessidade de formação e aperfeiçoamento profissional, embora não aprofunde essas questões:

O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas (...). Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdo específico, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica: não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas (Brasil, 2000: 32).

Os PCNs-Arte são, indiscutivelmente, um importante passo político, teórico e conceitual para o início de uma transformação do ensino de arte no Brasil, porquanto reúnem importantes contribuições conceituais e metodológicas sobre o processo de ensino-aprendizagem da música, dança, teatro e artes visuais. Ainda assim, não se verificam grandes modificações nos modos do professor de Arte exercer a docência, mesmo porque não se deveria esperar que tal professor, que geralmente trabalha de modo solitário na escola, tenha a iniciativa e a predisposição para comprar o volume destinado à Arte¹⁰,

¹⁰ A promessa feita pelo MEC de enviar um exemplar para cada professor das escolas públicas do país não se cumpriu.

em seguida tenha tempo, disposição e satisfação em lê-lo e estudá-lo sozinho, e depois, finalmente, tenha facilidade em compreendê-lo, transpondo-o para a sua prática profissional.

O professor que está solitário na escola tem, amiúde, uma das seguintes atitudes em relação ao documento oficial: interpretá-lo de uma forma simplificada, fragmentada e/ou deturpada; abandoná-lo, dada a dificuldade em compreendê-lo sozinho; apreender seus princípios, fundamentos e informações, mas não conseguir transpô-los para o planejamento de situações de aula e, por fim, ignorá-lo em absoluto, até mesmo desconhecendo a sua existência.

Ora, tanto a indiferença e a distorção, como as dificuldades de transposição dos referenciais teóricos para a experiência prática são conseqüências da ausência de espaços de formação na escola, assim como a quase total inexistência de programas de aperfeiçoamento profissional, desenvolvidos seja pelos Núcleos de Ação Educativa (NAES), seja pelas Diretorias de Ensino e pelo próprio MEC, que possam, de fato, auxiliar o professor a compreender os princípios teóricos que fundamentam seu trabalho, interpretá-los e conjugá-los aos seus saberes da experiência e do conhecimento, vivendo, ele próprio, a natureza do trabalho artístico, por meio do qual possa se instrumentalizar para autonomamente criar propostas de trabalho com seus alunos.

Embora os PCNs-Arte não se proponham a ser um guia a ser seguido indistintamente por todos os professores de Arte, as dificuldades em acessá-los e em compreendê-los demonstram que há na iniciativa de implantação de orientações curriculares um risco de superficialização, homogeneização, distorção e generalização, o que pode gerar novas práticas desprovidas de sentido. Caso não esteja atrelado a programas de aperfeiçoamento e valorização profissional, o volume destinado à Arte somente ocupará espaço nas estantes das salas dos professores, lugar em que se mostra insuficiente para auxiliar o professor a lidar com os dilemas da profissão.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o documento que ainda orienta o ensino de arte, embora muito bem fundamentado, parece ignorar que ao próprio professor fogem muitos dos objetivos colocados para os alunos, como por exemplo, o desenvolvimento da “capacidade criadora de

representação em artes” e a “apropriação do saber por meio de elaborações perceptivas e reflexivas” (São Paulo/Município, 1996: 3):

(...) Assim, em situações pedagógicas que visem ao desenvolvimento de práticas e pensamentos sobre a cultura em artes e estéticas artísticas busca-se propiciar ao educando nos três ciclos da Escola Fundamental:

- o desenvolvimento de seu processo expressivo artístico de emoções e de pensamentos (divergentes e convergentes), frente a elementos culturais do mundo em que vive, enfatizando o exercício das faculdades da percepção, fantasia e imaginação criadora na produção de trabalhos nas mais diversas linguagens artísticas;

- o desenvolvimento de seu senso crítico em artes e em estéticas artísticas, partindo do exercício de observação de seus próprios trabalhos e da leitura dos conteúdos expressivos das obras de arte (assistindo a espetáculos de teatro, de música, de dança, vendo obras de artes visuais) e trocando experiências, idéias, pensamentos e diálogos sobre assuntos relativos à arte, sobre os modos de comunicação da mesma e sobre o mundo social onde ela está inscrita (o apreciar);

- o desenvolvimento de suas possibilidades de intervir e reinventar suas produções artísticas, concebendo a história da arte como um processo contínuo, vivo, orgânico e dialético (em vez de uma enumeração de fatos passados) e pensando, estudando, compreendendo a produção artística como um registro do sentimento estético e da visão do artista frente a acontecimentos de um dado momento histórico. Identificando, pensando e dialogando sobre as histórias deste processo, o educando poderá recriá-lo em sua própria obra artística (o contextualizar histórico) (São Paulo/Município, 1996: 3).

Ainda que os objetivos para a Arte sejam indiscutíveis, o documento não poderia ignorar as limitações impostas para o desenvolvimento *ideal* de propostas de trabalho, representadas pelas péssimas condições materiais e estruturais das escolas municipais:

(...) Este potencial deve ser otimizado pelas escolas, transformando a sala de aula de Artes em oficina de “saber artístico e estético”, bem como favorecendo o acesso à informação sobre este saber, através de livros, slides, vídeos e de atividades extraclasse, como visitas a museus, ateliês e participação em eventos artísticos (São Paulo, 1996: 3).

Ora, o professor de Arte que está quotidianamente na escola pública enfrentando toda sorte de dificuldades sozinho, tem a clara convicção de que, embora toda a área de educação seja vítima dos projetos colocados para a sociedade, essa disciplina é a que mais sofre com o descaso:

A falta de estrutura e respeito ao ensino que há no sistema educacional brasileiro reflete em todos os campos e também no ensino de arte. Acho que o problema é geral, mas no ensino de arte é pior (Soraia).

O que se coloca não é a existência ou não de documentos que sirvam de orientadores curriculares, tampouco o seu conteúdo, mas sim sua inevitável inoperância frente à delicada situação do ensino de arte no espaço escolar público; nesse, quase tudo colabora para o distanciamento do professor do seu projeto inicial em ser arte-educador: dos baixos salários e más condições infra-estruturais, como a ausência de salas adequadas e de materiais de qualidade, ao isolamento a que ainda é submetida a disciplina Arte no currículo:

A sujeira, o barulho, a reclamação, toda a etapa do início... Aquele pó... Quebrar... Nós tivemos que pedir para usar o pátio, para lavar as pedras, que é próximo do banheiro, depois, na hora de lixar precisa de água... Todas essas coisas não são fáceis, coisas administrativas, que pega, emperra (Teresa).

Em meio a essa situação, o professor de Arte da escola pública pouco se relaciona com a própria arte como uma área densa e complexa do conhecimento humano. As dificuldades econômicas e a sobrecarga de trabalho impedem-no de freqüentar assiduamente exposições, museus, eventos artísticos e culturais, e de adquirir materiais de apoio para suas aulas e atualização:

Eu acho que eu tenho obrigação de passar para eles pelo menos as principais obras porque eles têm interesse em saber, os principais pintores do mundo, da época do Renascimento, de visualizar algumas coisas que eles teriam vontade de aprender e não têm acesso. Falta empenho da minha parte, tempo... Toda essa parte burocrática que a gente tem que fazer ficha, diário e a falta de tempo mesmo. Mas eu quero arrumar pelo menos uma caixa de acervos para eles terem acesso, para estarem mexendo com isso (Teresa).

Essas mesmas dificuldades o afastam da possibilidade de realizar uma atividade criadora em alguma linguagem artística:

Falta de tempo... Primeiro você precisa se organizar... Tem que ter organização, limpeza, todo aquele processo para você começar a produzir... Primeiro está faltando organizar para depois produzir... Espaço... Horário... Coisas que eu tenho que fazer, muito atropelado... Tenho muita vontade (Teresa).

As péssimas condições de trabalho do professor de Arte e a ausência de ações formativas que contribuam para que, além de aperfeiçoar-se, recupere o desejo por ser professor, aumentam a sua sensação de impotência ante as dificuldades impostas pelo cotidiano escolar:

Minha experiência profissional como educadora em arte não tem sido muito fácil. Gosto muito de dar aula, mas às vezes encontro-me em situações em que não sinto segurança no que faço e em relação ao objetivo que me proponho a atingir... Sem contar com o horário que nos prejudica, a falta de materiais e o grande número de alunos na sala (Soraia).

Sozinho, em um verdadeiro campo de batalha, parece convicto de que sua sobrevivência como professor depende de si mesmo:

Eu procuro ser sempre uma lutadora, atravessando os obstáculos que sempre aparecem (Tatiane).

(...) Desrespeito por parte de diretoras, de colegas de outras áreas e até mesmo da mesma área, que nem sempre querem dividir ou trocar as suas experiências (...) (Soraia).

O distanciamento do arte-educador em relação à arte como área de conhecimento colabora para aumentar a crise de identidade profissional sofrida pelos professores de modo geral, da mesma forma que aquela também é incrementada por essa última. Dito de outro modo: o distanciamento da arte em sua natureza e princípios afasta o projeto primeiro de ser arte-educador e esvazia de significação o exercício profissional, assim como o afastamento dos motivos que levaram o professor a escolher o ensino de arte como profissão

distancia-o cada vez mais da arte como atividade genuinamente humana que, assim como a educação, é igualmente transformadora e emancipadora. Ambos os afastamentos repercutem, invariavelmente, na exclusão da arte do universo do aluno.

Tanto as orientações representadas pelos PCNs-Arte, quanto aquelas contidas no documento do Ensino Municipal de São Paulo são insuficientes para provocar quaisquer mudanças estruturais no ensino de arte; cumprem apenas a parte mais branda, embora necessária, da tarefa imposta a essa área na contemporaneidade, apontando suas bases teóricas. Contudo, sem que estejam associadas a ações efetivas relacionadas à profissionalização do arte-educador, aí incluídos desde iniciativas dentro da própria escola, - para as quais, aliás, o professor de Arte também deveria se responsabilizar-, até programas de capacitação que atinjam muitos professores, tais bases teóricas não representarão quaisquer melhorias na qualidade do ensino dessa disciplina.

Desse modo, apesar das boas intenções, é contraditório que um dos documentos questione os *projetos* dos professores de Arte, já que *projetar*, como veremos no próximo capítulo, é uma atividade intencional que envolve todo o ser, sua atenção, desejo e ações em prol de um claro objetivo, o que é praticamente impossível de ocorrer de modo espontâneo em meio às dificuldades e à crise de sentido da profissão desse professor na escola pública:

Que projeto (roteiro, plano, mapa) de educação escolar nessa área de conhecimento humano, nós, professores de Artes, estamos praticando individual e coletivamente em nossas escolas? O projeto praticado ... contém nossas idéias (teorias) sobre artes como conhecimento cultural humano (...). Que práticas e idéias são essas? (São Paulo/ Município, 1996:1).

A constatação de que as teorias, mesmo sendo necessárias para fundamentar qualquer transformação no campo da educação, não são capazes de provocar mudanças de concepções e práticas, leva ao questionamento da legitimidade da indagação que o documento faz acerca do projeto do professor, que dele se distanciou, assim como também se afastou de seu próprio

potencial de realização por meio da arte; como pode, então, desenvolver tais potenciais em seus alunos?

Ora, se todo projeto implica não só a antecipação de metas e objetivos, mas também um plano de ações para realizá-los, os projetos para o ensino de arte (nacionais, estaduais ou municipais) deveriam direcionar os objetivos a serem atingidos com os alunos do Ensino Fundamental primeiro aos professores de Arte, distantes dos ateliês e de uma atividade verdadeiramente criadora em arte; distantes dos vídeos, slides, museus, galerias, livros e eventos artísticos de toda espécie, por meio de ações que objetivem tanto a formação quanto à melhoria das condições de trabalho desse profissional.

A necessidade do grupo de formação em arte

De um modo geral, os professores não reconhecem e não discriminam as influências teóricas sobre a sua prática, o que também colabora para o esvaziamento de sentido da docência em arte e para a instalação de uma atitude caracterizada pela estagnação, que por si só é incompatível com a natureza do trabalho artístico e educacional. Por isso é desejável que as ações formativas ocorram de forma ampla, regular e contínua, dentro e fora da escola, colocando os professores em intensa atividade produtiva, reflexiva e criadora.¹¹

A instauração de um espaço dessa natureza no cotidiano do professor é, nessa perspectiva, mais do que uma necessidade de aperfeiçoamento

¹¹ No caso das escolas municipais, a própria estrutura da Rede Municipal pode favorecer a instalação desse espaço formativo no interior das escolas. Além de todas as Unidades Escolares de Ensino Fundamental terem dois coordenadores pedagógicos, têm também um horário semanal reservado para a formação em serviço de seus educadores, momento em que o professor pode transcender sua prática cotidiana estudando individual e coletivamente e refletindo sobre suas ações. Esse tempo-espço de formação em serviço é conhecido pelos professores como horário de JEI, em referência a uma das jornadas, entre as três optantes pelo professor (Jornada Básica – JB; Jornada Ampliada JEA - e Jornada Especial Integral - JEI), que insere o professor em grupo de estudo, para o qual recebe remuneração. Os professores que optam por essa jornada cumprem 25 horas-aula com alunos, 8 horas-aula em trabalho coletivo no interior de um grupo de formação na própria escola e 3 horas-aula semanais em atividade de estudo individual, em local de livre escolha. Os professores permanecem na sua jornada de opção pelo período de um ano letivo, quando só então podem mudá-la. Aqueles optantes pelas jornadas básica e ampliada podem participar dos grupos de estudo e ter sua participação remunerada pela Jornada Especial de Hora-Trabalho Excedente.

teórico e prático, já que identificar em suas práticas e concepções as teorias que as fundamentam e viver, ele próprio, em seu espaço de trabalho, experiências com a arte, em toda a sua complexidade, abre ao professor a perspectiva de mudança - pode abandonar velhas fórmulas, das quais sequer sabe a origem, lançar-se a novas idéias que fundamentem novas práticas, e até mesmo encarar as dificuldades como desafios que podem impulsioná-lo ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Entre utopias e ilusões está a idéia de *resgate* do projeto do professor como uma possibilidade de antecipação de ações transformadoras para si próprio e para seus alunos:

É o resgate, você estar mexendo de novo com você, estar se preocupando com o que você está dando para o aluno, não só sair cumprindo aulas, para você ter um salário, para você ter uma posição como professor, para você manter aquilo que você conquistou (...) (Teresa).

Esse *resgate* implica o reconhecimento e fortalecimento dos seus propósitos pessoais e tem conseqüências em sua vida particular e em sua atuação na sociedade. Essa é uma dimensão ética e política do *ser professor*, que se aviva e se realiza, conforme Paulo Freire, na relação com os alunos, e é essa dimensão a responsável pela condenação da injustiça e da desesperança que enterram sonhos e utopias e fazem esquecer as promessas não cumpridas.

A identidade profissional do arte-educador é aqui considerada como uma obra multifacetada e não terminada, cuja forma advém do seu empenho e esforço em transformar a matéria-prima fornecida pelos contextos em que atua que, não raro, são caóticos.

Para a construção dessa obra concorrem desde a relação com os alunos e com seus pares, os embates que trava com as questões pertinentes à complexidade do ensino-aprendizagem da arte, as resistências pessoais por articular seu projeto como educador aos projetos para a educação em vigor, até a luta por sua profissionalização, que passa, entre outras coisas, pela valorização e melhoria das suas condições de trabalho.

Na retomada de um sentido para a profissão, está implicada a recuperação do caráter coletivo, transformador, inacabável e criador da educação, e somente a coragem e a disponibilidade de enfrentamento das tensões presentes no percurso da própria vida podem garantir que a obra do professor se complete dando início a outras obras, quando, então, pode se aproximar dos princípios de uma educação que seja emancipadora do ser humano.

Esses pressupostos fundamentaram o desenvolvimento de um projeto de formação com professores de Arte de escolas públicas municipais ligadas a um Núcleo de Ação Educativa (NAE) da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no ano de 1999, cujo desenvolvimento e resultados são objetos deste estudo.

As minhas experiências e observações pessoais, acrescidas da análise das representações dos professores, permitiram-me constatar que a imersão dos arte-educadores em um processo formativo partilhado, regular e contínuo, pautado no exercício crítico, reflexivo e criativo, tendo como eixo condutor um intenso e produtivo trabalho com a arte, transforma suas ações e concepções e ressignifica sua opção profissional, ao mesmo tempo que desperta sua sensibilidade e potencialidades adormecidas.

Quando solicitados a avaliar o processo que vivenciaram, os professores observaram transformações no modo de conceber e exercer a profissão, atribuindo essas mudanças ao *movimento* e à *ação*, ambos favorecidos pelas experiências com a arte vividas individual e coletivamente.

Partindo dessa constatação, é necessário compreender quais são as características do trabalho com a arte que podem favorecer o resgate da *razão de ser* professor (de Arte ou de outra disciplina).

No próximo capítulo, com a hipótese de que o movimento próprio ao ato criador é o cerne de todo e qualquer projeto e de que o *projetar* mantém desperta, no âmbito individual, a possibilidade do encontro de sentidos para a profissão docente, e no âmbito coletivo, a construção de um sentido para a escola e a educação, procurarei aprofundar a discussão sobre o papel que a arte pode desempenhar para a deflagração de projetos pessoais e profissionais guiados por fortes propósitos para o pleno exercício da profissão.

Ter propósitos é, a meu ver, a principal condição para a travessia do assustador oceano de crise identitária em que, à deriva, sobrenadam o professor, e seus alunos... Para se orientarem, é necessário que aprendam a ouvir todos os chamados...

“(...) A areia chamava, de longe, de longe (...).”

II

MANTENDO-SE À SUPERFÍCIE

- projetos na vida, na arte e na educação -

Navegadores antigos tinham uma frase gloriosa:

“Navegar é preciso; viver não é preciso”.

Quero para mim o espírito [d]esta frase,

Transformada a forma para casar com o que eu sou:

Viver não é necessário; o que é necessário é criar.

Não conto gozar a minha vida; nem em

gozá-la penso. Só quero torná-la grande,

ainda que para isso tenha de ser o meu

corpo e a (minha alma) a lenha desse fogo.

Só quero torná-la de toda a humanidade;

ainda que para isso tenha de a perder como

minha.

*Cada vez mais assim penso. Cada vez mais ponho na essência anímica do meu
sangue o propósito impessoal de engrandecer a pátria e contribuir para a evolução da*

humanidade.

É a forma que em mim tomou o misticismo da nossa Raça.

Fernando Pessoa

A fascinação de Fernando Pessoa pelos antigos navegantes expressa no poema que abre este capítulo deve-se à coragem que aqueles homens tiveram em fazer de suas vidas a consecução de seus projetos, mesmo que para isso tivessem que ser consumidos por águas bravias.

Mas nem todos os homens desejam navegar. Alguns ficam parados no tempo e no espaço, preferindo o recolhimento em um terreno demarcado a conhecer outros lugares, pessoas, línguas e paisagens. Outros tantos são como os *náufragos* – expressão utilizada por Marina (1997) para designar os seres humanos, já que precisam construir um corpo de valores éticos que os permita, utilizando sua inteligência criadora, forjar projetos que os mantenham sempre à superfície, ou seja, com controle sobre a própria vida – que, lançados em meio ao oceano, a esmo, precisam se apoiar em um objeto qualquer para não submergirem definitivamente.

Os viajantes são diferentes – são “homens inquietos, - curiosos ou insatisfeitos” (Cardoso, 1988), que se lançam com coragem e determinação aos mares bravios e imprevisíveis, movidos que são por uma genuína necessidade de explorar o horizonte e conhecer outras terras.

De modo a não se perderem, esses homens traçam planos de rotas possíveis e desenham mapas que antecipam alguns obstáculos, como acidentes geográficos e intempéries da natureza, no entanto sabem que nem tudo se define, que uma grande viagem se faz *grande* também pelas surpresas que reserva, surpresas que impõem a necessidade de se encontrarem soluções para que o caminho se cumpra por completo.

Nessa perspectiva, talvez se possa compreender a comparação que o poeta faz entre a necessidade do ser humano reconhecer e seguir seus desígnios e o imperativo da criação: “Viver não é necessário; o que é necessário é criar”.

Diferentemente dos não viajantes, cabe àqueles que se querem lançar aos mares deixarem que cresça a curiosidade e o desejo por conhecerem novos cenários, até que possam abandonar, mesmo que não seja em definitivo, o território pretensamente seguro, ao qual, voluntariamente, estão presos.

Para tal tarefa, há que desenharem suas próprias rotas, elaborando um *plano de viagem*. Esse, embora possa antecipar algumas das dificuldades que

terão que ser ultrapassadas, terá que reservar espaços para o indeterminado, a novidade e o imprevisto e, de forma alguma, aprisionar a aventura.

Inventar rotas possíveis definindo uma direção e antecipando as dificuldades que poderão ameaçar a completude da viagem sem que se corra o risco de ficar à deriva é uma questão de sobrevivência do ser humano:

Criar é produzir surpresas eficazes. É isso que unifica a ciência, a arte, as invenções de todo gênero, técnicas, econômicas ou sentimentais. Eficazes para quê? Cada atividade é-o para uma coisa diferente. A criação mais importante será aquela que responda eficazmente ao nosso problema mais complicado, que é viver (Marina, 1997: 41).

Considerando, para todos os efeitos, que a escola é uma nau coletiva e que todos os que nela estão, inclusive os professores de Arte, são sobreviventes das muitas marés que ininterruptamente inundam a escola, cabe, então, fazer um convite aos *náufragos*, que na verdade somos todos nós, para que nos mantenhamos à superfície e aceitemos somar esforços na realização de uma viagem de exploração, reconhecimento e assunção do poético que nos habita e que também pode habitar a escola, tornando possível a criação:

O náufrago, como o criador, necessita de manter-se a flutuar pelos seus próprios meios, um no estilo e outro na vida (Marina, 1997:17).

Mas quando essa viagem pode ter início? Quando o professor está pronto para aceitar o convite por atrever-se a “flutuar por si próprio?” (Marina, 1997: 17). Quando, enfim, estão abertas as possibilidades para despertar o seu ser poético, sensível e inventivo, que se deixa surpreender e pode fazer frente às dificuldades, sem deixar que essas enterrem seu desejo e esperança pela educação?

Obra coletiva feita de inúmeras obras individuais, a educação - que em si já é *projeto* - congrega aos desejos pessoais, aí incluídos os dos professores, os desejos de uma dada sociedade, que estão relacionados, essencialmente, à melhoria do ser humano e da vida e à ultrapassagem do momento presente.

Contudo, uma verdadeira *co-autoria* somente é exercida por educadores sensíveis, críticos e criativos, que não limitam seu ofício à execução de projetos escritos por outrem. A maneira como esses professores exercem a profissão é, em muitos aspectos, *artística*, seja porque concebem a aula como um produto de criação, seja porque acolhem o acaso como parte integrante do processo ensino-aprendizagem. Essa analogia indica que esse campo de conhecimento humano- a arte- pode contribuir para o surgimento de um *professor-autor*.

Neste capítulo, a idéia da docência como *autoria* será abordada a partir da noção de *projeto*, que, em essência, traz uma possibilidade de (auto) resgate dos sobreviventes que vagueiam pelos mares turbulentos da escola, ou seja, a uma promessa, trazida pela capacidade humana de projetar, da substituição do desencanto que condena a educação à estagnação, pelo exercício crítico, reflexivo, solidário e inventivo da profissão docente. Esse será o ponto de partida para a discussão sobre o papel que a arte pode desempenhar na deflagração de processos pessoais e grupais de idealização.

Moda passageira ou poderoso instrumento de humanização?

A palavra *projeto* invadiu as escolas, seja por meio de guias curriculares e livros didáticos, seja através de reuniões pedagógicas e cursos de aperfeiçoamento de professores, entre outros veículos e espaços de divulgação de idéias pedagógicas, a ponto de o assunto parecer familiar aos educadores, embora sequer discutam as suas acepções.

Em todos os cantos, fala-se em projetos políticos, educativos, pedagógicos, projetos político-pedagógicos, projetos interdisciplinares, pedagogia de projetos, planos de ação... Mas nada se fala dos projetos das pessoas - os professores e seus alunos - que trazem sentido à educação escolarizada; tampouco sobre o papel que a escola pode exercer para a deflagração de projetos vocacionais e existenciais, do mesmo modo que não se suspeita ser possível enriquecer o atual debate sobre a identidade profissional do professor, estendendo-o ao estudo das contribuições que o

fenômeno artístico traz à revitalização do exercício docente, sobretudo no que tange à deflagração de condutas de antecipação.

Boutinet (1990), em sua “Antropologia do Projecto” (1990), relaciona alguns sinônimos para a palavra projeto: *desígnio*, *intenção*, *objetivo*, *ação de visar*, *planificação* e *programa* (p.31), mas considera o substantivo latino *propositum*, que em francês originou *proposition* e em português *propósito* (intenção, deliberação, intento), o que melhor define a acepção contemporânea do termo, qual seja, a de uma mistura entre os sentidos de *objetivo* e *desígnio* (p.32).

O autor reconhece na época atual uma “cultura de projetos”, que se apresenta como “estilhaçada e conflitual” (p. 8), a serviço que está tanto do efêmero quanto da eficiência e permanência. A expressão dessa cultura pode ser amplamente observada nos comportamentos dirigidos para a obtenção de resultados, tanto em âmbito individual quanto grupal e coletivo. Esses comportamentos são, para Boutinet (1990), um sintoma das “patologias das condutas de idealização” (p. 7).

Ainda que a noção de projeto se refira tanto ao indivíduo quanto à coletividade, afirma o autor que a sociedade contemporânea estimula, sobretudo, as condutas individuais. Tais condutas, da mesma forma que podem ser componentes de autonomia do sujeito, podem também revelar uma direção a um crescente individualismo, já que são incapazes de suscitar a transcendência, obrigando cada sujeito a retornar ao seu próprio projeto com a tarefa de elaborar a *sua* própria transcendência.

A atenção que a época atual dirige ao projeto, embora se deva a múltiplos fatores, dentre os quais a inerente capacidade de invenção da sociedade pós-industrial e a necessidade de assimilação das ininterruptas mudanças inventadas por essa mesma sociedade, parece ancorar sua relevância na urgência em se assegurar uma certa coesão social em meio à desintegração crescente:

Os valores de referência, reguladores do jogo social, não mais homogêneos, tornam-se plurais. A sociedade moderna é continuamente tentada por aquilo a que Durkheim chamava já anomia, quer dizer, um estado de consciência coletiva caracterizado pela desintegração das normas, pela ausência de

consensos e pela inexistência de um projeto societal global. Face às forças centrífugas de desintegração, valorizar uma lógica de projeto é tentar recriar o tecido social, voltar a dar vida a grupos homogêneos (Boutinet 1990: 163).

Em que pesem as *patologias* reveladas na *cultura de projetos*, como a intensificação do culto da identidade e o sacrifício das condutas criativas em procedimentos que assegurem resultados, explicitados por Boutinet (1990), projetar é uma atividade inerente aos processos de humanização, idealização e determinação. É a partir dessa particularidade do ser humano, de um ininterrupto *pretender ser* - estendido à sociedade como um todo-, que nos interessa abordar a noção de projeto.

Marina (1995), que estudou profundamente a atividade criadora da inteligência relacionando-a fundamentalmente à capacidade exclusivamente humana de conceber e realizar projetos, demonstra com grande beleza como o enredamento da memória às dimensões afetiva, imaginativa e perceptiva permite ao sujeito o desenvolvimento de seus domínios e competências, de tal modo que pode ultrapassar a si mesmo inventando projetos. O mais importante deles, a ser ainda inventado, que poderia garantir a própria sobrevivência da espécie humana, é, segundo o autor, um “modelo de humanidade” (Marina, 1997: 108), apoiado em um corpo de valores, ou seja, em uma ética universal, que pudesse garantir a dignidade de todos os seres humanos.

O homem é capaz de tal feito, pois ao contrário dos animais que vivem em um eterno presente, pode descolar-se do tempo imediato, voltando-se para um futuro ideal, antecipando ações transformadoras a partir da escolha de metas e objetivos que deseja perseguir. Evidentemente essa não é uma tarefa para o homem solitário. Neste caso, além de ajudar a formular um corpo de valores, converte-se, também, em seu guardião.

Para a extraordinária tarefa de conceber projetos pessoais e coletivos, que pugnam com o entorpecimento e garantem o porvir da Humanidade, o ser humano utiliza sua inteligência, que embora seja comumente associada à capacidade de *resolver* problemas, afirma-se, na verdade, segundo Marina (1995), por *formulá-los*.

Ora, inquieto, o ser humano afasta-se dos determinismos e ousa *desejar*, buscando soluções para suas questões com a ultrapassagem dos

fatos, imaginando novas possibilidades. Em tal tarefa, a inteligência alia-se à liberdade que, assim integradas, permitem a manifestação da vontade e da autodeterminação do sujeito, necessárias à busca para satisfazer seus intentos. Mas, da mesma forma que a liberdade assinala a autonomia do sujeito, paradoxalmente pode também ser fator de sua angústia.

Boutinet (1990) lembra que, pelo fato de o projeto assinalar o “devir do homem”, “aquilo que ele pode ser, em razão de sua liberdade” (p.53), está igualmente marcado pela decepção e “ameaçado pela queda no anonimato” e pelo “abandono às condições impostas” (p.54). Por essa ótica, a *inquietação* é a angústia gerada ante a ameaça por “naufragar na facticidade” (p. 54).

Todavia, é essa mesma inquietação, derivada da constatação de que as coisas podem ser diferentes, que permite ao ser humano interferir de forma criadora no mundo; a falta de sossego o impede de aderir cegamente às possibilidades que se lhe apresentam como únicas, já que essa cega adesão significaria a negação da possibilidade de exercer sua inteligência criadora como um exercício da liberdade:

A angústia não é mais do que a consciência da possibilidade. Somos forçados a escolher e nada nos garante que o façamos com acerto. Daí que seja necessário discernir as possibilidades (Marina, 1995: 22).

Desse modo, a inteligência criadora, ligada que está à liberdade, é a afirmação da subjetividade criadora do ser humano e só se realiza quando esse se coloca acima da sua realidade imediata, o que, conforme Marina (1995), demanda um *projeto inteligente*.

Direcionada por um plano, a atenção volta-se para aquilo que o ser humano considera importante para realizá-lo; tal liberdade transfigura as faculdades do sujeito, deixando que cumpra seu potencial inventivo, notadamente quando o olhar, a memória e a imaginação passam a ser conduzidos por uma intenção:

O criador seleciona a sua própria informação, dirige o olhar para a realidade e define suas próprias metas (Marina, 1995: 16).

Também para Boutinet (1990) o projeto aparece como uma relação recíproca entre o sujeito e algo exterior a ele – o objeto escolhido. Tal relação é marcada pela *intencionalidade pensada*, portanto, pela inteligência:

A consciência de si e a consciência do objeto estão associadas: porque através da intencionalidade pensada, o sujeito descobre-se ligado ao objeto (Boutinet, 1990: 41).

Marina (1995) considera que é a iniciativa pessoal que permite o surgimento do “olhar criador” (p. 32), que se faz também *inteligente* na busca comandada por um projeto. Pela procura, o ser humano descobre que pode agir livremente e que de suas metas e interesses depende o seu futuro. A partir de então, a contemplação da realidade passa a ser estabelecida como um ato de conhecimento favorecido pela percepção, que, por sua vez, afasta o ser da sua realidade imediata e possibilita que se aproxime do mundo conceptual:

A penetração da iniciativa individual nos sistemas perceptivos permite o aparecimento do olhar criador. Posso encontrar um significado visível novo (Marina, 1995: 32).

Uma vez distante dos automatismos e das rotinas, o sujeito tem a permissão para inventar possibilidades exeqüíveis - que por não serem rejeitadas pela realidade -, são “invenções conceptuais, imaginativas... provisoriamente chamadas de verdadeiras” (p. 44):

(...) De irrealidade em irrealidade, chegamos à realidade, depois de percorrer um extenso itinerário de idéias, esboços, desenhos, medidas, planos, projetos, maldições e aplausos. E, no fim, a ação insere-nos irremediavelmente no real (Marina, 1995: 23).

Explica Marina (1995) que em torno de uma mesma possibilidade de ação que o ser criador extrai da realidade unem-se subjetividade, inteligência, liberdade, criação e autonomia. Isso porque, ao dirigir-se para o alcance de metas, o projeto prescreve uma tarefa para a qual são desenvolvidas ações

conscientes que exigem uma permanente comparação com o plano inicial, quando, então, podem prosseguir ou ser corrigidas.

O exercício que preside tal dinâmica de realização indica a possibilidade de encontro de um *método* para o alcance das metas escolhidas, assinalando em cada ser um estilo próprio que se apóia em um repertório pessoal de conhecimentos, que garante que o sujeito escute sua voz de comando interior para a consecução dos seus propósitos.

Reconhecer que o ser humano é detentor de uma inteligência criadora que o ajuda a formar propósitos que o lançam em uma busca produtora de sentidos, inclusive para a profissão, é de grande importância quando se trata de reconquistar a significação para o exercício docente, pois recorda ao professor que pode fazer escolhas que abrangem desde as razões para se manter na profissão até os motivos que o levam a exercer o ofício de determinadas maneiras; em última instância, reconhecendo-se como portador de uma inteligência criadora, o professor recorda-se que pode sonhar e realizar.

Mas se o elemento mobilizador da busca empreendida durante o processo de realização de projetos é um propósito, o que é *propósito*? Essa é a pergunta que Dewey faz a si mesmo ao abrir um dos capítulos de sua obra “Experiência e educação” (Dewey, 1976: 65).

Para o pensador, a liberdade de formar propósitos é análoga ao autodomínio do ser humano e envolve a análise das condições objetivas e a antecipação das conseqüências, o que faz com que o propósito seja um produto da inteligência:

Um propósito é um fim em vista, isto é, envolve previsão das conseqüências que resultam da ação por impulso. Previsão das conseqüências envolve a operação da inteligência. Requer, em primeiro lugar, observação das condições objetivas e das circunstâncias. (...) O exercício da observação é, assim, uma condição para que o impulso possa transformar-se em um propósito (Dewey, 1976: 66).

O autor admite a importância dos desejos e impulsos para a formação de propósitos, mas considera que os mesmos devem ser ultrapassados para que se tenha, de fato, *propósitos*:

Um propósito genuíno sempre começa por um impulso. A dificuldade ou obstrução à sua execução imediata converte-o em desejo. Todavia, nem impulso, nem desejo, são por si mesmos, um propósito (Dewey, 1976: 66).

Além da ultrapassagem dos impulsos e desejos, é necessário que se tenha, também, um plano de ação que antecipe não só o resultado final, mas o que se espera pelo caminho:

O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação baseados na previsão das conseqüências de agir nas condições observadas (...) (Dewey, 1976: 68).

A noção que Dewey (1976) tem de *propósito* está diretamente relacionada ao significado que atribui à liberdade, já que a considera como a capacidade dos alunos, então compreendidos como atores de sua própria formação, fazerem escolhas e persegui-las, tendo sua disposição criadora e construtiva estimulada pelas buscas que engendram.

Vê-se que há grande aproximação entre a noção de *propósito* de Dewey e as concepções de *projeto* tratadas tanto por Marina quanto por Boutinet, fundamentalmente no que tange à necessidade dos desejos avançarem na direção de um plano de ações orientado pela intencionalidade, sendo, pois, produto da liberdade e da inteligência humana.

Tal aproximação se deve porque, conforme Boutinet (1990), Dewey e Kilpatrick, a partir de suas preocupações pragmáticas, foram os primeiros a aplicar a noção de *projeto* à educação que, após um longo período de abandono, teria ressurgido a partir da década de setenta de forma deturpada, com a chamada *pedagogia de objetivos*. Essa pedagogia, conforme o mesmo autor, procurou conferir eficácia ao ato educativo, estabelecendo critérios precisos de avaliação, por meio de objetivos previamente definidos para suscitar a motivação dos alunos. A deturpação da noção de projeto se deu pela racionalização do processo educativo responsável pela redução da complexidade do ato educativo à formulação de objetivos.

O objeto ausente

A condição de *ausência de projetos* (ou propósitos) remete a existência humana- individual ou coletiva- a uma situação de crise (Machado, 2000). Tal ausência pode estar relacionada a uma visão determinista da realidade ou aos fracassos e frustrações que podem minar do sujeito, maiores do que a sua coragem para lançar-se aos riscos do desconhecido, do eu o seu desejo de interferir no curso da própria vida.

De fato, não parece ser possível falar em projetos sem falar em motivação, coragem, esperança, alegria, ousadia, ilusão, vontade, abertura para o novo, ânimo ou qualquer outra expressão que remeta à capacidade humana de antecipar. Como diz Marina (1995), há que se ter “motivos muito poderosos, porventura arrebatadores (...)” (p. 252).¹ Talvez seja essa a razão que faz com que, mesmo sendo capazes de forjar projetos ou propósitos, muitos professores isentem-se de fazê-lo. Faltam-lhes motivos.

Mas então não sabem que o *vazio* é necessário para o encontro dos seus intuitos, e que da letargia podem extrair a energia necessária que os ponha em movimento?

Boutinet (1990) esclarece que a própria *ausência* é uma condição para a instauração do projeto, pois esse corresponde a um “desejo primitivo de apropriação”, cuja presença instala uma “ausência fundadora” que, por sua vez, impulsiona novos projetos (p. 23).

Em outras palavras, o olhar comandado por um projeto é guiado pela clareza da falta de algo, caso contrário, não se faria necessário o movimento; quando o que falta é encontrado, o olhar dirige-se para novos objetos.

Pompéia (s.d), inspirado em Heidegger, também observa que a força que move a existência humana é a ausência, que implica uma busca incessante pelo que *ainda não existe* e impulsiona a criação:

O homem parece-me determinado pelo que não existe – ainda. Aquilo que não existe ainda é sonho, é projeto, imagem. É expectativa, perspectiva de futuro. Uma perspectiva que pode ter nesse *ainda* sua força maior (Pompéia, s.d: 5).

¹ É interessante observar que a palavra *motivo* designa o “que causa ou determina alguma coisa” e “pode fazer mover”, sendo, então, o *ser motivado* aquele que está em movimento por uma causa ou razão (Cunha, 1982: 535).

Pode-se dizer, então, que, no caso de professores, a condição fundamental que garante ao sujeito o encontro de propósitos para ser professor é a própria *ausência* de sentido que tanto o angustia, mas da qual pode extrair outros desígnios, desde que seja *sonhador*, segundo a analogia feita por Pompéia (s.d). Sendo a vida sonho, diz o autor, o homem é “um sonhador” (p. 5), não por imaginar o impossível, mas por ser capaz de, apreendendo essa virtualidade, desejar, imaginar e dar uma forma para o concebido, o que fica mais evidenciado no caso da arte.

Ora, se formar propósitos é fazer escolhas que partam de desejos e, a partir de então, traçar um plano para realizá-los, então, trata-se de o professor que está a navegar a esmo encontrar pelo menos um grande propósito para continuar sendo professor. Talvez, a primeira escolha que deva fazer, de modo que possa dar início a um projeto profissional inscrito em um projeto pessoal, esteja entre ajustar-se ao real aceitando cegamente as condições e restrições que lhe são impostas e alienando-se cada vez mais da profissão, ou decidir ultrapassar o que parece inexorável, no sentido do *possível*, do que ainda precisa ser criado. Nessa decisão reside o sentido do seu trabalho.

O sentido distante pode estar ligado a sentimentos como a alegria e a esperança pelo movimento provocado pela educação, tão escassos na profissão docente, mas que, contudo, são enumerados por Freire (1996) e por outros autores como alguns dos muitos saberes necessários ao ofício:

Há uma relação entre a alegria necessária à prática educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (Freire, 1996: 80).

Também para Snyders (1996), que definiu a “alegria na escola” como um ato que permite o alcance da cultura pela mediação “constante e contínua entre as pessoas”, a alegria e a esperança são fundamentais ao *ser professor* e a razão de ser da escola. Sendo assim, se faz necessário que o professor tenha “vontade de formar os jovens na alegria” (p.75).

Nilson José Machado (2000), em suas reflexões acerca da relação existente entre projetos, valores e educação, considera que não basta ser

professor, é necessário *desejar* continuar sendo e tal condição está diretamente relacionada à capacidade de *projetar*:

Sem ilusões, não se é – ou se permanece – professor. Um professor precisa de ilusão pelos alunos. Precisa acreditar na sementeira, na fecundidade de um trabalho que, sob muitos aspectos, assemelha-se ao de Sísifo, condenado a rolar eternamente morro acima uma pedra que, noite após noite, retorna à base do morro (Machado, 2000: 11-12).

Parece evidente que até mesmo o ato de escolher conscientemente uma profissão depende da vontade, já que, conforme Marina (1995), “ao homem não basta saber fazer, tem que ter *ânimo* para fazer” (p. 102, grifo meu). Porém, o professor que trabalha na escola pública diretamente envolvido com as conseqüências resultantes de uma lógica de mercado perversa pode ter seu *ânimo* pela profissão enfraquecido. Não raro, pergunta a si mesmo se é esse realmente o seu papel, ser conivente com uma lógica excludente e desistir da dignidade do ser humano. Sabe, em algum lugar de sua memória, que não foi para isso que escolheu a profissão, mas pode não se lembrar do porquê o fez. Será que já se interrogou?

Vê-se que a busca de sentido para a profissão de professor é ainda mais urgente no âmbito do ensino público, mas não se trata de encontrar *um* único sentido, absoluto e universal, mas, sim, de cada professor, na relação com sua história pessoal de formação, seus colegas de trabalho, seus alunos e sua área de conhecimento, desafogar seus desejos relacionados à educação e construir um sentido próprio para o ofício.

O caminho do sentido da docência precisa ser trilhado com cuidado pelo educador, pois um lapso acerca do verdadeiro trajeto, aquele que tornará o caminho alegre, prazeroso e esperançoso, ou ainda a falta de coragem para trilhá-lo, pode significar um grande desencontro e até mesmo a desistência em meio à travessia.

As escolhas feitas pelo ser humano são sempre uma interferência na realidade, mas nem sempre são escolhas conscientes; nesse caso, como um caminhante que perdeu a rota e não sabe por onde seguir, ou ainda como o naufrago, à deriva, no imenso oceano, perde-se o *ânimo* para prosseguir na

escolha; então fica mais fácil desistir ou seguir de olhos fechados sem que se tenha que interagir com a paisagem.

Será possível buscar um sentido, reorientar-se e reafirmar a escolha profissional e sentir a *alegria cultural* a que se refere Snyders (1996)?

Não é tarefa simples. A recuperação da alegria por *ser professor* demanda a mobilização de toda a sociedade; de que outro modo poderá o professor ousar dizer a seus alunos que o “trabalho na escola é o contrário de tédio?” (Snyders, 1996: 33).

É nessa perspectiva que se justifica o intenso debate sobre os princípios e fins da educação, em que se incluem não só a formação do aluno e do educador, como também a responsabilidade da própria escola no encontro de sentidos para o papel que ambos desempenham.

Como nem sempre a formação inicial dá conta da interrogação sobre a razão-de-ser do trabalho docente, há que se buscar uma resposta – *social*, surgida das expectativas e exigências que a época atual impõe à escola, e, sobretudo, uma resposta *pessoal*, nascida de um esforço interior do professor em se reencontrar com os motivos iniciais que nortearam a escolha pela docência, podendo-se ir mais além, à opção por exercê-la no ensino público.

O motivo para ser professor encontra seu caminho de recuperação na inteligência criadora que dá ao sujeito, apesar das dificuldades objetivas e subjetivas do seu trabalho, a capacidade de focalizar sua atenção para um determinado *objeto*, concedendo-lhe valor e nele depositando todos os seus outros interesses:

O sujeito põe numa coisa o proveito ou utilidade que retirará dessa mesma coisa. Surpreendente. A realidade não é por si mesma interessante, mas atinge a aristocracia do valor ao conceder-lhe eu o meu interesse (Marina, 1995: 111).

Mas quais *objetos* de interesse podem ser os *objetos* do professor? Encontrar uma resposta para essa questão exige um empenho por parte de cada sujeito em indagar o aluno que ainda reside em seu interior; talvez se lembre de que um adulto o ajudou a organizar e a ordenar seus sonhos, encorajando-o a ultrapassar o presente imediato, indo em busca de seus objetivos (Snyders, 1996).

Quem sabe não seja este o principal *objeto* da docência: o cultivo de possibilidades por intermédio da cultura? Mas talvez seja outra a razão que o professor atribui ao seu ofício; importa que se aproprie de *um sentido* que lhe seja profundamente verdadeiro.

O professor voltado para aquilo que em sua atividade lhe desperta um sentido unifica-se à sua escolha voluntariamente, entregando-se “de alma e coração” àquilo que faz. Escolhe o seu “objeto de fascinação... envolvendo-se irremediavelmente” (Marina, 1995: 112). Pode-se afirmar que esse professor tem um projeto e está de posse de autênticos propósitos para a profissão.

O encantamento voluntário, que permite que se entregue a um projeto está diretamente ligado à sua memória de formação. Essa memória guarda, dentre outras experiências, as relações estabelecidas com os adultos que foram importantes para o seu desenvolvimento.

Desse modo, o professor pode dialogar com a criança que há dentro de si e que o ajudará a recordar o papel que a escola e os adultos tiveram em sua formação. Poderá, então, levar seus alunos a reconhecerem o significado do que estão vivendo, ao mesmo tempo que sentem felicidade por se tornarem adultos (Snyders, 1996).

A escola e a construção de projetos²

Minha escola quer incitar o aluno a usar plenamente a irrealidade, de maneira a sentir alegria com ela (Snyders, 1996: 124).

Será esse o objeto do professor: *semear desejos*?

Snyders se refere à essência de todo e qualquer projeto: produzir irrealidades, o que torna incontestável que à escola cabe ajudar os educandos a forjarem seus projetos de vida e esses, já sabemos, só são realmente *projetos* quando os desejos e impulsos são transfigurados pela inteligência e pela liberdade, que prescrevem um plano de ação.

² Não me refiro aqui aos projetos pedagógicos ou à chamada *pedagogia de projetos*, que têm no *projeto* um rumo definido por uma metodologia, mas às práticas pedagógicas que podem ser ensinadas pela própria escola no sentido de contribuir para a construção dos projetos pessoais dos alunos.

Sendo assim, pode-se perguntar: até que ponto a escola contribui, de fato, para a formação dos projetos pessoais dos alunos? Essa interrogação está, inevitavelmente, ligada a uma outra: até que ponto o sistema educacional colocou a valorização do ser humano como ponto de partida, assumindo a grande tarefa de formação pessoal e social dos alunos e professores (atuais e futuros)?

Fonseca (1994), ao buscar respostas para ambas as indagações, traz muitas contribuições ao debate sobre o papel da escola na construção de projetos existenciais e vocacionais. Para o autor, o “projeto vocacional” – de natureza escolar ou profissional – é uma dimensão fundamental de um “projeto individual de existência” ou de um “projeto de vida” (Fonseca, 1994: 7).

Compreendendo a escola como a manifestação dos valores e da cultura de um grupo social, onde coabitam o desenvolvimento pessoal e os processos de socialização, o autor não deixa margem para que se conteste o papel insubstituível do contexto escolar na formação dos jovens. Nele, são antecipados por meio de condutas exploratórias dois importantes momentos que marcam o ingresso à fase adulta: a inserção no mundo do trabalho e a autonomia em relação à família de origem (Fonseca, 1994).

Para o mesmo autor, a formação pessoal e social dos alunos implica, necessariamente, a construção de projetos vocacionais, cuja importância é ainda maior ante o refluxo da família na passagem à vida adulta e na construção de projetos de vida. Houve, de fato, um deslocamento das funções educativas do espaço familiar para o escolar: o primeiro perdeu seu poder de socialização por não atender às necessidades sentidas pelos jovens no mundo contemporâneo, transmitindo, pois, para o segundo, a tarefa de educar para a vida pública e a vida em sociedade.

Partindo da assertiva que à escola cabe o papel central da formação pessoal e social, Fonseca (1994) afirma ser urgente reorganizá-la pedagogicamente de modo a garantir o pleno desenvolvimento dos alunos. Para tanto, considera importante a promoção de uma atmosfera educativa democrática, participativa e humanizada:

Redimensionar a escola é, contudo, tarefa urgente, favorecendo as relações humanas e sociais, facilitando o êxito escolar e pessoal, dando significado à

relação dos alunos com o espaço físico e humano envolvente, formando os jovens para o exercício da democracia, evitando que a relação dos alunos com a escola seja uma relação anônima (...) (Fonseca, 1994: 36).

Conforme o autor, o período etário da adolescência e juventude impõe “tarefas desenvolvimentais” (p.41) próprias à transição para a fase adulta. O conceito de *tarefa desenvolvimental*, segundo Fonseca (1994), parte da evidência de que o ser humano não se desenvolve no vazio, mas ao contrário, a sociedade impõe a cada pessoa tarefas para determinados períodos da vida, cujo cumprimento traz conseqüências para fases ulteriores. Tais tarefas correspondem a um desenvolvimento satisfatório nos planos social e pessoal e são divulgadas pela própria sociedade. Dentre as tarefas da adolescência estão a afirmação de uma *identidade pessoal* e a construção de um *projeto existencial* como possibilidade de a pessoa se realizar em uma obra e ter controle sobre a própria vida. Ao admitir tais tarefas, a escola estaria, na verdade, se ocupando também da autonomização e socialização dos alunos, debruçando-se sobre questões concretas e atuais relacionadas às suas vidas, favorecendo a reflexão e a articulação das experiências vividas ao saber escolar.

Entretanto, tanto essas tarefas quanto às experiências de vida são ignoradas pela escola, que chega mesmo a considerar os elementos de resistência e rebeldia próprios da juventude como sinais de delinqüência, fazendo com que, ao contrário de contribuir para a formação pessoal e social, chegue mesmo a destruir o germe de um projeto pessoal.

O anonimato a que estão condenados os alunos (e seus professores) no espaço escolar precisa ser combatido, segundo Fonseca (1994), com uma “personalização da ação educativa” (p.46); no âmbito social, tal personalização fornece a oportunidade de o jovem conhecer novas dimensões, redefinindo sua auto-imagem e suas representações do mundo; na esfera pessoal, favorece a análise e a exploração das preferências, valores e capacidades dos alunos, a partir do que poderão refletir sobre si próprios, transformar-se e intervir na realidade.

A noção de experiência vivida como potencialmente formadora - cerne da proposta de Fonseca (1994) - tem clara proximidade com o conceito de

experiência de Dewey, e é esse significado que interessa a este trabalho utilizar, de modo que, em última instância, se possa incorporá-lo em um planejamento de trabalho com professores.

Experiência e formação

Dewey considera haver uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e educação”. Tal assertiva o fez sentir a necessidade de desenvolver uma “nova filosofia da experiência” (Dewey, 1976: 8-9).

O pensador esclarece que nem todas as experiências são autênticas e educativas; algumas chegam mesmo a ser *deseducativas*, especialmente aquelas que anulam a possibilidade de experiências posteriores:

Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. Outra poderá aumentar a destreza em alguma atividade automática, mas de tal modo que habitue a pessoa a certos tipos de rotina, fechando-lhe o caminho para experiências novas (Dewey, 1976: 14).

Esse “tipo errado” de experiências - “tanto dos alunos quanto dos mestres” - caracteriza, segundo Dewey, as práticas pedagógicas tradicionais, que fazem perecer nos alunos tanto a sua capacidade em “julgar e agir inteligentemente em situações novas” como seu apreço pelo estudo, associando-o a um “supremo enfado” (Dewey, 1976: 15).

As experiências verdadeiras inscrevem-se em um “*continuum* experiencial” (Dewey, 1976: 25) e, ao contrário das anteriores, são educativas exatamente porque são utilizadas como fontes de problemas que estimulam o desenvolvimento intelectual dos alunos:

(...) O princípio de continuidade da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subseqüentes (Dewey, 1976: 26).

Lembra Dewey que a verdadeira experiência não ocorre apenas internamente, influenciando no desenvolvimento de “atitudes, desejos e propósitos”, mas tem também um aspecto ativo que modifica de alguma maneira a própria situação ou “as condições objetivas” (p.31) em que se passa, o que o levou a formular o princípio da *interação* que, juntamente com a *continuidade*, ajuda a identificar esse grupo de experiências:

O princípio atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação. (...) Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao mesmo tempo, é o seu meio (Dewey, 1976: 34-6).

As mesmas preocupações de Dewey aparecem na obra de Perrenoud (1997), especificamente quando esse último se refere aos princípios da *transposição didática* que, segundo o autor, é a passagem dos conhecimentos, práticas e valores de uma dada sociedade aos objetivos e programas da escola, que se revelam pelos conteúdos efetivos do ensino e do trabalho escolar.

O mesmo autor considera que os sistemas educativos deveriam pensar no futuro com base em mudanças reais ocorridas no mundo das relações humanas e, com esse fim, vê na abordagem das competências uma importante meta da formação, pois seus fundamentos estariam em consonância com a demanda social dirigida à adequação ao mercado de trabalho e às mudanças ininterruptas. Tal abordagem, segundo Perrenoud, favorece a apreensão da realidade de modo reflexivo por parte do aluno, fazendo com que não se sinta despreparado para as relações sociais:

Pede-se a ele que, de alguma maneira, em seu ofício de aluno, torne-se um prático reflexivo (Perrenoud, 1997: 65).

Tanto para Dewey (1976), quanto para Perrenoud (1997) e Fonseca (1994) é o professor quem ajuda o aluno a crescer e a se situar no mundo, desenvolvendo suas capacidades que permitam que usufrua o patrimônio

cultural, ecológico e relacional que o rodeia. Isso envolve um olhar crítico, mas também sensível:

Deve-se, como educador, ser capaz de julgar quais atitudes são conducentes ao crescimento contínuo e quais lhe são prejudiciais. Deve, além disso, possuir aquela capacidade de simpatia e compreensão pelas pessoas como pessoas, que o habilite a ter uma idéia do que vai pela mente dos que estão aprendendo (Dewey, 1976: 30).

Mas o próprio professor pode desconhecer os saberes que adquiriu em experiências passadas e, neste caso, seria bom que se interrogasse se os conhecimentos fornecidos pela escola foram de alguma valia para ele ter desenvolvido as capacidades que tem hoje:

Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter cumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? (Dewey, 1976: 41).

A constatação de que a interação com o mundo e com os outros é condição para que o ser humano tenha experiências verdadeiramente educativas que, possam, de fato, se inscrever no curso de suas vidas e favorecer o desenvolvimento de novas experiências, coloca à escola a necessidade de descentrar-se da transmissão dos saberes particulares das disciplinas tradicionais, de modo a proporcionar aos alunos - e professores - competências de ação e reflexão, necessárias à intervenção na realidade pessoal e social:

De que servirá ganhar a habilidade de ler e escrever, conquistar certa quantidade de informação prescrita e geografia e história, se, na luta, perde-se a própria alma, perde-se a capacidade de apreciar a vida, de perceber o valor relativo das coisas, perde-se o desejo de aplicar o que aprendeu e se, acima de tudo, perde-se a capacidade de retirar de suas futuras experiências a lição que se esconde em todas elas (Dewey, 1976: 43).

A arte muito tem a contribuir para o desenvolvimento de experiências verdadeiramente educativas, tanto para o aluno quanto para o professor. Tal constatação parece, assim como parece ser o uso do projeto no contexto escolar, um *lugar comum*.

Contudo, embora muito se fale das contribuições que essa área fornece aos processos de formação dos seres humanos, tal suposto não tem sido suficiente para interferir nas iniciativas de coordenadores, diretores e supervisores escolares, de modo a planejarem ações formadoras no campo da docência que sejam, realmente, concebidas e praticadas a partir do pressuposto de que a arte oferece a oportunidade de viver experiências autênticas que, em última instância, instauram um *continuum* criador e integrador das dimensões, geralmente estanques, da afetividade, cognição e ação, assim como a *onda* de projetos que assola a escola não envolve a dimensão pessoal de alunos e professores.

É necessária uma breve explanação dos sentidos aqui atribuídos à *arte* e ao *estético*, de modo que se possa integrá-los aos conceitos de *projeto*, *inteligência criadora* e *experiência* já tratados.

O processo da arte

A sensibilidade estética do ser humano revela-se na intervenção que opera desde sempre em sua realidade imediata, graças à sua necessidade e vontade de humanização. Por isso cria, e por isso seus projetos, embora advindos da inteligência criadora, nem sempre têm uma finalidade prática. Esse parece ser o caso dos projetos ligados à arte.

Aisthesis, do grego, corresponde a tudo o que se refere à sensibilidade. De uma teoria do conhecimento sensível em geral, e em particular do gosto, tendo a beleza como objeto (formulada por Baumgarten em 1750), a Estética adquiriu vários significados até ser consolidada como disciplina filosófica. Hoje, abrange um vasto campo, que vai do pensar sistemático sobre a atividade estética aos fenômenos da natureza e das condutas humanas. Tais condutas referem-se a um *modo de ser* estético, próprio dos seres humanos, que os faz

procurar organizar suas condições de existência no sentido de melhorá-las e que tem nas práticas educativas um dos seus domínios.³

O termo *arte* origina-se das flexões latinas *ars*, *artis* e significa ação de construir, fazer, formar, agir sobre determinado material ou realidade, e corresponde a *tékne*, originada do grego, significando os meios e procedimentos para o alcance de um determinado fim.

Arte aproxima-se de *poiésis*, também do grego, que designa a poesia e a própria arte, em sua estrita acepção, e, portanto, refere-se a um processo que é, a um tempo, idealizador e prático (Nunes, 1989). Ao se referir ao termo *poiésis*, Nunes (1989) cita a metafísica e a cosmologia gregas. A ação do Demiurgo teria sido o “ato fundamental que os artistas repetem” no ato da criação (p. 20):

A origem do universo, do cosmos, que é conjunto ordenado de seres, cada qual com sua essência ou, o que é o mesmo, com a sua forma definida, deve-se a um ato poético (...) pela ação de um Demiurgo, que imprimiu na matéria as formas dos modelos eternos e ideais das coisas, que podia contemplar na região celeste (Nunes, 1989: 20).

Voltando à noção de experiência educativa, Dewey considera que é a qualidade estética de uma experiência que permite que seja considerada “apreciativa, perceptiva e agradável” (Dewey, 1974: 98).

As experiências que têm essa qualidade destacam-se das demais pela completude e auto-suficiência que as caracterizam, e são de tal forma coesas e únicas, que suas estruturas mais se aproximam da estrutura da obra de arte:

Em uma obra de arte, diferentes atos, episódios, acontecimentos mesclam-se e fundem-se numa unidade e, não obstante, não desaparecem nem perdem o seu próprio caráter quando isto sucede (Dewey, 1974: 90).

Mas o estético tem também seus oponentes, que “não são nem o prático nem o intelectual”, mas sim:

(...) O monótono; a lassidão dos fins indefinidos; a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais. Abstinência rígida, submissão pela força,

³ Sobre a História da Estética, ver: Nunes (1989) e Santaella (1994).

tensão por um lado e dissipação, incoerência e indulgência sem objetivo, por outro, são desvios, em sentidos opostos, da unidade da experiência (Dewey, 1974: 93).

Dewey condena uma certa visão romântica que não admite o papel da inteligência na criação de obras de arte e afirma que a arte impõe “uma das mais exatas formas de pensamento” (Dewey, 1974: 97):

Qualquer visão que ignora o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte está baseada na identificação do pensamento com o uso de um tipo especial de material, signos verbais e palavras. Pensar efetivamente em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. (...) A produção de uma obra de arte genuína exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser “intelectuais” (Dewey, 1974: 97).

A arte é, portanto, um ato conceutivo e produtivo e, como qualquer outra produção, somente se realiza com *trabalho*, um movimento que, segundo Bosi, “(...) arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos”, um esforço que “transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura” dando-lhes novas formas. Assim, “(...) qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística” (Bosi, 1986: 13) e, acrescento, as experiências com a arte podem ser verdadeiramente educativas.

Também para Dewey a arte denota trabalho:

(...) Um processo de fazer ou obrar.(...) envolve a moldagem do barro, o lavar do mármore, a fundição do bronze, a aplicação de pigmentos, a construção de edifícios, o cantar canções, a execução de instrumentos, representar papéis no palco, realizar movimentos rítmicos na dança. (...) Faz alguma coisa com algum material físico, o corpo ou alguma coisa fora do corpo, com ou sem o uso de instrumentos, e com vistas à produção de algo visível, audível, ou tangível. (...) (Dewey, 1974: 98).

O *poético* designa o *artístico*. Neste sentido, pode-se dizer que *poéticos* são aqueles processos regidos pela mestria operativa de seu executor que, de

posse dos recursos e procedimentos que o permitam “fazer bem uma determinada coisa” (Nunes, 1989: 20) e da disposição de fazê-la bem, ancora-se no conhecimento *antecipado* do que quer fazer. Ora, se a antecipação é a conexão, no plano da inteligência, entre o que já foi percorrido e o próximo passo, é exata a afirmação feita por Marina, de que a criação poética é orientada “por um projeto de poesia” (Marina, 1995: 35).

Muito embora o aspecto produtivo do fenômeno artístico tenha especial relevância por se realizar na conformação da matéria, o processo artístico também engendra outros dois momentos que não estão necessariamente dissociados do *fazer*, que são o *conhecer* e o *exprimir* (Bosi, 1986).

A arte projeta o mundo e revela o ser humano em toda a sua profundidade, diversidade e unidade, inserindo tanto o artista quanto o fruidor em um ato de conhecimento que, longe de ser realizado somente no plano das idéias, pode engendrar novas ações:

As grandes, autênticas e legítimas obras de arte possuem a capacidade de atrair a consciência e de fazê-la aderir ao que instantaneamente revelam. (...) Dilatando a consciência, tornando-a mais receptiva aos contrastes da vida, ela pode abrir possibilidades para a ação prática. (...) É uma forma de apelo, de solicitação, capaz de despertar a consciência moral para a descoberta de valores éticos, inclusive os sociais e políticos (Nunes, 1989: 88).

Segundo Eisner (1997), as obras de arte proporcionam “uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas” porque “falam o inefável, cultivam a sensibilidade para que o sutil possa ser visto, o secreto desvelado”. Desse modo, propiciam conhecimento e desenvolvem as capacidades intelectuais também de quem aprecia, pois que exigem “nossas mais sutis formas de percepção” (Eisner, 1997: pp.89-90).

Diferentemente da linguagem discursiva, a linguagem da arte conduz o sujeito a uma relação de reciprocidade com o mundo, com os outros sujeitos e consigo próprio, de forma intensa e especial. Isso porque o conhecimento que a arte propicia, além de refletir ou expressar o ser humano, também o reapresenta a si mesmo como um ser criador.

Podemos afirmar, pois, que o fenômeno artístico, seja como processo seja como produto, favorece a construção ou reconstrução dos projetos

peçoais em arte-educação ao fornecer a oportunidade de viver experiências verdadeiras, porque educativas, o que fica mais evidenciado se lembrarmos quais são os elementos que se fazem presentes nos processos de criação em arte - da concepção à realização daquilo que *mobiliza* todo o ser do artista - a obra de arte -, o que só será possível se lançarmos um olhar para a gênese do objeto artístico.

Os registros deixados pelos artistas permitem que tal tarefa se cumpra, já que, seguindo essas verdadeiras *pegadas*, o crítico genético pode refazer a trajetória de criação de uma obra de arte.⁴ Dessa forma, poderemos somar à teoria da inteligência criadora de Marina, informações sobre o ato criador no campo específico da arte.

Os inúmeros estudos genéticos de artistas das diversas linguagens, feitos a partir de rascunhos, roteiros, esboços, plantas, maquetes, cópiões, ensaios, *story-boards*, cadernos de artistas, entre outros, favoreceram a elaboração, por Salles (1998), do que denominou de *morfologia da criação*, em que revela as etapas de criação de uma obra e os movimentos realizados pelo artista no sentido de atingir seu objetivo maior.

Em seu *mapa*, a autora localiza os elementos comuns presentes a todo e qualquer processo que envolve a criação, possibilitando, desse modo, o reconhecimento dos elementos que presidem o *movimento criador*:

(...) Emaranhado de ações que, em um olhar ao longo do tempo, deixam transparecer repetições significativas. É a partir dessas aparentes redundâncias que se podem estabelecer generalizações sobre o fazer criativo, a caminho de uma teorização (Salles, 1998: 21).

Um forte traço do caminho seguido pelo artista para a realização da sua obra é a permanente insatisfação que o persegue. Como um caminhante errante, tem uma eterna sensação de não ter realizado seus propósitos.

⁴ A Crítica Genética é um campo teórico e investigativo voltado para a interpretação do processo responsável pela geração da obra de arte. Cecília Almeida Salles (1998), partindo das suas pesquisas e de outras desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Crítica Genética, ampliou o conceito de manuscrito, então limitado aos rascunhos de escritores, a todo e qualquer registro material deixado pelo criador de uma obra, seja ela uma obra de arte ou não, e passou a investigar os dados materiais deixados pelos artistas ao longo do desenvolvimento dos seus projetos. Esses dados materiais, chamados pela autora de “documentos de processo”, são o objeto de estudo do crítico genético. (Salles, Cecília Almeida. 1998. Gesto inacabado: processo de criação artística, São Paulo: FABESP/Annablume).

Essa sensação, como a “ausência fundadora” para Boutinet (1990), está presente nos criadores e é ela a mola propulsora da busca contínua pela realização de novas obras, fazendo do inacabável uma das características do processo de criação (Salles, 1998).

Guiado pela experimentação em sua atividade de busca, o artista nutre-se de tudo o que pode ajudá-lo a alcançar seus intentos. Assim, em nome de sua tendência, guia-se pelas ações, pensamentos e sensações, levanta hipóteses, as põe à prova, pesquisa, anota, recolhe informações, acolhe o acaso, busca e constrói conhecimento.

A multiplicidade das linguagens presentes nesse percurso, dado o caráter explorador, atento e receptivo do artista, faz com que o processo de criação vá se constituindo por meio de múltiplas transformações, até que algo que ainda não existia passe a existir (Salles, 1998).

Salles (1998) observa que a matéria é o meio expressivo do fazer artístico e, portanto, não é vista pelo criador como uma dificuldade à consecução de sua obra, mas ao contrário, entendendo o processo artístico como essencialmente dialético, o artista sabe que o domínio da matéria é a razão de ser e a condição da sua expressão. Os pensamentos, raciocínio, percepção, memória, sentimentos e razão unem-se a um plano tácito de execução (*o projeto*), que envolve conhecimentos práticos, que tanto antecedem como são produzidos durante a ação.

Ora, uma vez que a *arte* é, ao mesmo tempo, a antecipação do produto e o esforço engendrado durante o complexo processo de produzi-lo, pode-se afirmar que a busca de um propósito para o processo de criação tem um caráter formador, já que o *ser inteiro* dirige-se para o seu alcance: pensamentos, raciocínio, percepção, memória, sentimentos e razão unem-se a um plano tácito de execução: o projeto.

Um dos *propósitos mobilizadores* desta pesquisa relaciona-se ao potencial da arte para a reaproximação entre o arte-educador e o seu projeto profissional. Isso porque, ainda que o gesto criador não se restrinja à arte, na experiência da criação artística reside uma possibilidade concreta de ampliá-lo aos outros domínios da atividade humana, dentre os quais está a educação.

A arte contribui para a experiência individual e para a compreensão do ser humano, pois lida com um aspecto da consciência humana a que nenhum

outro campo se refere; no campo do simbólico pode se dar a denúncia do ceifar dos sonhos, mas também a semeadura de utopias.

Para Pompéia (s.d.), a arte é o território da não-existência, enquanto possibilidade do *vir-a-ser*, e coloca o homem diante de si mesmo e de todos os outros homens. Assim, a obra de arte diz respeito a cada ser humano, que, ao escutar o que ela lhe diz, vive uma experiência de intimidade:

Ao falar na reunião harmônica, da intimidade e do prazer, a obra de arte diz respeito a cada um de nós.(...) (Pompéia, s.d: 9).

E, então, com a sensação de algo já vivido, recorda-se que seu solo é fértil, que é um criador e pode conceber projetos que imprimam sentido e alegria à sua existência:

Ao ouvir a sua fala, encontramos-nos propriamente como homens. (...) *Homem vem de húmus*. E Húmus é terra, mas não é qualquer terra. Húmus é terra fértil (...) E por sermos homens, podemos acolher essa semente vigorosa e peculiar que chamamos de obra de arte, diante da qual redescobrimos a nossa condição de homem/húmus. (...) (Pompéia, s.d: 9-10).

A arte *planta* utopias quando posso apreciar obras de arte desta e de outras épocas e locais; a arte *planta* utopias quando posso desenvolver um percurso de criação em contato com materiais e procedimentos inerentes à natureza do trabalho artístico; a arte *planta* utopias quando posso, ao compartilhar com os outros seres humanos as minhas produções, revelar algo de mim que é, ao mesmo tempo, único e universal, e que, por isso mesmo, permite o encontro entre sensibilidades sufocadas pelo cotidiano mecanizado.

A arte, enfim, afirma ser possível partir das condições objetivas e subjetivas que põem em causa o sentido da docência, para daí deflagrar percursos de sentido (individuais e coletivos) que produzam conhecimentos práticos e teóricos que gerem ações que intervenham diretamente no caos institucionalizado.

Será possível que da situação em que se encontram milhares de escolas públicas brasileiras possam ser extraídos os escopos (pessoais e coletivos) a serem perseguidos por todos os que nela se inserem tanto quanto os meios

para concretizá-los? Será verdade que cada professor pode extrair das duras condições de trabalho, do desânimo e das relações interpessoais insatisfatórias, um desejo de algo ausente, ao mesmo tempo que busque, incansavelmente, os meios para realizá-lo?

Devemos acreditar, sem que corramos o risco de parecermos ingênuos ou conformistas, que da situação de confusão, desordem e vazio em que estão mergulhados alunos e professores possa ser forjado um novo produto, um *todo* organizado, complexo e significativo, em que todos estejam inseridos, ao mesmo tempo que mantenham suas identidades.

Acredito que sim, se lembrarmos que a arte anuncia a ação do ser criador⁵, que, ao repensar “os dados da experiência sensível” (Bosi, 1986: 36), orienta-se pela certeza de que transformá-los nada mais é que arranjá-los de uma nova maneira e de que tal tarefa não prescinde de um plano de ação que fatalmente exigirá esforço para a sua execução.

Ora, se não esquecermos que o ser humano é portador de uma inteligência que é criadora e que a possibilidade a ser eleita está em meio a tantas outras e habita a própria realidade, poderemos acreditar na *irrealidade* como algo possível (Marina, 1995), assim como nos recordarmos de algo sobre nós mesmos que o dia-a-dia mecanizado nos fez esquecer: a nossa natureza intrinsecamente poética (somos todos um pouco *demiurgos*).

Afinal, não é da realidade que se extraem *irrealidades*? Sendo assim, inventar *irrealidades* é o que se chama *projeto*; inventar *irrealidades* é o que se chama *arte*; inventar *irrealidades* é o que também deveria se chamar *educação*. A certeza de que a transformação é possível é a razão de ser do ato educativo crítico e *pode ser* também o *sentido que está ausente*.

Essas são, a meu ver, algumas das importantes contribuições que a experiência artística e a noção de projeto podem trazer para a compreensão das possibilidades de antecipações no âmbito da Educação, das quais a própria escola e o seu entorno já são potencialmente portadores.

E, se para Dewey as verdadeiras experiências não se dão isoladamente e nem se perdem em ações fragmentadas, tão importante quanto a

⁵ Adrian Stokes, citado por Herbert Read, considera que “o prazer estético pode ser compreendido como a percepção do todo reconstruído... sobre o reconhecimento da perda ou ruína anterior do objeto (...)”. Assim, a arte “ainda que por implicação, testemunha ao mundo a superação da depressão ou caos” (Apud: Read, 1981: 63).

continuidade e a interação, nas experiências com a arte, é a capacidade de o educador inteligentemente tecer propósitos para a profissão.

Desde que o sentido para a profissão encontra-se atrelado aos desejos do professor, é importante que ele os conheça, de modo que possam ser superados e se tornem, de fato, propósitos. Para tanto, há que se cavoucar também o tempo que se foi, ao lado do desenvolvimento de um trabalho criativo e reflexivo em arte, pois os desejos, embora voltados para o futuro, estão ligados ao passado e ao presente.

Assim, o trabalho formativo com professores também precisa favorecer o resgate da memória, tanto quanto seu entrelaçamento às dimensões afetiva, imaginativa e perceptiva, de tal modo que os professores, juntos e individualmente, possam conceber projetos que ultrapassem o cotidiano, embora dele possam se nutrir.

O próximo capítulo é dedicado à discussão do chamado *método autobiográfico* no que tange à sua importância para o resgate da memória de formação pessoal e profissional, aqui compreendido como uma possibilidade de os professores viverem uma experiência verdadeiramente formadora.

Iniciado com a ode de Fernando Pessoa aos corajosos navegantes, este capítulo se encerra com a bela caligrafia que fez o artista Hassan Massoudy para o provérbio inglês. Ambos - poema e caligrafia - são a afirmação da natureza criadora do homem.

“Quando há uma vontade, desenha-se um caminho”.⁶

⁶ Provérbio inglês; caligrafia de Hassan Massoudy, 1986 (Apud: Hanania, 1999: 137).

III

NO ESPELHO DAS ÁGUAS

- memória e reflexão -

Auto-retrato

*SE ME CONTEMPLA,
 tantas me vejo,
 que não entendo
 quem sou, no tempo
 do pensamento.*

*Vou desprendendo
 elos que tenho,
 alças, enredos...
 E é tudo imenso...*

*Formas, desenho
 que tive, e esqueço!
 Falas, desejo
 e movimento a que tremendo,
 vago segredo
 ides, sem medo?!*

*Sombras conheço:
 não lhes ordeno.
 Como precedo
 meu sonho inteiro,
 e após me perco,
 sem mais governo?!*

*Nem me lamento
 nem me esmoreço:
 no meu silêncio
 há esforço e gênio
 e suave exemplo
 de mais silêncio.*

*Não permaneço.
 Cada momento
 é meu e alheio.
 Meu sangue deixo,
 breve e surpreso,
 em cada veio
 semeado e isento.*

*Meu campo, afeito
 à mão do vento,
 é alto e sereno:
 AMOR, DESPREZO.*

*Assim compreendo
 o meu perfeito
 acabamento.(...)*

Cecília Meireles

Nos capítulos anteriores, procurei demonstrar que a atual crise de identidade da profissão docente é consequência de múltiplos fatores: as transformações aceleradas que se processam em todas as esferas da atividade humana, colocando em causa papéis e valores tradicionais e impondo novas e não muito claras exigências ao professor; a desvalorização desse profissional constatada pelas péssimas condições de trabalho e de sobrevivência, que inviabilizam a realização de uma vida profissional gratificante; a quase inexistência de programas de formação que considerem o professor em toda a sua dimensão humana, ou seja, como um ser único, sensível, inteligente, livre, reflexivo e criador, entre outros motivos que tanto podem repercutir na desistência do professor como em sua abstenção do direito de projetar continuamente, enterrando seus desejos e utopias na área de educação.

Tendo como pano de fundo a paisagem descrita, a formação contínua no campo da docência é mais do que nunca necessária, nem tanto para capacitar os professores para enfrentarem os problemas surgidos em situação de aula, mas, sobretudo, para auxiliá-los na construção de uma identidade profissional, o que pode ocorrer desde que as ações propostas não desconsiderem os dilemas do ofício, dentre os quais aquele que vem sendo apontado com mais contundência neste estudo, qual seja, o enfraquecimento ou a anulação do desejo de continuar sendo professor.

As ações formadoras podem ser integradas ao cotidiano do professor, na escola ou em outros espaços e ocorrer de forma participativa, tendo como eixo condutor a construção da autonomia do professor. Essa pode ser acionada pela sua participação em um processo de trabalho com a arte, a partir do qual possa forjar propósitos pessoais para continuar sendo professor e ter a oportunidade de reconstruir seu projeto profissional.

Neste capítulo, pretendo discutir a abordagem autobiográfica como um extraordinário recurso para o campo de formação de professores, tanto como procedimento de investigação dos processos formativos quanto como instrumento de resgate de sentidos para a profissão.

O professor tem uma história, mesmo que dela tenha se distanciado, em que estão guardados seus anseios e expectativas iniciais em relação à

profissão. Escavá-la significa poder reavivar seu ânimo em continuar sendo professor, trazendo seu desejo para o presente e projetando-o no futuro.

Para o pesquisador e o formador, conhecer as histórias de vida de professores significa ter o privilégio de desvendar os elementos construtores e mobilizadores de seus projetos de vida: seus sonhos, desejos, paixões e utopias. Por isso, àqueles que se dispõem a acompanhar o professor na intensa tarefa de reencontrar a *razão de ser* da profissão, é necessário um olhar sensível e acolhedor, que se esforce por realmente conhecer o professor e compreender como ele se tornou a pessoa que é hoje.

Cada ser humano é único em seus feitos, realizações, conquistas, fracassos, frustrações, sonhos, desejos, valores, idéias e sentimentos. Sua singularidade reflete as interações com o meio sócio-cultural e carrega os traços de muitas pessoas com as quais conviveu, cujos efeitos podem ser ainda sentidos em sua vida.

Os percursos também são inusitados, cada qual escolhe por onde e como seguir. O caráter singular das trajetórias está nos fatos, acontecimentos e pessoas em torno dos quais se articulam momentos que foram decisivos para a vida. Ter a oportunidade de reconhecê-los nas profundidades das águas turbulentas em que se está a navegar, e poder refletir sobre suas conseqüências, ajuda a ampliar a compreensão que o sujeito tem acerca de sua própria dinâmica de formação. Tal compreensão pode contribuir para a diminuição da distância que separa a condição de alheamento da profissão, a que o professor pode estar submetido, da plena assunção de sua natureza criadora e inventiva e, portanto, da possibilidade de exercer a docência de forma realizadora.

A biografia como metodologia de investigação

Surgida nas ciências sociais como método de investigação, a biografia vem se constituindo também como uma alternativa para a formação de adultos, ganhando especial relevância nos programas destinados aos professores.

A história de vida como meio de pesquisa, conforme Gil (1995), teve uma evolução crescente e vem assumindo formas variadas, desde as tradicionais, como memórias ou crônicas, até formas novas que valorizam a oralidade e consideram as vidas ocultas como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos:

Introduzida pela Escola de Chicago, em 1920, e desenvolvida por Znanieski, na Polônia, foi preterida pelas técnicas quantitativas e proscrita dos meios de pesquisa. A partir dos anos 60, a história de vida procura superar o subjetivismo impressionista e formular o estatuto epistemológico, estabelecer as estratégias de análise do vivido e constituir-se em método de coleta de dados do homem concreto. No contexto da pesquisa, tende a romper com a ideologia da biografia modelar de outras vidas para trabalhar os trajetos pessoais no contexto das relações pessoais e definirem-se como relatos práticos das relações sociais (Gil, 1995: 96).

Segundo Ferrarotti (1988), o método biográfico é decorrente da crise de método na sociologia clássica, que impôs o desenvolvimento de um procedimento investigativo que levasse em consideração os atos individuais concretos:

As pessoas querem compreender a sua vida quotidiana, as suas dificuldades e contradições e as tensões e problemas que esta lhes impõem. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microsociais. Como é que as estruturas e as dinâmicas sociais forjam um sonho, um ato falhado, uma psicose, um comportamento individual, a relação concreta entre dois indivíduos? (Ferrarotti, 1988: 20).

Tais indagações, conforme o mesmo autor, não poderiam ser respondidas por meio de generalizações ou correlações fixas, seguindo determinados padrões interpretativos, mas sim se valendo de um método que assegurasse a articulação “do ato à estrutura, de uma história individual à história social” (Ferrarotti, 1988: 20).

A biografia representou, assim, ainda segundo Ferrarotti, a possibilidade de uma teoria de ação social, a um tempo histórica e não formal,

suficientemente flexível para estabelecer a relação entre as dimensões psicológica e social.

Mas a posição de destaque da biografia nas ciências sociais não foi suficiente para afastar das investigações que utilizam a história de vida o perigo das simplificações e das distorções, tendo mesmo ocorrido um esforço por parte da sociologia por enquadrá-la nos moldes tradicionais, já que as características que definem os limites da cientificidade desse método - a subjetividade e o fato de provirem quase totalmente do domínio do qualitativo - foram desrespeitadas (Ferrarotti, 1988).

Além do valor investigativo, a biografia também tem um outro, o de ser um importante instrumento formativo, em função do autoconhecimento que pode propiciar ao sujeito que narra a sua história.

Mas em que sentido a vida de cada indivíduo pode se caracterizar como uma história?

Essa questão é de grande relevância para a compreensão da importância que as histórias de vida podem ter nos programas de formação de professores, e a resposta a ela está diretamente relacionada à noção de projetos de vida, já discutida no capítulo anterior, especialmente no que tange à autonomia do sujeito em fazer escolhas, tomar decisões e antecipar resultados.

A biografia como instrumento de (auto) formação

A concepção comum de história está próxima à idéia de um amontoado de conhecimentos acerca do passado, que advêm de documentos relativos à Humanidade. Esses conhecimentos, após serem organizados em uma narrativa, que obedece, freqüentemente, a uma ordem cronológica, são finalmente difundidos.

A análise dos elementos que constituem tais documentos favorece a compreensão do presente e do próprio fluxo da Humanidade. Sob esse ponto de vista, a história é um método de conhecimento.

Entretanto, quando o foco investigativo desloca-se da Humanidade para as trajetórias individuais, a noção de história ganha uma outra dimensão, a de

uma busca constante e ininterrupta, orientada por metas projetadas no tempo vindouro. Tal busca possibilita que o sujeito, sem perder a sua dimensão social, encontre um sentido para a sua experiência existencial.

Para Bourdieu (1996), a própria expressão *história de vida* não deixa margens para que se debata se de fato cada existência humana é ou não uma história: “Falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história” (p. 183).

Mas o sujeito não se constitui sozinho, faz parte de uma trama tecida com materiais procedentes de muitas outras histórias. Interpretar sua própria história, portanto, é compreender os fatos como “colocações e deslocamentos no espaço social” (Bourdieu, 1996: 190), o que denota ser indispensável que o contexto em que se deu sua formação seja reconstruído e nele sejam incluídas suas relações interpessoais, ou seja, cada pessoa reúne todas as características do seu grupo social e apenas em relação a esse grupo é que sua biografia pode ter algum significado.

Essa concepção de sujeito garante, àqueles que utilizam a abordagem autobiográfica como método de investigação, o reconhecimento das singularidades sem desconsideração das relações sócio-culturais, o que afasta tal método das abordagens funcionalistas que supõem indivíduos perfeitos, todos com as mesmas características cognitivas e seguindo mecanismos de decisão semelhantes (Levi: 1996).

Por considerar cada sujeito como portador de uma história pessoal, portanto, de um projeto de vida que está vinculado à história social, o método biográfico assume especial valor quando se trata de (re) construir uma identidade profissional, porque implica novas atitudes formativas nos programas de educação inicial e continuada.

Por essa perspectiva, as ações formadoras têm início com a recuperação, seguida da reconstrução, da história de cada professor, tendo o cuidado de fornecer-lhes os meios para que possam submeter à reflexão e à crítica cada acontecimento considerado relevante para a sua vida, o que pode ocorrer tanto individual como em conjunto com outros educadores, para que se garanta, em primeira instância, o reconhecimento das similaridades e a expressão das singularidades.

Compreendendo a lógica da sua formação, o professor amplia sua capacidade de questionar seus próprios valores e idéias; distanciando-se criticamente de si mesmo, ao mesmo tempo que se reaproxima de suas intenções e propósitos primeiros no campo da educação, pode, enfim, fazer antecipações, mantendo vivo o seu projeto como educador.

O alargamento do conceito de formação para além da concepção de educação escolar resulta da reflexão sobre o próprio percurso e contribui para que o professor passe a valorizar as experiências de vida dos alunos também como geradoras de conhecimentos, esforçando-se em articulá-las aos conteúdos escolares.

De acordo com Snyders (1996), a separação entre o que se estuda na escola e a experiência vivida confere à primeira um caráter não verdadeiro:

São inúmeros os alunos ávidos por deixar esse recinto para ir ao encontro do mundo cotidiano, que lhes parece ser o mundo autêntico; de condutas, desejos e até mesmo idéias e palavras que não existem e não têm equivalente na escola. A distância entre o escolar e o vivido fora da escola é tão grande que a escola se descobre, por essa razão, desbotada e fantasiosa (...) (Snyders, 1996:120).

É necessário que um novo espaço seja ocupado pelas experiências de vida dos alunos, partindo do reconhecimento de que são elas que garantem a ligação entre a vida e a escola. Tal atitude impõe a valorização da autonomia do educando em descobrir, como o próprio professor, o seu caminho de aprendizado e encontra seu principal fundamento na ampliação do conceito de formação.

Gaston Pineau (1988) considera que a formação do sujeito, ao longo da sua existência, ocorre de três formas distintas mas coexistentes, por ele denominadas: *ecoformação*, *autoformação* e *heteroformação*, sendo a última a que, historicamente, tem sido mais valorizada na educação:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e delas dependente, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma

terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões (...) (Pineau, 1988: 65).

Afirma o autor que a biografia não representa apenas um método para a formação de adultos, mas, fundamentalmente, um novo paradigma para o desenvolvimento de trabalhos com pessoas, seja no âmbito da pesquisa – já que coloca em causa a abordagem sociológica clássica-, seja no âmbito da educação formal, por integrar à noção de experiência de vida uma importante dimensão geradora de conhecimento, a da *autoformação*, que resulta do exercício reflexivo do sujeito acerca da própria existência.

Visto pela lente da autoformação e dinamizado pela narrativa autobiográfica, o processo de formação é considerado "permanente, dialético e multiforme", já que situa o sujeito dentro de um mundo sócio-cultural em constante mutação, do qual sofre influência de costumes, valores e cultura. De seu contato com os "elementos constitutivos e elementares da vida" - o eu, os outros e a natureza -, o sujeito cria o significado de pertencimento a um grupo e a sua existência adquire um significado no contexto do mundo das relações sociais (Pineau, 1988: 76) ¹.

Nesta mesma direção estão as reflexões de Dominicé (1988):

A formação pertence, de fato, a quem se forma. É verdade que todo adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual, cuja explicação teórica nem sempre é possível (Dominicé, 1988: 16).

Tal perspectiva significa que a formação deixa de ter na escola e na figura do professor o seu lugar e agente por excelência, evidenciando a responsabilidade e autonomia do sujeito, já que esse passa a ser considerado um ativo construtor dos saberes ao longo da sua existência.

¹ A partir dos conceitos de *autoformação*, *ecoformação* e *heteroformação* formulados por Gaston Pineau, Cecília Warschauer (2000), em sua tese denominada Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela, São Paulo, FE/USP, demonstra como a formação do educador se realiza consigo mesmo, com o seu exercício profissional, com as outras pessoas e com o mundo.

As palavras de Dominicé (1992) sintetizam os princípios e objetivos da abordagem autobiográfica nos programas de formação de professores. A experiência, para o autor, assim como para Dewey, é considerada o eixo de uma aprendizagem ativa:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica (1992: 25).

História de vida e autobiografia

A história de vida e a autobiografia são formas de narrativas biográficas, mas guardam algumas particularidades que as diferenciam.

O relato autobiográfico, quando utilizado como método de formação de adultos, não obedece ao rigor compreendido no historiar a própria vida, já que esse exercício supõe que o sujeito tenha vivido, construído e organizado a sua história de modo tal que possa narrá-la para os outros.²

Christine Josso explica que a autobiografia opõe-se à tentativa de totalização inerente à metodologia das histórias de vida porque se relaciona somente a trechos da vida, a recortes de uma existência, partindo de uma temática específica, por exemplo quando se pede ao adulto que construa a sua narrativa focalizando unicamente a questão do trabalho. Ou seja, enquanto a autobiografia recupera *flashes* da memória, as histórias de vida partem sempre de um foco global que procura abarcar todas as dimensões da existência.

² Essas e as considerações que se seguem sobre a história de vida na formação de professores foram elaboradas com base nas reflexões suscitadas pelas idéias da professora Marie-Christine Josso, da Universidade de Genebra, durante o seminário por ela proferido: “A Importância da História de Vida na Formação do Professor”, ocorrido no mês de setembro de 2000, bem como da leitura do artigo: “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação”, publicado no livro organizado por Finger e Nóvoa (1988) O Método (auto) biográfico e a formação, e da entrevista que a autora concedeu a Cecília Warschauer: “Histórias de vida em formação: uma nova perspectiva para a formação de adultos” (Caderno Novo Ângulo-Novo Esquema, 2000).

Ainda que pela abordagem biográfica a dimensão global da vida do sujeito tenha sido perdida, já que inúmeros fatos, acontecimentos e pessoas ficam de fora de sua narrativa, a focalização da reflexão crítica em determinado tema possibilita um aprofundamento em questões a ele relacionadas e pode gerar conhecimento.

Para Josso (1988), ambas as formas de narrativa prestam-se à interpretação - ainda que cautelosa, porém - por parte do investigador, entretanto na abordagem autobiográfica torna-se difícil realizar uma interpretação que considere os outros elementos importantes presentes na formação do sujeito que por inúmeros motivos não fazem parte de sua narrativa, já que parcial e temática.

Essa dificuldade interpretativa, quando não considerada, pode colocar em cheque o próprio processo de formação do sujeito, incorrendo em generalização, redução, simplificação, distorção e/ou invasão.

Talvez o aspecto mais importante que aproxime a história de vida e a autobiografia como instrumentos de formação seja a firme convicção de que este processo de rememoração, ordenação e narrativa, intrinsecamente reflexivo, é, por si só, transformador e gerador de conhecimento.

Segundo Marie-Christine Josso³, cada período da vida reúne vários fatos formadores e articula-se com outros períodos em torno de momentos em que o sujeito, tendo que se confrontar consigo mesmo, se vê obrigado a fazer escolhas e a se reorientar:

Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (Josso, 1988: 44).

³ A autora desenvolveu com Pierre Dominicé e Matthias Finger, na Universidade de Genebra, uma proposta de trabalho com adultos baseada nas histórias de vida, considerando que essas valorizam as experiências do sujeito e que em si já são autoformadoras e geradoras de conhecimento. Josso ainda é a responsável pelo seminário “História de Vida e Formação”, que oferece junto ao quadro da seção das Ciências da Educação da Universidade de Genebra, ligado ao curso “Da adolescência à vida adulta”, dado por Pierre Dominicé. Ambos compõem, juntamente com Matthias Finger, o grupo de investigação sobre adultos e seus processos de aprendizagem – GRAPPA, onde desenvolvem o que chamam de trabalho de “investigação-formação” em torno das histórias de vida.

Desenvolver e explicitar as idéias e valores que presidiram suas escolhas e que levaram ou não a mudanças importantes descortinam aos professores outras possibilidades não consideradas, ou seja, a idéia de que tudo poderia ter sido diferente. Essa experiência rechaça o determinismo, responsável pela visão fatalista que arruína as forças internas do sujeito, intrinsecamente transformadoras. É neste sentido que, conforme a mesma autora, a palavra *formação*, guarda uma ambigüidade de sentidos, pois designa tanto a ação de *formar* (ou de ser formado) do ponto de vista escolar, atada, pois, à educação formal, como a ação de *formar-se*, esta última podendo ocorrer em diferentes lugares, a partir de múltiplas experiências (Josso, 1988: 37).

A história de vida representa uma oportunidade de sanção do sujeito ao seu percurso de formação, mas também pode ser o início de um profundo questionamento, o que também é positivo, uma vez que interrogar os pressupostos que estiveram por trás das escolhas feitas no passado introduz uma possibilidade de exercício crítico e reflexivo no tempo atual e abre novas possibilidades no futuro.

Antes de tudo, porém, o professor precisa apropriar-se da sua história, não bastando que esteja vivo para que a sua vida se constitua em *uma história* de fato. Conquistar uma *história de vida* passa por um trabalho de reflexão sobre o sentido da própria trajetória, de modo que se possa, a partir de um processo de objetivação, contar para os outros quais são os elementos condutores da sua existência.

A consciência da pessoa que escreve a sua história encontra-se, segundo Josso, no centro do processo de formação, garantindo que esse seja íntegro e completo; quando ausente, ocorrem *lapsos* acerca de algum período da vida. O pleno exercício da consciência é, portanto, o responsável pelo sujeito se sentir senhor da própria vida, por isso Josso afirma que só se tem realmente uma história de vida quando o sujeito dela se assenhora, já que somente a observação e a atenção ao que se passa consigo mesmo é que pode tornar possível que interfira na própria trajetória.

O ato de escrever a própria trajetória pode manter a pessoa integrada à sua sensibilidade, afetividade e imaginação, dimensões responsáveis pela sua ligação com o mundo e com os outros seres, mas que, contudo, foram

estancadas. Baseada nisso, Josso propõe que seus alunos reconstruam os percursos das suas vidas organizando-os em uma seqüência cronológica, a partir das experiências que provocaram algum tipo de ruptura e em que possam ser identificadas as buscas inconscientes que os orientaram vida afora, já que cada existência, esclarece a autora, tem a tônica de uma determinada procura, donde se revela o desejo do sujeito. Essa busca, muitas vezes, só se torna consciente ao sujeito pela elaboração da narrativa, quando tem que organizar e relacionar os fatos de acordo com a sua lógica pessoal.

A partir do que pôde conhecer por meio das biografias dos seus alunos, a autora observou que as procuras predominantemente empenhadas ao longo de uma existência podem ser: pela felicidade, por conhecimentos, por um sentido e, no centro de todas as outras, a procura pela consciência, que está relacionada à busca pelo conhecimento (Josso, 1988).

As narrativas não trabalham com uma suposta Realidade ou com a Verdade, mas sim com o Imaginário, ao qual muitas vezes não temos acesso, dada a condição de subordinação em que nos encontramos frente à racionalidade. Josso chega mesmo a se referir à narrativa da história de vida como uma “narrativa autenticamente imaginária”, pelo fato de partir das vivências que foram relevantes na vida dos sujeitos depois de submetidas à seleção e às ligações que esses fazem seguindo seus próprios critérios.

As vivências eleitas, por sua vez, não estão voltadas somente para o passado, mas apontam para um “presente vivo”, considerado pela Fenomenologia como o tempo que abrange tanto o passado quanto as possibilidades representadas pelo futuro. Esse tempo abrangente está inteiramente relacionado às questões da formação do sujeito (Hashimoto, 1997: 59).

O ato de recordar vem, muitas vezes, acompanhado de emoções e de lembranças traumáticas, porque, explica Josso, as vivências formadoras têm sempre uma ligação com uma forte emoção e, apesar disso, ainda são pouco valorizadas no ensino, chegando mesmo a ser consideradas perturbadoras.

O trabalho com professores não pode ignorar a dimensão formadora das emoções, há que acolhê-las e dar-lhes o tempo para a necessária manifestação, mas esse estágio, lembra a autora, deve ser ultrapassado até que o sujeito alcance o nível reflexivo que pode, esse sim, gerar, mesmo de

traumas e vivências negativas, algum conhecimento, pois mediadas pela reflexão as vivências tornam-se “experiências refletidas”.

Durante a audição das narrativas, o sujeito pode se dar conta do caráter associativo da rememoração e descobrir que o que o impulsiona a construir o seu percurso encontra-se justamente em seu caráter subjetivo. Na verdade, diz Josso, por meio da troca de experiências que provocaram mudanças, os sujeitos partilham a própria subjetividade, já que “a objetividade da narrativa é uma ilusão” (Josso, 1988: 42); sendo assim, a construção do percurso pessoal de formação é uma obra, a um tempo individual e coletiva.

A reflexão crítica sobre a própria vida impulsiona o sujeito à revisão das bases teóricas e conceituais que presidiram suas escolhas, resultando em autoconhecimento. Ao conhecer a si mesmo, o sujeito constata que há várias possibilidades de escolha e sente-se apto a interferir diretamente em sua vida presente, podendo também reconhecer que, ao se tornar sujeito da própria história, afasta-se de uma perspectiva fixa. Para isso, porém, suas escolhas precisam resultar de seus desejos.⁴

Os relatos autobiográficos dos professores de Arte

O instrumento empregado para provocar as reminiscências dos arte-educadores que fizeram parte deste estudo foi o *caderno autobiográfico*, cuja

⁴ Em uma outra etapa do trabalho desenvolvido por Christine Josso, o sujeito procura localizar em sua narrativa os momentos de decisão que emergiram de uma necessidade ou desejo, durante os quais se viu obrigado a resolver o conflito entre o que achava que os outros dele esperavam e o que acreditava querer tornar-se para ser, autenticamente, ele próprio. À sua interpretação segue uma reflexão sobre a narrativa, cuja dimensão cognitiva permite que responda como, quando e porque fez determinadas escolhas teóricas e quais são as idéias e teorias que utiliza para refletir sobre a própria narrativa e compreender a sua dinâmica própria de fazer ou não escolhas, de reagir e orientar a sua vida em cada período. Tem início, a partir dessa reflexão, um processo de não-identificação com as próprias idéias, o que, por sua vez, pode gerar a possibilidade de mudança. Pautado na importância do esforço do sujeito em localizar o que foi “estruturante e mobilizador” em sua vida, (Josso, 1988: 45), tem início um outro momento, em que o formador trabalha com um tema que faça parte do horizonte de reflexão dos participantes e seja potencialmente gerador de novos significados e questionamentos. A partir de então, o caráter formador das histórias de vida, forjado ao longo de um processo de aprendizado da reflexibilidade, se explicita na abertura que os sujeitos passam a ter na sua relação com os saberes, que “implica-os diretamente como sujeitos que utilizam os referenciais que edificaram e dos quais se apropriaram no seu percurso de vida para construir significados que não têm outra legitimidade senão a de serem o resultado pensado das suas experiências” (Josso, 1988: 48).

criação e utilização serão explicitadas no capítulo referente à pesquisa, que se centrou em questões ligadas à formação em arte: da infância à maturidade, tendo sido esse o eixo condutor das narrativas que elaboraram.

Lendo-as, pude compreender que os fatos considerados formadores na vida desses arte-educadores foram aqueles que propiciaram algum tipo de transformação objetiva ou subjetiva, aproximando-os, de alguma maneira, do campo da arte e da educação.

Alguns aspectos presentes nas histórias de vida mencionados por Christine Josso também fazem parte dessas narrativas, como a presença marcante de algumas pessoas e a busca principal que cada um estabeleceu para a vida, atrelada a questões afetivas, éticas, políticas e idealistas, ao conhecimento ou ao mundo do trabalho.

Pais, professores e amigos foram evocados à medida que participaram de um momento importante da trajetória do professor, mas inúmeras outras pessoas foram deixadas de lado, já que o eixo condutor proposto não foi o de relacionamento pessoal, mas sim a ligação com a arte e com a arte-educação, direcionando-se para a formação profissional e para a fase atual em que o professor escrevia o seu relato.

A família, a escola, a faculdade e o ambiente de trabalho compõem o espaço-tempo de formação dos professores. Esses ambientes se fazem presentes ora nas lembranças relacionadas à infância e adolescência, ora no modo como concebem o exercício profissional ou desenham novos projetos.

Ferrarotti distingue dois grupos de materiais que podem advir do método biográfico: *materiais biográficos primários*, que são as narrativas recolhidas pelo investigador na interação direta com os sujeitos, e os *materiais biográficos secundários*, que se compõem de materiais recolhidos pelo investigador, mas que não foram advindos da interação com os sujeitos, tais como: correspondências, fotografias, recortes de jornal, entre outros. O método biográfico tradicional prefere os materiais secundários, dada a sua maior objetividade, o que na opinião de Ferrarotti precisa ser invertido para que ele se renove:

Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do

material biográfico que nos interessa, mas também e, sobretudo, a sua
pregnância subjetiva (Ferrarotti, 1988: 25).

As narrativas dos arte-educadores são materiais biográficos primários elaborados a partir de uma intensa e prolongada interação que tivemos ao final de um processo de formação e longe do ambiente onde tal processo se deu. Não foram compartilhadas com o grupo, pois se dirigiam a um único interlocutor. - a pesquisadora - cuja interlocução restringiu-se à leitura dos relatos e ao acolhimento simbólico daquilo que segredavam, ao contrário da metodologia das histórias de vida, em que o grupo e o coordenador, efetivamente, procedem à interpretação das narrativas dos participantes.

A leitura atenta dos relatos revela a qualidade interacional da qual estão impregnados e a intencionalidade comunicativa dos sujeitos, reafirmando a idéia de que a biografia só faz sentido em um processo formativo de professores pelo seu caráter de “comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador”, vez que até mesmo o monólogo autobiográfico mais solitário é uma tentativa de comunicação, pois, como lembra Ferrarotti (1988), supõe um interlocutor (pp. 25-27).

A dinâmica da relação interpessoal e o envolvimento afetivo com as narrativas biográficas dos sujeitos fizeram com que eu revisse e interrogasse a minha própria trajetória e projeto pessoal em arte-educação, bem como meus acertos e erros, pois, conforme Chené (1988):

As potencialidades da narrativa de formação permitem igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser... e se reaproprie do julgamento de competência que faz sobre si próprio (p. 96).

Nos relatos dos professores, aparecem o pai, a mãe, irmãos, primos, amigos, professores, experiências e atividades artísticas e estéticas, animais, objetos, espaços diversos, imagens, sons, acontecimentos tristes, experiências felizes, atitudes e descobertas, enfim, lembranças que, vinculadas ao modo particular de cada sujeito em compreendê-las, revelam a organização do seu mundo e a lenta construção do seu projeto de ser arte-educador. Por isso, os relatos autobiográficos estão marcados pela subjetividade, poderíamos mesmo dizer que são feitos de subjetividade.

A abordagem biográfica dá voz e expressão à subjetividade do professor, continuamente ignorada e suprimida em seu cotidiano. Afinal, como nos lembra Nóvoa (1992a) o profissional não está separado da pessoa, assim como a identidade está atada a uma identidade profissional.

Neste ponto, fica evidenciada a aproximação entre a abordagem das histórias de vida e a noção de projeto, já discutida. Ambas concebem o sujeito como um ser capaz, porque inteligente, de transformar ou inventar caminhos para a sua própria formação e desenvolvimento, desde que possa exercitar sua liberdade de fazer escolhas.

Mas a incapacidade da escola em lidar com as individualidades por meio de uma perspectiva coletiva, talvez seja a grande amarra que a impede de contribuir para a formação do sujeito, pois, de um modo geral, esse espaço oferece uma única moldura para o enquadre de todos os que nela estão, como se um mesmo formato e cor fossem suficientes para harmonizar os feitos, anseios, representações, desejos, necessidades e frustrações de cada pessoa.

Inserida no espaço de trabalho docente – a escola - a abordagem biográfica, somada à noção de projetos, pode ser um veto à cercania representada pela homogeneização que rouba a identidade de alunos e professores, pois faz da formação e do exercício docente um processo contínuo e partilhado de ação e reflexão, perfeitamente integrado ao cotidiano da escola. No próprio local onde passam grande parte de suas vidas, é justo que professores e alunos possam recuperar a vontade pela educação, pelo exercício compartilhado de fazer escolhas e antecipar novas ações.

Como no poema de Cecília Meireles, que inicia este capítulo, trata-se do professor não esmorecer ante as dificuldades da profissão e procurar compreender seu “perfeito acabamento”. O reflexo de sua própria imagem, contemplada no espelho das águas por onde realiza seu percurso, equivale ao encontro dos motivos que o levaram a ser professor. Em outras palavras, apropriando-se de seu percurso formativo, pode reconhecer o sentido das escolhas que fez. Associada ao desenvolvimento de um percurso pessoal de criação em arte, configurado como o desenvolvimento de um projeto artístico, a rememoração representa o encontro (ou reencontro) de um sentido para continuar sendo professor e, conseqüentemente, a construção (ou reconstrução) do seu projeto profissional no campo da arte-educação.

Necessário se faz, agora, contar um pouco da história do presente trabalho, ele próprio um projeto, apesar dos limites impostos pela pesquisa não permitirem um mergulho às profundezas de sua origem, ligada que está à minha própria história de vida.

IV

CARTAS MARÍTIMAS

a pesquisa –

A complexidade do fenômeno educacional e o seu caráter social têm feito com que as pesquisas em educação tendam a abandonar os métodos quantitativos e o dogma da separação entre os sujeitos, o pesquisador e o objeto de estudo, pois tal procedimento metodológico resume a pesquisa à descrição das situações investigadas e seus resultados, afastados da realidade, não representam o encontro de soluções para problemas que se apresentam como urgentes. A restrição dessa abordagem de investigação estimulou a utilização de métodos participativos e o uso da pesquisa-ação em contextos educacionais, tendo repercutido na crescente utilização das abordagens qualitativas fundamentadas na interdependência entre o sujeito e o objeto, na relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do pesquisador (Gil, 1995). Isso porque a qualidade de observador e participante é fundamental para a compreensão do fenômeno humano.

Tal condição privilegiada assume importância ainda maior na pesquisa qualitativa, pois essa enfatiza a necessidade de se compreender o quadro referencial dos sujeitos nela envolvidos: como pensam, sentem e agem, de modo a possibilitar uma compreensão do significado dos seus comportamentos sem prejuízo de uma visão objetiva do fenômeno (Ludke e André, 1986).

Por interferir diretamente na situação investigada, a pesquisa-ação afasta a idéia de neutralidade do pesquisador, já que pressupõe ações deliberadas, objetivando uma determinada mudança na situação real. É a partir da contínua intervenção do pesquisador no contexto pesquisado que podem ocorrer mudanças na ação, desde que guiadas pela reflexão. Tais ações, por sua vez, associam-se à resolução de um problema em que os pesquisadores e participantes estão implicados, repercutindo em objetivos práticos, ligados diretamente à situação pesquisada, e objetivos de conhecimento, vinculados à investigação propriamente dita (Thiollent, 2000).

Por implicar ações e discursos dos sujeitos envolvidos, o intenso contato com a situação da pesquisa e a necessidade de intervenção em uma situação real, neste caso, relacionada ao aperfeiçoamento de professores de Arte, o projeto que deu origem a este estudo apontou a pesquisa-ação como a melhor alternativa para a sua realização.

Considerando que a formação não abrange apenas o passado, na perspectiva da formação inicial, mas também o presente e o futuro,

perspectivas essas possibilitadas pela formação contínua e permanente, um dos propósitos deste trabalho é o entendimento dos elementos presentes no percurso de formação do professor de Arte que possam ser considerados formadores dentro da totalidade da sua existência. Ao lado desse objetivo, reside um outro igualmente importante, que se refere às contribuições que a arte pode efetivamente prestar ao processo de ressignificação da prática docente; a esse se relaciona a seguinte questão: o que, no trabalho com a arte, provoca o resgate ou a construção do projeto de ser e de se manter arte-educador?

Embora essa questão seja o eixo mobilizador de toda a discussão que aqui proponho, não é meu interesse, dados os limites impostos pela própria pesquisa, encontrar uma única resposta a ela, mas somente contribuir com o debate sobre a formação de professores.

A pesquisa contempla os três objetivos da pesquisa-ação apontados por Thiollent (2000): resolução de problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento (p.19), abrangidos pelos seguintes aspectos que estão inter-relacionados: a compreensão que o professor tem do seu percurso de formação, que envolve tanto a relação com o tempo e o espaço quanto com as outras pessoas e a arte nos seus aspectos produtivos e estéticos; a articulação dessa compreensão com o modo como concebe e exerce a profissão, incluindo tanto aspectos subjetivos e interpessoais quanto aspectos objetivos ligados às condições de trabalho e de profissionalização oferecidas pela instituição escolar; as contribuições que a pesquisa pode oferecer ao campo de formação de professores, de um modo geral, e de professores de Arte, em particular.

Os objetivos teóricos da pesquisa relacionam-se aos objetivos da ação, ou seja, o intuito de investigar as aproximações entre o trabalho da arte e o da educação, o lugar que os projetos pessoais ocupam no exercício profissional do educador e o papel que a arte desempenha em um programa de formação continuada de professores não estão desvinculados dos objetivos práticos que presidiram as propostas desenvolvidas. Tais propostas estiveram ligadas ao aperfeiçoamento de professores para a docência em Arte, de modo que pudessem, além de encontrar sentidos para o exercício profissional, levantar soluções e propostas de ações transformadoras de suas práticas, aí incluídas suas condições de trabalho.

Fazem parte deste estudo, direta ou indiretamente, onze arte-educadoras que foram alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA – USP de 1997 e onze professores de Arte do II Ciclo de escolas municipais circunscritas por um Núcleo de Ação Educativa, dos quais somente um é do sexo masculino.

A idade dos sujeitos varia de 25 a 50 anos. Quanto à escolaridade, todos os sujeitos possuem nível universitário, sendo que do grupo do NAE, os professores são formados em Educação Artística, com licenciaturas em Artes Plásticas, Música, Teatro ou Desenho. Todos os sujeitos do grupo da ECA são formados na área de arte, excetuando-se uma graduação em Educação Física e uma outra em Pedagogia.

Os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios, de modo que fiquem preservadas as suas identidades. Do grupo do NAE, fazem parte desta pesquisa: Ana, Tatiane, Telma, Teresa, Renata, Soraia, Rosa, Fernanda e Paulo. Do grupo da ECA, fazem parte os seguintes sujeitos: Michele, Mara, Eliana, Lílian, Cristiane, Fabíola, Lena, Ana Paula, Vanessa, Roseli e Bárbara.

Um pouco da história

A pesquisa envolveu dois espaços distintos: Universidade e o Ensino Público Municipal, esse último representado por um Núcleo de Ação Educativa – NAE, na época denominado DREM (Delegacia Regional de Ensino Municipal de São Paulo). As iniciativas desenvolvidas em cada um dos espaços forneceram os materiais analisados neste estudo.

De maio de 1998 a novembro de 1999, a pedido de um grupo de professoras polivalentes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em que lecionei, desenvolvi uma proposta de aperfeiçoamento em Ensino de Arte, no interior da própria escola, utilizando o horário coletivo semanal destinado ao estudo dos professores. Embora não seja aqui objeto de análise, esse trabalho foi de grande importância para a proposta desenvolvida no Núcleo de Ação Educativa, em 1999. A partir das conversas que tive com os professores daquela escola e de um roteiro sobre suas práticas docentes, percebi que demonstravam insatisfação com o modo

como vinham lidando com o processo ensino-aprendizagem da arte, sentindo-se incapazes de realizar um trabalho de qualidade, já que admitiam a falta de conhecimento nessa área. Consideravam uma dificuldade a superlotação das classes e a ansiedade dos alunos durante as aulas. Queriam renovar suas práticas, mas não sabiam exatamente o que isso significava. Apresentavam fragilidade conceitual e metodológica, não dominando os conteúdos de arte e os fundamentos do seu ensino e, quanto às expectativas em relação a uma possível orientação do trabalho em arte, demonstravam um desejo em aprender técnicas para serem reproduzidas de modo a diversificarem as atividades, já que as que conheciam lhes pareciam esgotadas e, ainda, para desenvolverem a concentração, disciplina e criatividade dos alunos.

O que pude verificar é que, ao lado do desejo de aproximação da arte como objeto de conhecimento, imperava no grupo uma confusa concepção de ensino de arte a um só tempo espontaneísta e tecnicista. Tal problemática indicou a necessidade de formação em serviço daquelas professoras, para que, ao seu final, elaborassem suas próprias propostas de ensino-aprendizagem nesta área. Meu principal objetivo, portanto, era que rompessem com a idéia de Arte somente como expressão ou como auxiliar das outras disciplinas e a vissem como uma área substancial e complexa, com conteúdos próprios.

O trabalho foi pensado e desenvolvido a partir da premissa de que a própria arte poderia favorecer o conhecimento em arte. Desse modo, o trabalho que realizei alternou momentos de informação sobre o ensino de arte, a história da arte e o desenho da criança com momentos essencialmente produtivos que objetivavam aproximar o professor de técnicas, materiais e procedimentos artísticos, numa perspectiva de criação pessoal.

A realização do trabalho na escola municipal possibilitou que se identificassem tanto os elementos que podem contribuir para o desenvolvimento de um trabalho formativo com professores no interior de uma escola quanto aqueles que podem prejudicá-lo e favoreceu o planejamento do projeto desenvolvido no NAE, nove meses depois.

O percurso que propus aos professores partiu, em grande medida, das minhas próprias experiências pessoais e profissionais com a arte e a formação de professores, desde a época da licenciatura em Artes Plásticas, cursada na

Universidade Federal de Uberlândia, passando pelos grupos de teatro dos quais participei, e minha experiência como professora e coordenadora de Arte no Ensino Fundamental e Médio, até as experiências que vivi na USP, como aluna de pós-graduação, principalmente durante as aulas do Curso de Especialização em Arte-Educação já mencionado, coordenado pela Professora Doutora Regina Machado, e da disciplina de pós-graduação “A Aventura da Explicação: Ciência e Linguagens”, cursada em 1998, ministrada pelos Professores Doutores Hercília Tavares de Miranda e Luís Carlos de Menezes, na Faculdade de Educação.

O que significa formar professores para o ensino de arte?

A pergunta - *O que significa formar professores para o ensino de arte?* - originou o presente estudo e foi sendo formulada fundamentalmente em virtude da insatisfação que sentia com o trabalho que desenvolvia com os professores na qualidade de coordenadora da área de arte de uma escola particular, cuja principal responsabilidade era a formação contínua de professores polivalentes do I Ciclo do Ensino Fundamental para a docência da disciplina Arte.

Com poucas alternativas, seguia o horário disponibilizado pela direção da escola para o encontro com os professores: uma hora por semana, individualmente. Esse tempo era destinado para o acompanhamento dos trabalhos em desenvolvimento com os alunos. Algumas vezes, a partir das conversas sobre o que pensavam em realizar em suas salas, elaborava verdadeiros roteiros que tinham como objetivo facilitar o trabalho que teriam. Em raras ocasiões, conseguia reunir todo o grupo para a realização de uma ou outra oficina, mas a forma como o horário era organizado impedia que isso acontecesse regularmente.

No 2º semestre daquele ano, comecei a perceber que algo estava errado naquele modo de lidar com a formação em serviço de professores, principalmente em se tratando de ensino de arte. O que mais me incomodava era a falta de iniciativa deles, que indagavam como e o que fazer nas aulas; se determinados procedimentos estavam certos ou errados, e como deveriam resolver os muitos problemas que surgiam. As questões dos professores se

relacionavam ao processo ensino-aprendizagem da Arte: conteúdo, avaliação, metodologia, recursos materiais, organização do tempo, planejamento, entre outras, lembrando-me da complexidade da arte como campo de conhecimento e da formação de professores nessa área. Muito longe de serem superficiais, tais questões se referiam ao sentido e à natureza do ensino de arte: *O que significa ensinar arte? Por que ensinar arte? Como ensinar arte?*

Percebi, pela minha própria formação, que a complexidade e a natureza da arte e o seu ensino eram incompatíveis com o trabalho que eu vinha desenvolvendo. Não seria possível lhes ensinar, por meio de respostas ou roteiros, o que eu demorara e me esforçara tanto para aprender. Os procedimentos adotados jamais permitiriam que os professores formulassem suas próprias respostas.

Sabendo que a tarefa que tinha em mãos não era nada fácil, intensifiquei a busca por outras possibilidades. Intui, à época, que deveria existir uma outra maneira de realizar um trabalho formativo com professores que contemplasse os elementos que eu reconhecia como fundamentais na minha própria formação como arte-educadora.

A inquietação e a necessidade de encontrar outros caminhos aumentaram e deram origem à formulação do problema - *O que significa formar professores para o ensino de arte?* - que me levou ao Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA – USP.

O retorno à universidade representou uma necessária imersão em um espaço de produção artística, marcado pela troca e pela reflexão. Organizado em várias disciplinas, o curso privilegiava a própria arte como propulsora do conhecimento nesta área. Naquela ocasião, iniciei uma formulação de possíveis respostas para aquela pergunta que vinha me perseguindo. Embora na época não estivesse muito clara, minha questão foi explicitada por intermédio da vivência de um exercício criado pela Professora Doutora Regina Machado, então denominado *exercício do alvo*, com base na necessidade do professor de Arte aprender a perguntar, já que, interrogando, inicia uma busca pelo sentido da sua profissão:

O ponto de partida somos nós mesmos e nossa capacidade de perguntar, com base numa certeza, dentro de nós, da função e do que almejamos com nosso trabalho (Machado, 2002).

O exercício foi dividido em quatro etapas, ligadas umas às outras, desenvolvidas ao longo de um semestre, integrando a imaginação e a reflexão ao processo de aprendizagem em curso.

Os exercícios tiveram início com a formulação individual de uma relação de perguntas sobre o ensino de arte, seguida da organização das mesmas por ordem de importância.

Em seguida, da lista elaborada, escolhia-se uma pergunta considerada mais importante, que podia ou não se modificar durante o curso. Essa pergunta era, então, centralizada em uma folha de papel vegetal e recebia uma forma simbólica/visual.

Com esse exercício iniciei um profundo processo de reflexão sobre a minha própria formação, atividade profissional e princípios no campo da arte e da educação.

A sequência das perguntas que formulei ao longo do ano revelam um pouco do processo vivido por mim:

O que é realmente significativo no ensino de arte?

*O que eu gostaria de estudar em profundidade na área de arte-
educação?*

Como recuperar o meu ser poético e mantê-lo acordado, sempre?

O que é realmente significativo no ensino de arte?

O que eu gostaria de estudar em profundidade
na área de arte-educação?

Como recuperar o meu ser poético e mantê-lo
acordado, sempre?

The background is a complex collage. It features several layers of torn, textured paper in shades of brown, tan, and grey. Overlaid on this are dark, expressive charcoal or pencil sketches. These sketches include vertical, wavy lines on the left side and a more structured, grid-like pattern on the right side. The overall effect is one of layered, organic complexity.

O que é realmente significativo no ensino de
arte?

O que eu gostaria de estudar em profundidade
na área de arte-educação?

Como recuperar o meu ser poético e mantê-lo
acordado, sempre?

De certa maneira, essa última pergunta, elaborada ao final do semestre, já era uma resposta àquela questão que me levava de volta à Universidade - *o que significa formar professores para o ensino de arte?* - de onde partiria para chegar à hipótese principal do presente estudo.

Ainda não conhecia a fundamentação teórica do método de formação de arte-educadores criado por Regina Machado, que só viria a conhecer formalmente no final do curso, por intermédio de sua tese de doutorado (Machado, 1989), mas, a partir de sua solicitação para que escrevêssemos os *nossos fundamentos*, pude rememorar como havia se dado a minha formação em arte - antes, durante e após a graduação em Artes Plásticas - lembrando como eu traduzira as experiências e os conhecimentos adquiridos na graduação em uma prática docente.

Ao escrever os meus fundamentos para o ensino de arte, localizei a minha mais tenra lembrança e pude resgatar e organizar toda a minha trajetória pessoal como arte-educadora. Nem tudo foi escrito, tampouco lembrado, mesmo porque algumas lembranças vieram como sensações, imagens e emoções. Como a memória é seletiva, por certo resgatei o que de fato foi importante para a minha decisão em ser arte-educadora e para a construção do que sou hoje, pessoal e profissionalmente.

Reescrever a minha trajetória possibilitou que se evidenciassem a heterogeneidade e a multiplicidade dos fatos e personagens que fizeram parte do meu processo de formação como arte-educadora, o que permitiu a criação de cadeias significantes.

Inúmeras imagens me chegaram vindas dos mais diferentes tempos e espaços e, na medida em que as resgatava, num verdadeiro trabalho de escavação, podia atribuir significado às experiências já vividas, que se colocavam diante de mim numa tranqüila e necessária ordem de valor. Deparei-me com o valor e o significado da memória e de sua recuperação na formação de professores. Algum tempo depois, por sugestão de minha orientadora, dei continuidade à narrativa iniciada em 1997, tendo a feliz oportunidade de localizar e reconhecer o fio da tessitura que dá corpo ao meu projeto no campo da arte e da educação.

Ainda durante o Curso de Especialização, buscando conhecer o que se transformaria em uma das minhas preocupações centrais - os processos

peçoais de formação em arte – dirigi o meu interesse para as outras alunas do curso, que, como eu, vivenciavam as mesmas experiências. No lugar de um roteiro com uma série de observações e uma seqüência cronológica a ser seguida, entregue previamente aos sujeitos, precisava de um instrumento que provocasse as suas memórias adormecidas e, ao mesmo tempo, fizesse com que se sentissem livres para rememorar. Da mesma forma, esse instrumento deveria permitir a minha aproximação com as suas evocações e reminiscências através de um outro meio que não fosse a palavra falada.

As vivências de algumas experiências seriam decisivas para a criação do caderno autobiográfico que ofereci às minhas colegas para que o preenchessem com suas memórias pessoais. *O Diário de Criação*, elaborado por Christina Rizzi, que também era professora do curso, por ocasião de uma visita que fizemos à exposição Flávio Império em Cena, no SESC Pompéia, foi uma delas. Esse instrumento provocara momentos de grande sensibilidade entre as alunas do curso, sobretudo quando compartilhamos os registros que fizemos nos nossos diários - um delicado, porém transformador caderno de anotações, feito nos moldes daqueles utilizados por Flávio Império em seu processo criador, contendo citações, poemas, pensamentos, algumas reproduções de obras do artista e muitas folhas em branco a serem preenchidas com nossas reflexões ante sua fabulosa obra de arte/vida. Os nossos cadernos, preenchidos com palavras, frases, poesias, pensamentos, desenhos, colagens, entre outros, indicavam que a exposição das obras do artista havia mexido conosco tanto quanto a experiência de traduzi-la naquelas páginas.

Foi desse modo que encontrei o formato do instrumento que provocaria as memórias de minhas colegas, permitindo que as registrassem à vontade. Porém, faltava o conteúdo, pois não lhes queria entregar uma lista de perguntas ou um roteiro a ser seguido. Novamente as experiências vividas no próprio curso proporcionariam elementos importantes.

Ao longo de suas aulas, Regina Machado nos colocara em contato com a linguagem poética dos contos, dos quais extraía metáforas que nos ajudavam a compreender determinados conceitos da arte ou da arte-educação, provocando nossa reflexão e nossa imaginação. Considerei que, no lugar da diretiva lista de perguntas ou do enfadonho roteiro a ser seguido, a poesia

poderia estar presente, juntamente com a linguagem visual e a literária. Entretanto, procurando evitar que os relatos autobiográficos caíssem em um subjetivismo extremo e não favorecessem a reflexão de questões fundamentais relacionadas à própria formação, elaborei algumas perguntas e as coloquei ao longo das folhas do caderno para que servissem de estimuladores e ativadores da memória de cada uma das arte-educadoras. A exemplo do *Diário de Criação* de Christina Rizzi, deixei muitas folhas em branco entre um texto, uma imagem e um bloco de perguntas, convidando-as a preencherem-nas livremente. Embora o último bloco de perguntas estivesse relacionado às experiências e reflexões propiciadas pelo curso, não foi minha intenção analisá-lo, mas sim estimular uma reflexão sobre a própria formação que contemplasse não só o passado, mas também o momento presente (anexo 1)¹.

Capa do caderno autobiográfico utilizado com as alunas do Curso de Especialização em Arte-/educação da ECA-USP, em 1997.

Minhas colegas produziram um riquíssimo material tecido por suas preciosas lembranças que, no conjunto, indicavam que havia uma possível dinâmica de formação e autoformação de professores de Arte, do mesmo

¹ Os relatos autobiográficos deste grupo de artistas e arte-educadoras compuseram o corpo da monografia, apresentada por ocasião da conclusão do curso, intitulada Memória e Autobiografia na Formação de Artistas e Arte-Educadoras: doze relatos autobiográficos de alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA - USP - 1997.

modo que reafirmava a potencialidade do caderno autobiográfico como instrumento de reflexão.

A experiência como aluna fez despontar o desejo de trabalhar com professores de modo a provocar um processo reflexivo sobre a arte-educação, criando propostas novas e recriando, em outros contextos, algumas das atividades vivenciadas durante o Curso de Especialização, tendo a certeza de que o significado do momento presente residia na memória pessoal de cada um e, ainda, de que a própria arte poderia ensinar muito sobre a arte.

As experiências vividas influenciaram diretamente o projeto que foi realizado no ano seguinte com os professores na Escola Municipal e, no ano subsequente, com os professores de Arte no NAE, seja em relação às idéias e princípios que o fundamentaram seja em relação às muitas práticas e recursos dos quais lancei mão. O trabalho de formação deveria partir das vivências dos professores, dos seus saberes e das suas experiências pessoais e profissionais.

A disciplina de pós-graduação *A Aventura da Explicação: Ciência e Linguagens*, ministrada pelos professores doutores Hercília Tavares de Miranda e Luís Carlos de Menezes, em 1998, na FEUSP, deu início a uma outra importante etapa da minha busca, ampliando-a às outras esferas da educação, graças ao intenso e prazeroso contato com as áreas de conhecimento que fazem parte do currículo escolar.

A partir do desafio lançado pelos dois mestres, a vivência de propostas lúdico-estéticas criadas pelos *alunos-professores* pôs em causa um conhecimento diretivo baseado somente na cognição e favoreceu a redescoberta das disciplinas ligadas às ciências que haviam feito parte da minha formação, mas com as quais, muitas vezes, tivera uma história pouco satisfatória.

Com o curso, o meu campo de conceituação da linguagem se ampliou, era possível mesclar não só as linguagens artísticas (teatro, música, artes visuais), como eu fazia desde o início da minha atuação como professora, como também as linguagens pertinentes a todas as áreas de conhecimento: ciências físicas e biológicas, ciências humanas, artes e o campo da linguagem propriamente dita.

A visão sistêmica do evento educativo propiciada pelo curso fez com que eu estendesse as minhas preocupações a todos os fenômenos ocorrentes no cenário escolar: das relações de poder ao processo ensino-aprendizagem em todas as áreas; das questões culturais e estéticas às éticas, sociais e políticas. O meu centro de interesse passou a ser o professor e o potencial de sua ação transformadora.

Com as minhas experiências pessoais e profissionais e os meus saberes práticos e teóricos na bagagem, esbocei o plano da viagem que faria juntamente com os professores de Arte do NAE.

O projeto realizado no Núcleo de Ação Educativa - NAE

À época do trabalho, as unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de São Paulo estavam organizadas em treze Núcleos de Ação Educativa - NAEs - que abrangiam trinta e nove áreas geográficas da capital. O Núcleo de Ação Educativa onde a proposta foi desenvolvida abrangia seis áreas geográficas da Região Leste. Dentre outras atribuições, os NAEs eram responsáveis por parte da capacitação docente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

O Grupo de Apoio Pedagógico do NAE em questão transformara os cursos de aperfeiçoamento - geralmente esparsos e inconstantes - em grupos de estudos permanentes em cada disciplina do currículo para os quais foram alocados docentes especialistas da própria Rede Municipal após um período de inscrição para seleção, aberto a qualquer professor. Afastado de suas atividades docentes, o professor selecionado passava a coordenar o grupo de estudos na área específica de sua formação.

Os grupos de professores em cada área do currículo eram constituídos no início do ano escolar e assim permaneciam ao longo de todo o ano, encontrando-se uma vez ao mês, durante 4 horas, em média. De abril a novembro de 1999, ocorreram seis encontros em uma sala oferecida pelo Grupo de Apoio Pedagógico do NAE e um outro no ateliê de uma das professoras participantes. Ao final do ano, tendo encerrado as atividades de

estudo, os grupos expunham os resultados práticos, representados pelas ações dos participantes e desenvolvidas em suas respectivas escolas. O grupo de Arte não tinha um professor afastado de suas atividades docentes que exercesse a função de coordenador de área, como ocorria com os grupos de algumas outras disciplinas. Foi desse modo que passei a assumir, no período de abril a novembro de 1999, a coordenação do grupo de estudos na área de Arte, sem deixar, porém, de ser professora dessa disciplina em uma das escolas abrangidas pelo mesmo NAE.

O grupo já estava constituído quando o trabalho teve início e contava com treze arte-educadoras e um arte-educador, chegando ao seu final com onze professores. Os participantes inscreveram-se em suas próprias escolas, concorrendo com outros professores e, segundo informaram, foram escolhidos, em sua maioria, quando a sua participação no curso não fosse comprometer a rotina escolar. Ou seja, as escolas deram preferência aos professores que não lecionavam no período da tarde, horário em que os encontros se desenvolviam, já que a participação no grupo de estudos garantia ao professor o abono da falta do dia.

Essa participação também permitia que o professor fosse pontuado para a sua evolução funcional, mas embora seja evidente que o abono e a pontuação favoreciam a presença dos professores no grupo, não eram suficientes para manter seu interesse e participação. Era necessário que o trabalho dissesse respeito a cada professor e à realidade em que atuava, garantindo, além da necessária aquisição de novos conhecimentos, o espaço para a subjetividade de cada um.

A princípio, os arte-educadores inscritos tinham algumas das expectativas do grupo de professores polivalentes da Escola Municipal, especialmente por aprender técnicas que pudessem ser desenvolvidas com os alunos. Estavam desanimados quanto à própria profissão. Demonstravam não acreditar no próprio trabalho e menos ainda que um evento oferecido pelo NAE pudesse ter alguma importância para o seu exercício profissional. Alguns admitiam que começaram a participar da proposta somente por causa das vantagens funcionais já mencionadas ou, então, porque era uma oportunidade para descansar um pouco da rotina escolar. Porém, as questões que formularam logo no primeiro encontro demonstraram uma busca também por

meios que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade do trabalho que vinham realizando. Algumas dessas preocupações diziam respeito aos modos de avaliação dos alunos, à escolha do conteúdo programático e à adequação da prática às diretrizes oficiais para o ensino da arte:

Arte, no Ensino Médio, limita-se somente à História da Arte, ou o que eu poderia trabalhar, principalmente no 1º colegial?

Como planejar o trabalho da aula de Arte usando os objetivos dos PCNs, principalmente Dança, Teatro e Música?

Quando temos que fazer o planejamento, como adequá-lo aos conteúdos que já foram trabalhados e à idade certa de forma a não se tornar repetitivo?

É errado trabalhar artesanato a pedido dos próprios alunos?

Como estabelecer critérios de avaliação sem ser injusto?

Como despertar o interesse de adolescentes para a Arte sem o compromisso de dar nota (conceito)?

No início dos encontros, era grande a quantidade de professores que passava a maior parte do tempo enumerando os pontos negativos de suas escolas e as dificuldades que encontrava para trabalhar, como por exemplo a ausência de sala ambiente e a falta de materiais:

Como resolver a falta de material?

A questão do material também dificulta o desenvolvimento dos trabalhos. Gostaria de debater sobre a falta de material.

A escola não tem material suficiente para os alunos e para fazermos um trabalho diferenciado precisamos de material. Pedimos aos alunos e nem a metade traz, e não é por falta de condições (muitos deles). O que fazer para estimulá-los?

Gostaria de saber se a sala ambiente de artes é uma conquista do professor ou se é obrigatória em todas as escolas.

Como funciona a sala de artes com 43 alunos?

Além dessas preocupações, as questões formuladas revelam a insatisfação com as iniciativas desenvolvidas pelos órgãos oficiais e a desvalorização sofrida como professor de Arte da escola pública:

Por que os cursos que nos oferecem são sempre fora do horário de aula?

Por que na maioria das vezes a nossa área é esquecida?

O que é Arte para os professores de outras disciplinas?

Por que os professores de outras matérias não valorizam o ensino de arte?

Como já foi dito, o amplo objetivo prático da proposta foi o favorecimento do encontro da razão de ser professor de Arte, que passa pela construção de uma identidade profissional e pela conquista da autonomia. O trabalho que desenvolvi foi, desse modo, além de uma ação pedagógica, uma ação política, e não poderia ser diferente, já que o professor sofre todas as consequências do seu entorno, como a desvalorização e as péssimas condições de trabalho. A proposta se fundamentou, por um lado, nas condições e limitações concretas oferecidas pelas próprias escolas e, por outro lado, nas infinitas possibilidades representadas pelo trabalho artístico. Ou seja, a arte e a educação foram considerados fecundos campos de construção de conhecimentos gerais, profissionais e pessoais.

Essa articulação entre a experiência vivida quotidianamente e aquela propiciada pela arte pode ser compreendida como o reconhecimento pelo professor dos próprios desejos e representações relacionados ao ensino de Arte, que pode impulsionar uma busca em direção ao encontro dos seus propósitos para a profissão, suficientemente importantes para mobilizar uma ação criadora em arte e em educação. Tais ações representam, em última instância, o encontro, a construção ou a reconstrução do seu projeto profissional.

A reflexão, a crítica e a ação deram a tônica dos encontros que, aos poucos, foram se configurando pelas interações entre mim e os sujeitos e entre

eles próprios. Os encontros tiveram a constante presença da memória, da produção e da apreciação artísticas, bem como da problematização de questões extraídas do próprio cotidiano das escolas, de modo que, ao final do projeto, cada professor, estando de posse de um plano de trabalho com a arte, criasse uma obra que pudesse representar simbolicamente seu propósito principal.

A observação, registro e reflexão realizados por mim, antes, durante e após os encontros favoreceram o planejamento de cada ação, o que por si já é um trabalho de criação. Desse modo, aperfeiçoei e adaptei à nova situação algumas das propostas que vivenciei durante o meu percurso formativo, ou ainda aquelas que realizei com as professoras polivalentes da Escola Municipal. A criação de outras propostas foi sendo impulsionada com a explicitação das necessidades do grupo. No entrecruzamento entre o que vivi e trazia em minha bagagem e o que observava encontrei a margem de minha própria liberdade e autonomia para o traçar as linhas que deram forma ao projeto de aperfeiçoamento dos arte-educadores. Para tal desenho, muito contribuiu o olhar que dirigi ao grupo, - o de alguém que também fazia parte dele como professora de Arte de uma Escola Municipal e não o de uma pesquisadora analisando uma situação nova e desconhecida.

A possibilidade de viver uma experiência de troca em situação de verdadeira parceria, graças à imersão no universo da pesquisa, trouxe à observação uma qualidade especial: o olhar da cumplicidade.

Alguns pressupostos foram por mim considerados como necessários à aproximação entre o arte-educador e a natureza criadora da arte e da educação: a convicção de que o ensino de arte contribui para a transformação do aluno, na medida em que lhe apresenta novas perspectivas de atuação e favorece o desenvolvimento do potencial criador de formas simbólicas; o reconhecimento de que, para tanto, o aluno necessita ser colocado em intenso diálogo com a arte, vivendo *experiências verdadeiras* (no sentido que Dewey atribui ao termo) produtivas e apreciativas, por meio das quais lhe sejam revelados tanto a sua natureza intrinsecamente poética quanto os bens socioculturais; a compreensão de que o fazer artístico é uma possibilidade concreta de aproximação dos conteúdos da arte à experiência de vida dos alunos e não uma saída ao esvaziamento de conteúdos específicos da área e à

falta de motivação do profissional, o que equivale a dizer que deve ser considerado um importante instrumento de transformação ante a apatia que abate grande parte do alunado que frequenta a escola pública; a certeza de que o conhecimento em arte não está nem no professor nem no objeto, mas é construído na relação dinâmica que o aluno estabelece com ambos; finalmente, a compreensão da escola como um espaço de trabalho coletivo, onde cada professor pode se fortalecer e se renovar no campo pessoal e profissional, apesar de todas as dificuldades.

Tinha como hipótese, confirmada pela análise do processo desenvolvido, que tais pressupostos seriam construídos pelos próprios professores de forma gradativa e processual. Sendo assim, cada encontro teria que garantir um momento para a proposição e a produção dos trabalhos e um outro momento para a reflexão. Cada um desses momentos deveria provocar e estimular a relação do vivido com o trabalho cotidiano na escola de tal modo que, ao nos voltarmos para a especificidade da arte, não excluíssemos o espaço pedagógico.

Com esses princípios norteadores, organizei o conjunto dos encontros de modo que garantissem, regular ou eventualmente, as seguintes experiências: a recordação de materiais e experiências artísticas que presidiram a infância do professor, colocando-o em contato com o aluno que ainda habita o seu interior e com os adultos que favoreceram tais experiências; a apreciação de reproduções de obras de arte contemporâneas e de outras épocas em linguagens variadas, por meio de vídeos, livros, revistas e exposições, bem como de trabalhos realizados pelos próprios professores e seus alunos; a ampliação do repertório conceitual e teórico sobre arte e seu ensino; a produção individual e coletiva em múltiplas linguagens, desenvolvendo um percurso próprio de criação nutrido pelos encontros, pela pesquisa de materiais e procedimentos artísticos e pela atenção aos próprios desejos, representações e necessidades; a reflexão e a avaliação contínuas sobre o processo vivenciado e suas interferências nas concepções e ações sobre o ensino de arte, utilizando, para tal, a linguagem oral ou escrita e outros meios oferecidos pela própria arte.

Muitos desdobramentos práticos foram observados durante o desenvolvimento do projeto, como uma evidente mudança no modo como os

sujeitos passaram a conceber e a colocar em ação o ensino de arte, o que evidenciou que o processo vivido pelos professores teve repercussões diretas no trabalho que desenvolviam em sala de aula, embora esse não fosse o objetivo central da proposta de formação. Outros resultados foram observados após alguns meses, tendo destaque a iniciativa da professora Teresa em desenvolver um trabalho com a arte com os professores da escola onde lecionava e a continuidade, por parte de muitos dos participantes do projeto, de um processo de produção artística.

Muitos desses resultados foram constatados pela minha observação-participante e por meio de entrevistas realizadas alguns meses após o término do trabalho no NAE. Outros foram observados pelo contato informal que tive com alguns daqueles professores, sobretudo por ocasião da realização do I Seminário de Arte na Educação, que ajudei a organizar, em dezembro de 2001, envolvendo dois NAES e uma Casa de Cultura da região leste, evento esse que surpreendeu pela ampla participação de professores e arte-educadores, entre os quais muitos daqueles que compuseram o grupo de 1999, expondo novos trabalhos e participando dos debates.

Materiais de estudo

Por se tratar de uma pesquisa-ação, utilizei para a coleta de dados a metodologia qualitativa para a qual todo e qualquer dado da realidade investigada assume igual importância. Tal ação por parte do pesquisador exige o seu envolvimento com a realidade pesquisada de modo que possa interagir com os sujeitos sem que sua presença signifique uma invasão ou ameaça.

Dessa forma, o lugar de onde teço as reflexões que dão corpo a este estudo é o de participante ativa dos grupos também na qualidade de educadora de escola pública que se sente igualmente desafiada pelas dificuldades que tal situação representa. Porém, do mesmo modo que contribuiu para o estudo, essa condição também impôs dificuldades. Talvez a maior delas diga respeito à necessidade de, a todo o momento, ter de fazer escolhas - do recorte epistemológico às imagens, falas, relatos, teorias de apoio, entre outras, o que

é uma complicada tarefa para quem vivenciou os processos juntamente com os sujeitos e sabe da importância que cada elemento teve para o alcance dos propósitos iniciais do projeto de formação. Tais dificuldades são, de antemão, a confirmação da complexidade do trabalho formativo com professores.

A partir da observação e da análise, obtive fundamentalmente pela interação com os sujeitos da pesquisa uma grande quantidade de dados descritivos colhidos de fontes variadas: entrevistas semi-estruturadas, autobiografias, observação participante, produção de sínteses verbais e visuais, trabalhos de alunos, relatos de experiência, entre outros.

O material de estudo - coletado em 1997 e 1999 - foi agrupado da seguinte maneira:

- Onze autobiografias de arte-educadoras alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação realizado na ECA-USP, em 1997;
- Planejamentos, relatos, textos reflexivos e sínteses dos encontros desenvolvidos com os professores de Arte no NAE (meus registros pessoais);
- Produções verbais e visuais realizadas pelos sujeitos (durante e após os encontros);
- Nove autobiografias de professores de Arte participantes dos encontros do NAE;
- Uma entrevista realizada com a professora Teresa, sete meses após o término do trabalho realizado no NAE, gravada e transcrita, considerando que ela iniciara e desenvolvia um trabalho de formação em arte com suas colegas de trabalho no horário de estudo coletivo da sua escola, o que considerei como um possível desdobramento da sua participação no trabalho realizado.

As informações advindas e as reflexões propiciadas pelo conjunto dos documentos favoreceram a compreensão dos elementos formativos ao longo de uma vida, bem como aqueles que podem ser considerados imprescindíveis em um programa de formação continuada de professores, uma vez que todos os documentos coletados têm uma relação direta com os sujeitos envolvidos e se referem à arte-educação ou à educação, desnudando o complexo universo pertinente ao ensino e à formação de professores de Arte, já que registram e revelam processos individuais e coletivos empreendidos pelos professores que

constituíram os dois grupos - da Universidade e do Núcleo de ação Educativa, em momentos não concomitantes.

Todos os materiais coletados tiveram grande importância para o desenvolvimento da análise, entretanto, as autobiografias ocuparam um lugar especial por trazerem de forma retrospectiva uma grande e diversificada quantidade de informações sobre os processos formativos e a docência em Arte.

Igualmente importante foi a entrevista concedida pela professora Teresa, que traz um olhar sobre os encontros do NAE do ponto de vista de quem o viveu como sujeito. A mesma entrevista revela as dificuldades impostas ao professor da escola pública para a realização dos seus propósitos em arte-educação, do mesmo modo que apresenta as soluções que o educador encontra no dia-a-dia do seu exercício.

Os relatos dos encontros, elaborados por mim, permitiram recuperar todo o processo desenvolvido, desde o nascimento de cada idéia, passando pela realização das ações, até a avaliação dos resultados e possíveis reformulações, do mesmo modo que possibilitaram a rememoração de sutilezas que só mesmo em uma pesquisa qualitativa se podem apreender.

As imagens, por seu turno, mesmo que igualmente reveladoras dos processos pessoais vividos por cada sujeito, não sofreram quaisquer tratamentos interpretativos, tendo, eventualmente, recebido uma legenda com o nome fictício de seu autor e a ocasião em que foram produzidas.

O caderno autobiográfico e as autobiografias

Como já foi mencionado, os relatos das alunas que freqüentavam o Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA-USP revelaram o quanto a experiência em elaborá-los fora gratificante e importante para a rememoração e ordenação das suas experiências formativas, o que acabou por impulsionar a utilização do caderno autobiográfico, reformulado, com o grupo de professores do NAE. A exemplo do que eu já havia feito, as páginas do novo caderno foram organizadas pela combinação de algumas linguagens artísticas, partindo de fragmentos de obras literárias, poéticas e visuais, associados às perguntas

fundamentais sobre a formação e as experiências com a arte em diferentes períodos da vida. Como também não se tratava de responder as perguntas uma a uma, a proposta era que, a partir do resgate do próprio percurso formativo, os professores o narrassem como um relato autobiográfico. Embora as perguntas e imagens presentes no caderno autobiográfico buscassem estimular a rememoração das experiências com a arte ocorridas na infância e adolescência, dirigiam-se progressivamente à vida adulta, sobretudo ao abordar o processo de formação que se findava, de forma a possibilitar que o sujeito fizesse uma retrospectiva, ordenação, síntese e avaliação do percurso desenvolvido ao longo de um período determinado (anexo 2).

Capa do caderno autobiográfico trabalhado com os professores de Arte do NAE, em 1999.

O recorte temático dos cadernos, a relação do professor com a arte e com o ensino de arte, por si só remete às narrativas biográficas dos sujeitos uma característica de autobiografia.

Não há como se proceder, e não é essa a intenção, à interpretação das narrativas como se fossem histórias completas de vidas e que, por isso, poderiam revelar todas as experiências, pessoas, fatos, saberes e vivências que, de alguma forma, fizeram com que as trajetórias se dessem de uma maneira e não de outra. Aí reside a parcialidade das autobiografias como metodologia de investigação, o que não diminui em nada o seu potencial formativo.

O olhar para as autobiografias

O fato de a autobiografia ser uma tentativa de totalização sintética de uma dada existência, um relato sobre a práxis de um ser humano, caracterizando-se como *universal-singular* (Ferrarotti, 1988), afeta diretamente a atitude investigativa, afastando a possibilidade de se proceder à análise interpretativa de cada relato. Tal dificuldade impõe uma outra atitude, a de apresentar tanto os elementos dissonantes quanto aqueles que são recorrentes em todas as narrativas, o que não é tarefa fácil, visto que a riqueza desses documentos exige um olhar que respeite e compreenda o movimento de cada sujeito, assim como um esforço no sentido de encontrar uma possível dinâmica dos processos de formação de arte-educadores.

Ou seja, os relatos autobiográficos, longe de aqui serem utilizados como exemplos que confirmem determinadas teorias sobre a formação de professores de Arte, ou que possam se prestar à elaboração de um modelo exemplar de biografia de arte-educadores são considerados como pontos de partida de uma necessária reflexão acerca de processos específicos em meio a uma possível dinâmica de conjunto, construídos ao longo da existência de cada sujeito que, em sua relação com o meio social, busca a realização do seu projeto pessoal.

Ao contrário do que teme Ferrarotti quando se refere ao tratamento dos dados fornecidos pelo método biográfico tradicional - “o qualitativo apaga-se perante o quantificável” (Ferrarotti, 1988: 23) –, espero que aqui ocorra exatamente o contrário, que o quantificável se apague perante o qualitativo, de modo que se possa escutar tanto um coro com todas as vozes dos sujeitos quanto a voz de cada um.

Embora não tenha empregado a metodologia das histórias de vida para o tratamento das autobiografias, utilizei parcialmente as contribuições das pesquisas sobre a aplicação desse recurso na formação de adultos, já que essas favorecem a identificação de aspectos comuns inerentes às dinâmicas individuais do mesmo modo que apresentam elementos indicadores de uma possível dinâmica global de formação de professores.

Ainda que a questão central seja a formação profissional, procurei compreendê-la no âmbito do percurso de uma vida, naquilo que se refere ao

ensino de arte, abrangendo as etapas da existência humana: infância e adolescência, idade adulta e projeções para o futuro, ou seja, a compreensão da atividade profissional no presente buscou se dar por meio das lembranças do passado e das expectativas em relação ao futuro.

Utilizei, então a metodologia fenomenológica, ao menos uma atitude fenomenológica que pressupõe tanto o envolvimento com o objeto de estudo como o distanciamento reflexivo.

Essa atitude procurou não pôr em risco a percepção de uma possível unidade do fenômeno, uma vez que o ser humano carrega em si o universal (Ferrarotti, 1988) e que, ao apropriar-se do sistema social, revela-o em cada uma das suas ações, comportamentos e representações.

A análise dos dados teve início com a leitura do relato de cada sujeito para captar seu sentido global traduzido pela busca principal, ou seja, o meu olhar procurou ultrapassar a mera descrição dos dados, dirigindo-se para os significados atribuídos e manifestados pelos próprios sujeitos sobre os eventos que concorreram para a sua formação como professor. Em seguida, procedi a uma nova leitura de cada relato sublinhando frases relativas às vivências da infância e adolescência, idade adulta e projeções para o futuro, examinando-as e agrupando-as em temas comuns a várias delas, ao mesmo tempo que buscava elementos dissonantes que pudessem evidenciar as singularidades de cada trajetória. Depois, procedi à descrição da construção do projeto de ser arte-educador e das vivências profissionais em arte, partindo dos elementos comuns e dissonantes já referidos. Dos mesmos relatos destaquei referências que podem ajudar a compreender as dificuldades no exercício da docência, bem como o trabalho formativo com professores, tendo como eixo a arte.

A lenta construção do projeto de ser arte-educador poderá ser acompanhada nas próximas páginas. A tarefa de construir um projeto profissional confunde-se com a própria formação dos sujeitos, tendo início na infância, com a convivência com os pais e familiares; atravessa o período escolar, na companhia de professores e amigos; estende-se pelo curso superior, quando começa a se concretizar em contato com a arte como área de conhecimento, e quer se realizar no exercício profissional.

Os relatos autobiográficos dos professores de Arte envolvidos nesse estudo são abordados no próximo capítulo partindo do que denominei

fragmentos autobiográficos.² Tais *fragmentos*, nas próximas páginas, perpassarão as seguintes questões:

Como se constrói o projeto de ser arte-educador?

Que elementos fazem parte dessa construção?

Como o projeto de ser arte-educador se mantém vivo?

² A palavra *fragmento* foi por mim utilizada como um centro singular que está dentro da narrativa, ou seja, como parte de um todo que em si contém a obra inteira, permitindo a reconstrução de percursos de sentido.

V

LEMBRANÇAS DE UMA LONGA VIAGEM

- fragmentos autobiográficos de arte-educadores -

ÍTACA

*Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.*

*Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.*

*Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os levars dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.*

Faz votos de que o caminho seja longo.

*Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercadorias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbares, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.*

Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

*Mas não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.*

Uma bela viagem deu-te Ítaca.

*Sem ela não te ponhas a caminho.
Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.*

*Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.
Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

Konstantinos Kaváfis

Para o professor de Arte, rememorar não é somente constatar as contingências da vida ou da profissão, mas, sobretudo, poder se deparar com a condição humana de seu ofício.

Neste capítulo, pretendo, junto com os sujeitos que fizeram parte deste estudo, percorrer suas trajetórias de relação com a arte e a educação, durante as quais conceberam, desenharam e puseram à prova seu projeto de serem arte-educadores.¹

Desvendando a intenção global que perpassa a sua existência, o professor a ordena e relaciona entre si os acontecimentos que considera terem sido transformadores em sua vida. A reflexão sobre esses acontecimentos possibilita o conhecimento de si próprio e do mundo.

Aqui, o foco de interesse reside na possível articulação das ações educativas, ou de um modo geral das vivências formadoras, com o processo global de formação de cada professor. Dito de outro modo: importa conhecer o que pode ter repercutido no interesse pela área de arte como campo de atividade profissional, assim como nas mudanças decisivas à trajetória pessoal de ligação com a arte e a arte-educação. Muitos desses elementos podem ser encontrados pelo próprio sujeito e oferecidos à investigação por intermédio das autobiografias.

Ao lado da elaboração das suas biografias, aqui compreendidas como instrumentos a um só tempo formativos e investigativos, é importante lembrar que todos os sujeitos que aqui trazem suas representações sobre o seu processo de formação estiveram também envolvidos em um processo de aperfeiçoamento pautado na tentativa de reaproximá-los da natureza do trabalho em arte. Essa característica comum, e talvez a única, permite que as vozes de todos sejam convocadas para a necessária compreensão das

¹ Os fragmentos autobiográficos que aqui se apresentam, como já foi dito, são partes dos relatos autobiográficos elaborados por alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA – USP, de 1997, ao final de um intenso e rico processo de reflexão e de relação criativa e produtiva com a arte propiciado pelo curso, e pelos professores de Arte da Rede Municipal de Ensino que participaram do projeto de formação desenvolvido no NAE, em 1999. Por uma questão de identificação dos sujeitos, optou-se por colocar ao lado do nome dos professores das escolas municipais a sigla NAE. É importante ressaltar que, embora os fragmentos das alunas da ECA se refiram, em muitas passagens, ao Curso de Especialização em Arte-Educação, não é objetivo deste estudo realizar qualquer tipo de análise ou avaliação daquele processo. Entretanto, fica evidente que a experiência que pude vivenciar como aluna do mesmo curso, que teve a arte como principal elemento de reflexão e retomada da significação do *ser professor de Arte*, foi a mola propulsora das experiências realizadas com os professores da Rede Municipal de Ensino.

iniciativas no campo de formação de professores que têm a arte como principal elemento.

A partir das suas autobiografias, os sujeitos *dialogam* com a pesquisadora e entre si próprios; essa polifonia mescla tempos e espaços distintos da formação e, por si, são interpretações formuladas por adultos sobre seus percursos educativos.

Não pretendo, portanto, efetivar nenhum tipo de interpretação do material fornecido pelos sujeitos sobre as suas vidas, mas sim lhes oferecer a oportunidade de pensarem sobre seus projetos de vida desvendando a sua construção - do alicerce aos desdobramentos para a vida presente e futura.

Aqui, reafirmo o que Nóvoa já alertara quanto à diferença entre a abordagem da psicanálise e a abordagem das autobiografias no processo de formação de adultos:

Uma das críticas inevitáveis às histórias de vida é o seu pendor psicanalítico. Ora, na abordagem biográfica o adulto nunca é encarado como um indivíduo em permanente negociação de conflitos da infância e da adolescência, que têm que descobrir no passado as razões do seu presente. Bem pelo contrário, o que nos interessa é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente ele está a formar-se (emancipar-se) e a projetar-se no futuro. A biografia elabora-se hoje, num tempo e num espaço concretos, sempre numa perspectiva retrospectiva (de frente para trás e nunca de trás para frente) (...) (Nóvoa, 1988: 125-126).

Entretanto, embora não esteja circunscrita à psicanálise, a ausência de uma ciência de formação de adultos faz com que a abordagem biográfica utilize não só as contribuições desse campo teórico como também as da antropologia e da psicoterapia, já que, conforme Dominicé (1988), a compreensão dos processos de formação não pode ficar centrada a uma visão de educação ligada somente ao ensino, dizendo respeito tanto às teorias do desenvolvimento e da aprendizagem quanto à análise sócio-cultural dos contextos educativos e dos modos de transmissão ou de comunicação:

Já não se trata de avaliar um curso, de medir os efeitos de uma sessão ou de identificar as aprendizagens devidas a um tempo de prática profissional. São as

interações, as articulações, os equilíbrios, enquanto estabilidade provisória de um conjunto, que vão indicar-nos pistas de reflexão e sugerir-nos hipóteses quanto à maneira como se desenha, ao sabor de um dado percurso de vida, aquilo em que cada um se torna. (...) Embora os nossos esforços pudessem ter sido certamente conduzidos em direção a uma reflexão antropológica ou sociológica, convinha utilizar referências conceituais próprias destas disciplinas, mas tendo sempre em vista os nossos próprios fins teóricos (Dominicé, 1988: 136).

Nóvoa e Dominicé admitem as contribuições das ciências humanas à compreensão dos processos formativos pautados na biografia sem, contudo, abrirem mão da construção de uma possível *ciência da educação*, em que se insere a formação de adultos. Nessa perspectiva, a formação se dá de forma processual configurada como um conjunto em movimento que se caracteriza pela “confluência de processos específicos, que interagem uns com os outros para se influenciarem e se reforçarem” (Dominicé, 1988: 137).

A noção de *processo* indica a especificidade de cada uma das autobiografias, da mesma forma que aponta para a existência de traços comuns nas trajetórias de envolvimento com a arte e a educação. Entretanto, a subjetividade presente em cada uma das palavras escritas explicita o domínio da singularidade, tornando as biografias irredutíveis a um modelo interpretativo.

Em que pese toda e qualquer possível generalização que aqui tenha sido efetuada, não pretendo estruturar uma teoria acerca da formação de arte-educadores, mas descobrir junto com os sujeitos o que pode favorecer, assim como prejudicar, a aproximação do ser humano com a arte como campo de formação e atuação profissional.

O período compreendido pelas autobiografias dos professores que fizeram parte deste estudo corresponde à fase que vai da infância à idade adulta, a mais longa e produtiva de todas as fases da vida. Sua ênfase reside na realização dos projetos pessoais e na busca de reconhecimento pelos outros.

Nesse processo de retomada da própria trajetória, estão incluídas as vivências que foram relevantes e apontam, principalmente, para a formação profissional do professor, para a qual concorrem a família, a escola, a faculdade e o ambiente de trabalho.

Os trechos autobiográficos foram aqui organizados de modo a favorecer o acompanhamento de um possível movimento de construção, crise e recuperação do desejo de ser professor de Arte, obedecendo à seguinte estrutura: reflexão sobre a própria formação; a presença da arte na infância e a relação com familiares; o envolvimento com as linguagens artísticas; a exploração do mundo circundante; a presença da arte na escola e a relação com professores; as buscas pessoais; a decisão pela carreira docente; a formação acadêmica; as experiências profissionais anteriores e posteriores à formação acadêmica; a busca pela formação contínua; a participação em um grupo de formação; as transformações provocadas pelo trabalho com a arte; as reflexões propiciadas pela elaboração da autobiografia e as possibilidades de traçar novos projetos.

Um convite à reflexão

O exercício introspectivo propiciado pela elaboração da autobiografia pode contribuir para que o professor resgate, atualize ou refaça o seu projeto de ser professor e se prepare para novas ações.

Iniciar esse processo de reflexão pode ser uma tarefa difícil, mas realizá-la pode significar o início de uma atividade deliberada e constante, a partir da qual poderá se reencontrar com vivências, pessoas e situações que contribuíram para a constituição da sua singularidade, e, do mesmo modo, ajudá-lo a se reconhecer como ser humano. Entretanto, é necessário que alguém o convide a rememorar e mais, que esse alguém o escute.

A possibilidade de aceitar o convite à rememoração por si só já coloca o sujeito em movimento, em um intenso e ininterrupto fluxo de pensamento misturado a não menos intensas emoções:

Há dias venho pensando no que escreveria e que momentos eram mais importantes no processo (Cristiane).

Entretanto, para aceitá-lo o professor pode se deparar com seus bloqueios e dificuldades:

É estranho o quanto adiei este trabalho, queria muito fazê-lo, mas sempre arrumava uma desculpa para mim mesma. Acho que é aquela incapacidade de enfrentar minhas próprias dificuldades – fazer uma reflexão, escrever sobre ela. Isso deve estar um pouco ligado a minha preparação para a vida. (...) Agora estou travada novamente (Lena).

Apesar das dificuldades representadas pelo exercício reflexivo, a imersão em um processo formativo desperta o desejo de redescobrir e refazer simbolicamente a trajetória que trilhou para a realização de seu projeto de vida:

Como já lhe disse, o trabalho de resgate de nossas memórias é algo que me interessa. E o desejo de fazê-lo surgiu no curso de especialização (Cristiane).

Refletir sobre a própria formação exige uma atitude deliberada e a disponibilidade para pensar, rememorar, defrontando-se com as escolhas que fez e as suas conseqüências. Nesse sentido, implica a aceitação do risco da dor, já que as escolhas feitas trazem em si as possibilidades que foram deixadas de lado, e, portanto evidenciam ao sujeito seus erros e acertos:

Para mim, recordar o passado é muito difícil, pois grande parte da minha infância eu esqueci ou recuso-me a lembrar (Fabiola).

No exercício da recordação, a memória resgata cenas, momentos, pessoas, situações e acontecimentos que tiveram uma importância maior para a trajetória formativa.

Essas imagens, muitas vezes estancadas umas das outras, surgem como instantâneos fotográficos que ganham sentido quando submetidos ao exercício reflexivo, podendo ser organizados em cadeias significantes:

Sinto-me impressionada, pois que tenho flashes da minha história desde mais ou menos os quatro anos (Cristiane).

Embora a intenção do sujeito possa ser a de realizar um resgate totalizador da própria formação, a memória recupera apenas alguns trechos que, entretanto, poderão ser inseridos em um *continuum* reflexivo:

Na verdade, tudo o que consta aqui são partes da reflexão. E esta reflexão apenas começou (Cristiane).

O sonho e a imaginação, dois elementos fundamentais à atividade de projetar, alimentam uma perspectiva de futuro.

Recordar o passado pode ser recordar o que foi imaginado para o futuro, o que significa, de alguma maneira, rever as bases de sustentação do seu projeto de vida, reavaliando as ações que foram efetivadas para realizá-lo, bem como aquelas que deixaram de sê-lo:

Muitas vezes, confundo as recordações do passado com sonhos ou ilusões que eu tinha nessa época. Sempre fui e continuo sendo, depois de adulta, uma criança muito sonhadora (Fabiola).

O projeto de ser arte-educador começa na infância com a convivência familiar. Essa etapa é reconhecida como um período determinante para o restante da vida, e, na figura afetuosa dos pais, as bases de sustentação da formação.

A *infância feliz*, para alguns arte-educadores, se relaciona à oportunidade de ter contato com situações sócio-educativas variadas e poder vivê-las com intensidade:

Tive uma formação maravilhosa, meus pais sempre se sacrificaram para oferecer a mim e aos meus irmãos a melhor educação que, para eles, era nos proporcionar estudos em escolas particulares, cursos de música, línguas, dança, esporte ou o que nós nos interessássemos. Isso tudo vinha com conversas francas e muito amor (Lena).

Fui uma criança muito feliz, que vivia intensamente as oportunidades que a vida me dava, o importante não era a matéria, o externo, mas o sentimento que eu tinha e o que eu sou nesta vida, neste lugar (Ana Paula).

Todos os acontecimentos da minha infância refletem hoje no que sou e no que procuro como mãe, mulher, artista, professora, brasileira ou qualquer outra coisa que eu desejei ou desejo ser (Vanessa).

Antes que se lance ao mundo, o futuro arte-educador observa com curiosidade o que o circunda. Muitas imagens desse período ficam marcadas na memória.

As cenas registradas como experiências felizes estão relacionadas à descoberta das próprias potencialidades, ao encontro com outras pessoas e às possibilidades de exploração e conhecimento do meio circundante.

Algumas dessas lembranças indicam a necessidade de reconhecimento, por si mesmo, das suas qualidades pessoais - como a coragem para enfrentar situações difíceis e delas sair vitorioso -, assim como o reconhecimento dessas mesmas qualidades por parte dos outros:

Desenho elaborado por Ana Paula em seu caderno autobiográfico.

Acho que foi descer no poço do sítio, pois havia caído uma lata com a qual nós pegávamos água, e para que o meu pai não descesse no poço, lá fui eu (Tatiane-NAE).

O grande acontecimento? Vários, mas na 1ª série aconteceu algo legal, participei de um concurso de desenho sobre o Sítio do Pica-pau Amarelo, dias depois recebi a premiação. Ganhei um livro: O Jacarezinho Egoísta. Li várias vezes, até que um dia resolvi colocá-lo na prateleira (como lembrança) (Ana Paula).

Um fato interessante do qual eu não tenho lembrança e tomei conhecimento depois de adulta, foi um teste de inteligência que fiz aos sete anos, no qual me pediram para desenhar uma pessoa. Tirei um número de pontos muito acima da média porque desenhei a pessoa com todos os detalhes possíveis e minha professora na época ficou tão impressionada que plastificou e guardou o desenho. Há uns poucos anos atrás ela me mandou o desenho (Roseli).

Em relação à arte foi uma exposição de trabalhos (desenhos) na escola, e que alguns foram escolhidos pela delegacia e premiados. (...) O maior acontecimento da minha juventude acredito ter sido quando passei no vestibular para fazer Educação Artística, pois já me via fazendo belíssimos quadros artísticos que todos poderiam apreciar (Paulo-NAE).

A importância de uma lembrança pode estar relacionada ao desejo de construção da própria individualidade, representado pela possibilidade de se relacionar com o meio sócio-cultural, rompendo, assim, os limites impostos pelo espaço familiar:

O grande acontecimento era o cinema, chamado 'Cine Caboclo', que ficava perto de casa, no qual eu ia à matinê aos domingos (Ana-NAE).

O dia em que ganhei um rádio de pilhas só meu (Fernanda-NAE).

As imagens que poderiam ter ficado são de algum museu que fui visitar em companhia do meu pai (Paulo-NAE).

Mas não são só de experiências felizes as imagens registradas na memória. A dor, a perda e o medo acompanham muitos dos *flashes* recuperados pelo arte-educador, para os quais nem sempre se acha uma explicação. Todas essas cenas são marcadas por alguma forte emoção:

Eu morria de medo do caminhão de fazer concreto, não sei porque. Meu irmão me chamava sempre que o caminhão vinha subindo a rua e eu chorava. Hoje, quando no trânsito paro do lado do tal caminhão, não consigo entender este medo (Eliana).

Pensando bem, um fato que me marcou muito foi a morte de uma pastora alemã chamada Lila... Nós tivemos vários cachorros, se fosse enumerar todos, a lista ficaria grande. A maioria morreu tragicamente. A última antes da Lila chamava-se Loren e foi atropelada na frente de casa. Eu não sabia, só me falaram que ela havia fugido. Corri pelas ruas chamando seu nome desesperadamente, até que percebi o sangue na rua e não quis pensar mais, não quis admitir a realidade. Depois ganhei a Lila, brincava muito com ela e com o passar dos meses ela foi desenvolvendo uma doença na pele que, a princípio, achávamos que era sarna, depois o veterinário chegou à conclusão que era câncer de pele. Ela foi sacrificada com uma injeção no quintal de casa. Não chorei... Depois dela vieram outros e a última foi a Kitty, que foi roubada de dentro do canil de madrugada e nunca mais a vi. (...) Nunca tive muita sorte com animais de estimação (Fabíola).

Embora muito triste, a morte da minha mãe, quando eu tinha oito anos, foi, sem dúvida, um grande acontecimento que mudou a minha história (Teresa-NAE).

Desenho elaborado por Cristiane em seu caderno autobiográfico.

E se eu pudesse com precisão dizer, diria que a lembrança mais forte que tenho destes tempos foi um sarampo e a impotência do repouso, e nesses dias minha mãe me dando um doce destes de padaria, que meu paladar lembra amargo, talvez pela tristeza da dor física (Cristiane).

O afeto é um convidado de honra ao quintal da infância. As situações de encontro com outros seres humanos, mesmo que em uma situação de fantasia, podem ficar efetivamente registradas como lembranças importantes:

A mais doce lembrança deste tempo é a figura amorosa do Papai Noel, memória esta que me umedece os olhos neste momento e que me faz ter uma quase certeza que a fantasia, o sonho, a paixão me foram plantados neste encontro. O encontro da ilusão do sonho, da ilusão do amor (Cristiane).

A presença da arte na infância

“Eu sinto que a arte sempre esteve comigo onde quer que eu fosse” (Lílian).

A arte está presente na infância daqueles que mais tarde serão artistas ou arte-educadores, tanto no seu aspecto produtivo, como desenhar, cantar, dançar e representar, como no aspecto apreciativo, no contato com produtos sócio-culturais variados e com imagens e formas naturais. Entretanto, alguns professores encontram dificuldades para resgatar essa presença, talvez porque a arte estivesse sob o aspecto de atividades rotineiras e, portanto, não recebesse uma denominação especial por parte da família.

Não há nenhum fato marcante relacionado à arte em minha infância. Lembro-me vagamente que tinha aulas de trabalhos manuais e que gostava de fazê-los e meus trabalhos eram considerados bons. Quando era necessária alguma ilustração nos trabalhos escolares, fazia bons desenhos e recebia elogios (Roseli).

Não me recordo de na infância ter ouvido falar de arte como uma coisa especial. Em minha casa, as várias atividades que faziam parte da vida eram vistas assim mesmo, como atividades (...). Fui educada para dar valor à leitura. Ler sempre foi um prazer especial. Enlevava-me nos momentos de tranqüilidade e me envolvia numa fuga segura nos momentos difíceis. Só me dei conta de que a literatura era arte já na metade do ginásio, e de que exercitava a criatividade, só no científico. Esse hábito carregou até hoje (Bárbara).

Mas o próprio ato de se debruçar sobre o passado e pensar acerca de suas vivências com a arte podem fazer com que o professor comece a se recordar das atividades que permeavam o seu dia-a-dia, articulando-as às vivências artísticas e culturais que teve naquela época.

A gênese do desejo de trabalhar com a arte ou a arte-educação pode estar associada ao reconhecimento de si mesmo como um ser capaz de imaginar, inventar e transformar e ao prazer proporcionado por essa possibilidade. A memória guarda as lembranças das vivências de atividades associadas ao reconhecimento do poder que se exercia sobre as coisas dadas; essas lembranças vêm acompanhadas de um profundo sentimento de descoberta e auto-satisfação:

E o que eu mais fazia quando estava só era procurar coisas para transformar. Qualquer coisa, como uma caixa de papelão em carrinho, isopor em posto de gasolina, cabo de vassoura em cavalinho etc. (...) Lembro que eu fiz uma caixa de sapatos virar uma máquina fotográfica. Era simples o processo. Pintava-se a caixa de preto, por dentro, e se furava à frente para a luz entrar, e ao fundo se colocava o papel de revelação de fotos. Perfeito, só que eu nunca consegui fotos realmente nítidas (Fabíola).

Na infância do arte-educador há a presença de pelo menos uma linguagem artística, ligada à possibilidade de produzir. Nesse período, a imaginação se confunde com o sonho; ambas as atividades permitem à criança o fazer de conta e a vivência de outras possibilidades:

Nesta época, foi intensa a procura por objetos que eu pudesse reconstruir e comecei a fingir (ou brincar, ou sonhar) que era uma pintora de quadros.

Colocava tinta em um prato e pintava outro prato, depois lavava para minha mãe não brigar (Fabiola).

A sala da casa: som, movimento, traço e representação

A criança se exercita em sua capacidade de intervir no mundo: canta, dança, desenha, pinta, costura, recorta, monta, desmonta e representa:

A arte fez parte da minha infância através de várias linguagens, a começar pela música, adorava cantar, imitar, dublar cantores que via na TV e também os sons dos concertos de orquestras que meu pai fazia questão de me chamar para assistir. Depois, através do desenho... Da arte do movimento, de danças desde ginástica rítmica até o balé clássico, me encantei pela dança (Michele).

Gostava nesta época de costurar porque a minha mãe trabalhava com costura. Eu usava a máquina e criava roupas para as minhas bonecas (Ana-NAE).

Das formas naturais, o olhar busca as formas culturais e artísticas. Alguém pode lhe dar a mão – o pai, a mãe, um irmão, e levá-lo para passear em um museu, um parque, uma igreja, cinema, teatro, recitais... Mais de uma linguagem compõe o universo de apreciação artística do futuro arte-educador, em cuja participação o adulto assume um papel insubstituível. O que vale é o afeto, o que se quer é conhecer e experimentar:

Lembro-me, aos domingos, logo pela manhã, saíamos, eu e meu pai, não me importava que peça de teatro iria assistir, o importante era entrar num mundo de fantasia. Tive a oportunidade de ir ao Teatro Municipal (SP) aos oito anos de idade. Por volta dos dez anos lembro-me de ter assistido a alguns espetáculos de balé (Ana Paula).

A oportunidade de crescer em um ambiente afetuoso e estimulante, permeado por linguagens artísticas, pode favorecer a aproximação da criança com a própria cultura e a cultura de outros locais e épocas, assim como pode despertar o seu desejo de também produzir arte. Compreender e conhecer são, nesse aspecto, favorecidos pelo adulto e significam uma porta de entrada para a produção pessoal e o gosto pela apreciação:

Em casa, acostumei-me a ouvir músicas de compositores importantes da MPB, pois sendo a caçula, era natural a intermediação das linguagens dos adultos, além do meu gosto pessoal como criança. Já nesta época, eu tinha um mezanino no fundo da casa, onde fiz uma salinha para ouvir música, historinhas, estudar, era meu totem! No início da adolescência afirmei-me mais na aula de dança, comecei a estudar teoria musical e me dedicava fielmente ao violão que ganhei da minha mãe (Ana Paula).

Tive a oportunidade de conviver durante muitos anos em meio a familiares cuja união, amizade, receptividade, respeito, carinho, sempre foram preponderantes. (...) Do lado paterno, todas as ocasiões eram motivo para saborear uma boa comida, experimentar um bom vinho, conversar sobre os mais variados assuntos e apreciar música. A música sempre fez parte da vida dos meus avós paternos: minha avó tocava bandolim e meu avô violino e violão. Uma vez por semana, em casa de minha madrinha (irmã de meu avô), um grupo de músicos e familiares (tios, avó, avô, primos) se reunia para um sarau. Na sala de música, vários instrumentos: piano, violino, violoncelo, banjo, bandolim, flauta, violão. Tocava-se de tudo um pouco: música popular e clássica. Conversava-se sobre autores e estilos. Meu padrinho (sobrinho de minha avó) costumava comentar trechos das partituras que mais gostava, cantarolava algumas delas e em seguida executava no violino para que pudéssemos perceber e entender o significado. Um dos irmãos de minha avó era maestro e lecionou música durante toda a sua vida. Outro gênero apreciado era a ópera, cujo idioma entendiam e falavam por serem oriundos da alta Itália. No sarau eram servidos bolos, doces, tortas, sanduíches, que minha madrinha prazerosamente preparava e cozia (...) (Mara).

O adulto pode ir mais além e colocar a criança em contato com um conhecimento de arte sistematizado, em escolas ou com professores particulares. Essas experiências têm grande influência sobre o futuro artista ou arte-educador, nas suas idéias e concepções e na sua possível produção artística:

Minha mãe sempre arrumava ocupação para mim e meus dois irmãos. Meu irmão ia ao judô eu e minha irmã ao piano. Ah! Como eu odiava aquelas aulas de solfejo... Até que criei coragem e disse que não queria ir mais, então fui conduzida a escolher outra atividade. E eu queria pintar. Minha mãe tinha uma amiga do tempo de solteira que era pintora e de comum acordo passei a

freqüentar seu ateliê. Ah! Como era gostoso, ela pintava maravilhosamente bem (a meu ver) e eu a imitava em tudo. Os quadros eram sempre flores... Será que é por isso que só pinto flores (em meus trabalhos)? (Eliana).

Aos nove anos, o grande encontro, minha mãe me matriculou em uma escola de pintura e as tintas e os pincéis voltariam a fazer parte da minha vida (Cristiane).

O adulto valoriza, incentiva, presta atenção à produção da criança. O reconhecimento vindo das outras pessoas em relação às produções artísticas do futuro arte-educador pode favorecer o autoconhecimento das próprias potencialidades e exercer um papel encorajador para a deflagração de um percurso criador em arte:

Lembro bem dos comentários de minha mãe sobre o que eu fazia: – ‘Filha, você desenha bem! Você é muito criativa’ (Fabíola).

Essa valorização pode vir, também, de pessoas não pertencentes à família e ser, igualmente, importante:

Estudei em um colégio interno entre o 3º e 4º ginásio. Aí havia duas colegas que gostavam de desenhar nas horas vagas. Comecei a desenhar com elas como brincadeira e fui melhorando meu traço. A partir daí comecei a desenhar com mais freqüência. Não cheguei a estabelecer uma rotina, mas era procurada por colegas para ilustrar seus trabalhos (Bárbara).

As dificuldades de acesso a um aprendizado sistematizado, principalmente nas áreas de música e dança, são provocadas, com raras exceções, pelas limitações econômicas, o que pode interromper, ou nem deixar que se inicie um processo de conhecimento nessas linguagens. Essa dificuldade pode representar o afastamento das possibilidades do sujeito em ser dono dos conhecimentos necessários para se exercitar como ser produtor e decodificador de obras artísticas e culturais:

Desde muito cedo me encantei pelo balé. Dançava pela casa toda, quase não respirava quando via algum espetáculo na televisão. Quanto mais saía vestia a bailarina, mais encantada eu ficava. Sei que fui a uma apresentação do balé Bolshoi, mas não tenho este espetáculo claro na memória. Cheguei a fazer

aulas uns dois meses, no máximo, mas o dinheiro encurtou em casa e me tiraram. (...) Aos nove anos comecei a estudar piano. Fiz cinco anos em três, adorava estudar e fui o xodó da professora. Parei também por problemas financeiros (Bárbara).

Uma das linguagens fortemente presentes na infância do arte-educador é o desenho, talvez por ser uma atividade que exija materiais simples e economicamente acessíveis, ou ainda pela própria natureza do ato de desenhar, que acompanha a criança desde os seus primórdios:

Eu sempre gostei de desenhar, quando criança desenhava sem parar, achava todos os desenhos lindos! E minha mãe também, é claro! Pena que eu não tenho nenhum deles, eu os vendia para o meu avô... Mostrava para ele e ele dizia: – que lindo! Eu respondia: – quer comprar? E ele comprava por um cruzeiro.(...) Engraçado, será que lá na casa da minha avó ainda existem esses desenhos? (Eliana).

Desenhar e representar são atividades rotineiras, muito próximas, pelas suas qualidades lúdicas, do brincar:

Desenhava muito todos os tipos de bonecas e suas roupas para depois recortar. Desenhava casas, sóis, árvores, crianças, cachorros, coelhos etc. de noite, depois do jantar (...) (Fabiola).

Sábado mesmo eu me lembrei quando vi duas meninas de guarda-chuvas e capas, quando tive o meu primeiro guarda-chuva e capa, eu queria que chovesse, e na primeira chuva fiz o meu ensaio no quintal. Ah, esse quintal... É a minha vida! Gostava de vestir roupas e sapatos dos adultos, andava por todo o quintal como se estivesse numa outra época, num outro mundo, só meu. Representava e brincava com minhas amigas (também vestidas do mesmo jeito) (Fernanda-NAE).

Olhar para o mundo

A criança se interessa pelo mundo natural. O olhar é estimulado pela descoberta da beleza presente na natureza, cuja observação faz despertar a

sensibilidade e a curiosidade. Há um encantamento provocado pela riqueza das formas, cores, movimentos, sons e fenômenos naturais:

A arte esteve presente através da natureza. Como eu gostava de observar formas, cores, movimento nos fenômenos da natureza presente ao meu redor! Estava sempre a observar as flores, suas cores e formas, as formigas e seus movimentos, a chuva, entre outros (Ana-NAE).

Muitas imagens são guardadas na memória, principalmente as paisagens de viagens memoráveis... Que delícia! O mar, as cachoeiras e montanhas (Teresa-NAE).

Sempre me interessei pelos bichos, em especial por formigas. Adorava flores, terra e nuvens. Tive na infância uma gatinha de nome Bibinha, um pato, um cachorro King e uma cachorra Kelly. Adorava brincar de laboratório de formigas, de casinha (sempre muito limpa e organizada) e de expedição (Cristiane).

O olhar curioso e atencioso pode ser um canal de aproximação com a produção e a apreciação da arte. As imagens absorvidas neste contato prazeroso com a natureza podem propiciar o desejo por conhecer obras de arte ou ainda, o desejo de produzir arte:

Desde pequena sentia uma admiração por girassóis, lembro-me que fiquei embaraçada com aquela margarida maior do que eu. Vivia colhendo margaridinhas, mas aquela era enorme. Chamei minha mãe e pedi explicações. Mais tarde, na escola, conheci Van Gogh através desta obra Os Girassóis, nunca mais esqueci do quadro impressionista que um tal artista 'meio louco' pintava. (Ana Paula).

Reprodução da obra "Os girassóis", de Van Gogh, colada no caderno autobiográfico de Ana Paula.

As imagens televisivas – de shows, novelas, espetáculos e de outros produtos -, ligadas à informação e à fantasia, assumem a mesma importância que as imagens naturais em relação às possibilidades de ampliação do universo visual, estético e cultural do futuro arte-educador e podem significar uma possibilidade de vivências produtivas em arte:

Na época passava a novela Saramandaia e me impressionou muito ver o Gibão voar como um pássaro e o velho que tinha um formigueiro no nariz. (...) Vi muita televisão, desde o Sítio do Pica-pau Amarelo até novelas, mas o que eu mais gostava era do Globinho e da Paula Saldanha. (...) (Fabíola).

A televisão preto/branco, onde eu gostava de assistir programas de música. A Jovem Guarda estava no auge, eu gostava de imitar os cantores (Ana-NAE).

Assim como a natureza, a televisão e o mundo circundante fornecem imagens e experiências fundamentais à construção do universo estético, visual e cultural do futuro arte-educador e, para o seu contínuo processo de conscientização e identificação, as representações simbólicas da realidade humana, fornecidas pela arte socialmente produzida, colocam-no em comunicação com a sociedade de seu tempo e de outros, ajudando-o a compreender o lugar da atividade artística na cultura:

Quando eu tinha uns quatorze ou quinze anos eu vi uma peça de teatro, a primeira vez que fui a um teatro, chamada 'Aí Vem o Dilúvio'. Era um musical fabuloso, no teatro Cultura Artística (Fabíola).

Esse papel mediador é feito, na maioria das vezes, por familiares:

Com certa frequência, aos domingos, assistíamos missa em uma igreja do bairro do Glicério, levadas (minha irmã e eu) pelo meu avô paterno. Essa igreja não possuía réplicas em gesso de santos; nas paredes laterais, esqueléticas figuras de olhos esbugalhados, representadas, expressavam dor e sofrimento. A abóbada toda pintada de branco e, atrás do altar retangular, um enorme crucifixo de madeira. Ali, o pé direito alto e a claridade realçada pelo branco da abóbada, produziam a sensação de que o tosco crucifixo pairava no ar. A Via Crucis foi pintada por Cândido Portinari, cujas imagens ficaram gravadas. Após a missa, escolhíamos qual programa gostaríamos de fazer: matinê – filmes variados de desenhos animados; passear pelo Parque Trianon; assistir concerto no Teatro Municipal, sendo o setor preferido, o camarote, que permitia apreciar os músicos tocando, a arquitetura do belo teatro e o público abaixo (Mara).

Outras vezes, a ampliação do olhar e o despertar para as formas estéticas e artísticas são resultado da iniciativa própria, advinda do desejo de

viver novas experiências e ampliar seus conhecimentos. O olhar, nesses casos, se confunde com a ação:

Não tive influência de ninguém para decidir sobre o meu caminho. Apenas fui experimentando e me direcionando para o que fazia mais sentido para mim (Michele).

O desejo em explorar e conhecer melhor o mundo pode ser despertado pela curiosidade em conhecer mais acerca das imagens, que de alguma maneira já fazem parte do seu cotidiano. O resultado dessa busca pode surpreender e representar uma aproximação maior com a história pessoal e com a própria identidade:

Nas paredes da casa de minha tia paterna, onde eu passava os finais de semana na infância, existia uma série de pinturas, enfeites e folhinhas de calendário. Eu sempre fui atraída por essas imagens, com as quais vivi momentos de fantasia... Quando eu aprendi a ler, descobri que alguns daqueles quadros estavam assinados pelo meu pai. Fiquei surpresa com isso e não descansei enquanto não me contaram a história de cada pintura. Minha tia dizia com nostalgia: – Seu pai tinha muito talento, ele pintava muito bem! Lembro-me dos quadros que ele pintou até hoje. Este aqui, um arranjo de orquídeas, ele pintou para a Ritinha no aniversário dela. Depois dessa descoberta, passei a observar a casa de todos os parentes à procura de outras pinturas (Lílian).

A possibilidade de ter momentos com si mesmo e poder entrar em contato íntimo com seus desejos e recordações também pode favorecer o aflorar do ser sensível, imaginativo e poético:

A madrugada é mágica! A madrugada é inspiradora! Eu passava madrugadas criando, pintando, desenhando, fazendo arte! Aos 15 anos ficava até as 4 da manhã fazendo o que sempre gostei: Arte!! (Renata-NAE).

Eu pareço coruja, adoro a noite, a madrugada. Escrevia muito, desenhava, ouvindo *walkman*. Sonhava... Viajava. (mesmo ali parada) (Fernanda-NAE).

A arte sempre esteve em meus dias. Quando pequena, nas noites que não conseguia adormecer, tentava desenhar imaginando os desenhos; os contornos saiam do ar ou de debaixo do travesseiro. Tinha cadernos onde inventava histórias e as desenhava (Teresa-NAE).

O olhar curioso observa o mundo e se encanta com a possibilidade de registrá-lo através do desenho. Desenhá-lo é como uma magia que dá à criança poder e satisfação. O contato com o desenho como linguagem artística pode se dar por intermédio do exemplo de um adulto ou, ainda, de outra criança ou adolescente que já realiza alguma atividade nessa área:

Observar a professora desenhando. O fascínio pelo contorno dos desenhos, objetos, pessoas etc. O observar o mundo. A curiosidade de como eram feitas as linhas que formavam desenhos belíssimos. A satisfação de produzirmos e construirmos algo (Telma-NAE).

Meu pai desenha muito bem. É caminhoneiro e o que mais gosta de desenhar é caminhões, com tanta perfeição que eu ficava admirando e tentando copiar. Quando criança ele tinha bloquinhos de papel e adorava desenhar com movimento, folheando o bloco, parecia que as figuras tinham vida! (E tinham...) (Fernanda-NAE).

Minha mãe sempre gostou de desenhar. Carrego o gosto pela natureza, pelos animais, pois nós temos um sítio onde o meu pai, já falecido, nos ensinou a plantar, cuidar dos animais (Tatiane-NAE).

Tinha uma prima que desenhava muito bem, então ficava tentando desenhar como ela e até disputávamos os melhores desenhos (Michele).

Quando eu perguntava para minha mãe sobre as pinturas de meu pai, ela sempre mudava de assunto, até que um dia ela disse que ele não gostava de falar sobre isso, que as pinturas o deixavam triste. Todo esse mistério só me deixou mais curiosa. E foi nas férias daquele mesmo ano (1975) que fomos para a casa da minha avó paterna, cidade de Tupã, onde ela mora até hoje. Entrando na sala, eu notei uma pintura em local de destaque, era uma grande cachoeira cercada por floresta. Lembro-me que corri para perto da tela para ler a assinatura. Eu sabia! Era mesmo do meu pai a autoria. (...) Nisso, entrou na sala a minha avó, carregando uma caixinha de sapatos forrada com papel de presente. Sentou no sofá e tirou da caixinha uma porção de fotos antigas, mexeu, remexeu, até que encontrou um papel amarelado. Era tão pequeno aquele papel, mas dava para ver a imagem da cachoeira rodeada de floresta: - Vó, a senhora guardou? Esse é o rótulo do remédio? (...) Foi emocionante... (Lílian).

Mas nem sempre as influências de outras pessoas são positivas, por exemplo, quando vêm acompanhadas de expectativas em relação ao trabalho da criança ou de exemplos modelares. Nesses casos, podem representar algum tipo de bloqueio ou de cerceamento à expressão pessoal em arte:

Desenhar era uma coisa que fazia como passatempo. Não era nada muito freqüente. Minha mãe desenhava relativamente bem e gostava de desenhar nos meus trabalhos de escola (capas, ilustrações). Pensava que estava me agradando, e estava, mas ao mesmo tempo me podava. Um dia, no pré, fiz um desenho e uns dias depois vi a professora chegar na minha casa com ele na mão. Pediu para falar a sós com minha mãe. Durante o tempo que durou a visita fiquei em meu quarto, morrendo de medo. Achava que tinha feito algo muito errado, só não sabia o que era. Terminada a visita, minha mãe veio conversar comigo e disse que a professora elogiara meu trabalho. Tinha visto um traço genial nele. Lembro-me de ter ouvido a palavra genial e de ter ficado atônita. Este episódio não mudou o comportamento que minha mãe tinha comigo e meus desenhos. Dizia sempre que eu não sabia fazer e tomava a frente do trabalho. Na verdade, e na época eu já sabia disso, tomou o elogio como sendo para ela (Bárbara).

Uma lembrança que até hoje ainda me deixa confusa é que até antes de conhecer a escola jamais desenhei. Minha mãe, com o pretexto de me incentivar na alfabetização, fazia desenhos sempre iguais de uma casa com galinhas, e eu desejava pintá-los como se eles representassem para mim a própria vida (Cristiane).

Desenho de Cristiane em seu caderno autobiográfico.

As contingências da vida ou a insensibilidade dos adultos que estão à volta podem enterrar definitivamente as possibilidades do ser ir à busca do seu desejo maior e de realizar seu sonho. É a exclusão da arte do seu universo:

Lembro-me que depois disso, ele contou que havia feito muitas telas e não as tinha mais porque as queimou em um momento de raiva. Meu pai brigou com o padraсто, que queria que ele trabalhasse e deixasse a escola e as pinturas. Que se meu pai quisesse continuar morando com ele deveria ajudar, pois já estava na idade de trabalhar. Ele tinha 12 anos. Meu pai contou que ficou tão bravo que armou uma pilha de telas e pôs fogo. Ele nunca mais pintou. Foi difícil ouvir aquilo. Eu senti o sofrimento dele (...). Fiquei imaginando como meu pai seria se tivesse continuado pintando... Certa vez, comprei tela, tintas e pincéis para presenteá-lo, mas ele nunca usou. Às vezes sonho com meu pai velhinho, pintando naturezas-mortas, paisagens... Dá uma paz. Acho que minha mãe procurou compensar essa experiência do meu pai comigo, porque eu sempre gostei de desenhar e ela nunca deixou faltar papel, lápis ou giz (Lílian).

A presença da arte na escola

A escola é reconhecida como uma fase importante da vida, que pode permanecer na memória como um momento que foi muito esperado e como experiência muito feliz:

E nesse clima chegou o dia, o 1º dia de ir à escola, fui matriculada no pré-primário. O meu uniforme parecia uma farda de um azul muito intenso, com golas e detalhes na manga em vermelho, botões e uma espécie de sianinha dourada. Uma verdadeira maravilha!! Com ele fui orgulhosa para a escola e enquanto a maioria das crianças chorava, eu sorria feliz, eternamente feliz (Cristiane).

Mas nem sempre a arte está presente nas escolas por onde passam os futuros arte-educadores:

A coisa mais parecida com educação artística que tive foi numa escola de freiras em que estudei que tinha aula de bordado. (...) Também no científico nem passei perto de uma aula de desenho, artes, nada. A escola em que estudei dava ênfase ao esporte, que eu odiava (Bárbara).

A possibilidade de localizá-la, porém, pode favorecer que o sujeito encontre o motivo da sua opção por ser professor:

A escola foi uma etapa extremamente importante em minha vida, gosto de dizer que de tanto amá-la, hoje volto a ela (Cristiane).

Tive influência, sem dúvida, da escola, para minha decisão (Renata).

A arte na escola pode ficar resumida às atividades mecanizadas, ligadas, sobretudo, aos *trabalhos manuais*, pinturas de desenhos prontos e conteúdos de desenho geométrico, atividades que são recordadas pelo arte-educador como desprovidas de sentido por estarem afastadas da sua experiência:

Entreí na escola formal com três anos. Na primeira semana me deparei com uma sala onde existia um tal piano. Ficamos em círculo e a 'tia' tocava e cantava 'carneirinho, carneirão ...', pulávamos uns atrás dos outros cantando, imitando um carneirinho! Achei horrível! Falei para a minha mãe que não iria mais à escola. Mas no decorrer dos anos fui admirando as artes plásticas, música (Ana Paula).

Com relação especificamente à arte, no primário, só havia desenhos mimeografados para pintar, colar macarrão em locais determinados etc; no ginásio, tive apenas um professor de Artes, que era engenheiro, e dava desenho geométrico. Até que ele era dinâmico e deu um pouco de técnica de desenho, teatro e construção de instrumentos musicais. Nada que me marcasse muito. No colegial, fiz teatro e aulas práticas de tricô e crochê (Fabíola).

A arte esteve presente, mas de forma diferente (trabalhos manuais, desenho geométrico e música) (Tatiane-NAE).

Talvez por falta de opção, talvez pelo desejo de tomar posse de uma imagem e fazê-la com perfeição, as atividades de cópia vêm acompanhadas de uma sensação de prazer:

No meu caderno, durante o primário, gostava de desenhar no canto direito em cima de cada folha do caderno; copiava desenhos de figurinhas que vinham nas balas e chicletes (Ana-NAE).

Acredito que a arte esteve presente quando eu estudava na primeira série e que já gostava muito de pintar desenhos e fazê-los também (Paulo-NAE).

Peguei gosto pela arte vendo minha professora da 3ª série desenhando. Nós copiávamos. Por mais que minhas colegas diziam que não estava igual, eu não desanimava, para mim estava. (...) Lembro até hoje de um pombo correio que a professora desenhou na lousa e copiamos. Na adolescência, a satisfação de ampliar o mesmo desenho, ou seja, da ampliação ficar igual ao original. Daí, tomei gosto de vez pela arte (Telma-NAE).

Ao lado da satisfação por reproduzir ou copiar, pode surgir uma outra necessidade, a necessidade de deixar suas próprias marcas, a necessidade da criação. Nesse caso, as imagens que permanecerão na memória são as imagens verdadeiras, aquelas criadas do próprio interior:

O desenho sempre era pedido para ilustrar as composições ou os assuntos vistos em Ciências, História e Geografia. Sempre gostei de olhar e tentar reproduzir, mas também de elaborar e realizar minhas próprias produções. Gostaria de ter guardado uma dessas produções para colar aqui (Teresa-NAE).

A sala de Arte pode representar um lugar especial de *realização* e construção da própria singularidade, em cujo interior o tempo corre de um modo também especial. Esse espaço-tempo especial, instalado no interior do espaço-tempo institucional da escola, pode ser a possibilidade concreta do exercício da liberdade, do direito ao improviso e à experimentação:

Pude experimentar uma sala de arte, era meu sonho, ir para a 5ª série e sentar naqueles cavaletes, usar tintas num lugar especial! Liberdade, improviso (Fernanda-NAE).

No pátio da escola, a alegria das festas, o prazer da participação, de poder exercitar seus talentos pessoais, mostrá-los aos outros, se sentir capaz... Nos primeiros anos da adolescência, os futuros professores de arte participam ativamente das atividades escolares, principalmente daquelas que envolvem atividades artísticas, como a dança e a música. Assim, uma forte lembrança da arte na escola está relacionada aos desfiles, comemorações, festivais, concursos e exposições de trabalhos dos alunos que, por propiciarem a

reunião de colegas, professores e comunidade, representam a possibilidade de um relacionamento com os outros de um modo diferente:

A professora organizava exposições de arte e eu gostava muito de participar! (Renata-NAE).

A arte esteve presente onde estudei, com exposições de trabalhos plásticos, teatros, festivais de música e danças. Há várias lembranças quanto ao envolvimento dos alunos em preparar e organizar as atividades propostas pela professora ou pela escola. A maioria se comprometia em fazer e participar das atividades, pois a professora sempre conseguia envolver todos os alunos (Paulo-NAE).

As exposições também eram um grande estímulo (Telma-NAE).

Na escola, a música estava presente; os desfiles comemorativos no bairro, também. (...) Nas comemorações havia os desfiles, onde usávamos roupas típicas (Ana-NAE).

Esses eventos podem representar a possibilidade concreta de apresentar para os outros, e afirmar para si mesmo, as suas qualidades artísticas, e assim serem motivo de prazer e auto-satisfação:

Nas aulas de artes tirava 'A' em todos os bimestres. Desenhava, pintava, participava da fanfarra e tive algumas experiências com teatro. Sempre participei de tudo que a escola oferecia, pouca coisa, visto que era escola da Rede Pública Estadual. Representei a escola em campeonatos de basquetebol, em torneios de bandas e fanfarras e em olimpíadas de matemática (Fabíola).

Na 5ª série, eu fui convidada a integrar o grupo que iria decorar o painel de Natal. Eram oito alunos, sendo quatro da oitava série, três da sétima e eu da quinta. Para minha surpresa, a professora distribuiu as tarefas da seguinte forma: eu faria a sagrada família e os anjos, o grupo da 8ª série faria os arranjos do cenário e o pessoal da 7ª, as estrelas prateadas e douradas. O trabalho final ficou muito bonito. Eu guardei até há pouco tempo alguns dos anjos comigo. A sagrada família decorou o painel da escola durante os dez anos que se seguiram. Eu fiquei muito orgulhosa. O painel ficava na parede da entrada, junto da diretoria. Lembro de minha mãe ter ido vê-lo mais de uma

vez, ela até levou minha avó e tias. Deste ano em diante, eu passei a produzir o painel de Natal, até a minha formatura (Lílian).

Mas o reconhecimento daqueles que mais se espera pode não aparecer:

O irônico é que eu nunca recebi atenção especial de meu pai em função da minha vocação ou afinidade pela arte, como muitos chamavam. Meu sucesso na escola, na rua de casa, na família, não merecia comentários do meu pai. Eu sofria muito com essa rejeição dele, com a indiferença dele (Lílian).

A participação nos eventos da escola pode exigir uma disciplina que entre em confronto com as necessidades de liberdade, experimentação e improvisação e, nesse sentido, a escola pode assumir também o papel de limitadora da exploração da expressão pessoal e da construção de uma linguagem própria pelo aluno:

Nas escolas onde estudei sempre tive acesso à arte, nas aulas de Educação Artística e na Educação Física, que incentivava a dança. (...) Não esqueço quando ganhei um concurso de desenho e de todas as danças em que fiz parte na escola, desde formatura a festas comemorativas. Não esqueço de duas vezes que não pude participar dessas danças e que fiquei muito triste. Lembro-me quando fui escolhida na escola para ser baliza no desfile de sete de setembro, foi para mim marcante. Era disciplinada, mas gostava de improvisar, não conseguia obedecer ao que a professora de ginástica olímpica exigia. Por isso, muitas outras vezes, não fui escolhida para desfilar. Ficava frustrada, mas queria continuar a buscar o aperfeiçoamento, sempre experimentando outras modalidades de dança. Experimentei o balé e o jazz em minha infância, daí para frente nunca parei (Michele).

A sensação de não-realização de suas necessidades de conhecer ou produzir arte somente por intermédio da escola pode fazer com que o sujeito procure o aperfeiçoamento ou o contato com as novas linguagens e formas de expressão pessoal por outros meios:

Ficava frustrada, mas queria continuar a buscar o aperfeiçoamento, sempre experimentando outras modalidades de dança. Experimentei o balé e o jazz em minha infância, daí para frente nunca parei (Michele).

Afinal, fazer escolhas e tomar decisões acompanha o ser para sempre, desde a infância, mas na adolescência essas ações significam uma possibilidade de se firmar em sua singularidade e de construir sua própria identidade. As escolhas que são feitas seguem uma necessidade interior, caracterizada por uma busca que, pouco a pouco, começa a se delinear:

Até que criei coragem e disse que não queria ir mais, então fui conduzida a escolher outra atividade. E eu queria pintar (Eliana).

Quando adolescente, sentia-me saturada do colégio e do violão e resolvi mudar de escola (à revelia de minha mãe), prestando exame para um colégio estadual e sendo aprovada. Também me inscrevi em um coral alemão (indicada por uma amiga), o *Mozart Schoor*, permanecendo por cinco anos (Mara).

Quando fiz dezoito anos pedi para meu pai pagar um curso de desenho na Escola Panamericana de Arte. Fiz um ano e não pude continuar, tive que optar entre o desenho e o cursinho. Optei pelo cursinho (Fabíola).

A escola é responsável por colocar o sujeito em contato com a produção cultural da humanidade, ampliando o seu universo de conhecimento, a partir do papel mediador exercido pelo professor. Por meio de suas ações, o caminho de acesso aos códigos, que permite a entrada e a intervenção no mundo sócio-cultural, fica mais abreviado. Sem a sua mediação, talvez essa entrada nunca se dê:

No cursinho, aprendi a ler, realmente, a ter vontade de ler (coisa que sempre fiz por obrigação) sobre o que aprendia em literatura. Conheci Fernando Pessoa, Garcia Márquez, Camões, Cassiano Ricardo, entre outros. Interessei-me por física quântica, astronomia, filosofia, história etc. Acredito que o cursinho foi um marco em minha vida, nunca estudei tanto e, felizmente, entrei na USP (...) (Fabíola).

A relação com professores

Outras mãos acolhem o futuro arte-educador, colocando nas suas, livros, pincéis, tintas e papéis. O professor sabe seu nome, conhece seus

sonhos, seus desejos, acredita na sua capacidade, gosta do que ele faz. Novamente, o que vale é o afeto, dessa vez, de um professor especial.

As vivências escolares importantes são aquelas permeadas pela relação afetiva com professores. Os professores lembrados são aqueles que pareciam observar as aptidões e interesses artísticos dos futuros professores de arte, valorizando a sua expressão pessoal e motivando-os a prosseguirem:

Quando estava no ginásio, estudei em uma escola onde o professor de Artes era um artista, minha mãe ainda tem dois quadros que comprou dele quando estava reformando a primeira e única casa que ela conseguiu comprar em sua vida. Ele era ousado como professor, enfrentava as diretoras porque queria coisas diferentes. Cheguei a pintar dois quadros; ele dizia que mesmo que demorasse trinta anos eu seria alguém que ele gostaria de lembrar (Vanessa).

Lembro-me que tinha uma professora de Educação Artística muito bonita e que, além de valorizar meus trabalhos, sempre me escolhia para participar das apresentações de dança, que também era ela, na maioria das vezes, que era a responsável (Michele).

Tive a felicidade de ter professoras sensíveis que me incentivavam a desenhar (Teresa-NAE).

Sempre tive ótimas professoras de arte, que além de estimular, valorizavam nossos trabalhos (Telma-NAE).

O professor que permanece de modo agradável na lembrança, em qualquer nível de ensino, é aquele que não limitou seu papel ao ensinar, mas que, além de ensinar, e ensinar bem, esteve atento às necessidades, desejos e aptidões de seus alunos, vendo-os na sua singularidade. A vontade do futuro arte-educador ainda é experimentar e ter liberdade para fazê-lo, para poder escolher um caminho:

Eu lhe dizia que iria fazer um curso de mecânica, ser engenheira, que eu acreditava que era realmente profissão, e não artista, que era coisa que só poderia ser quem não tinha nada para provar para ninguém. Hoje vejo que ele tinha razão, mesmo depois de 30 anos, só agora descobri que posso ser frágil e forte ao mesmo tempo, que não preciso ser hipócrita, e sim verdadeira (Vanessa).

Na Faculdade de Educação tomei contato com professores que trabalhavam com arte e privilegiavam a arte-educação como meio de conhecimento de si e do mundo. Uma professora foi muito marcante e importante para mim, a professora doutora Maria Felisminda Fusari. Quando terminei a faculdade fui conversar com ela sobre o que eu iria fazer dali para frente, sobre a minha vontade de retomar o que eu havia parado há dez anos atrás e o que eu deveria fazer. Pensei em começar a faculdade de Artes Plásticas, ela achou melhor fazer pós-graduação ligando a educação (que era toda a minha experiência profissional e acadêmica) à arte. Orientou-me a respeito de cursos no MAC e sobre a especialização em arte-educação (Fabíola).

Muitos desses professores exerceram grande influência na construção do desejo de ser arte-educador:

No 1º colegial o professor de Artes (professor esse que voltei a encontrar como professora) acionou a alavanca de algo que seria, a partir dali, a minha meta: estudar artes. E assim o fiz. Passei pela Belas Artes (Maravilha!). Fui para o ateliê da Acrilex (Pavoroso). Fui para a escola (Êxtase) (Cristiane).

No ginásio, tive aulas de Educação Artística com a Dona Alzira. Nossa! Que aulas! Como eu gostava! E sempre pensava: eu vou ser professora de Educação Artística. Tenho até hoje trabalhos feitos com ela (Eliana).

Espelhava-me nessa professora e até dizia que quando crescesse gostaria de ser professora de Educação Artística (Michele).

Por eu gostar muito da minha professora da 3ª e 4ª série, escolhi lecionar (Ana-NAE).

Fiz um curso de Publicidade (amei!) e lá eu tinha aula com o Edu (professor do Colégio São Judas), um professor excelente! Prestei vestibular e resolvi fazer Educação Artística (já lecionava para o 1º grau, primário e pré-escola) – Fiz Artes Cênicas - uma loucura (Fernanda-NAE).

Além de incentivadores da produção pessoal do aluno, tais professores são importantes por colocarem-no em contato com um mundo então desconhecido –idéias, técnicas, materiais e modos de fazer arte e obras de arte, em museus ou reproduzidas em livros:

Na escola, eu tive aulas de Educação Artística apenas no ginásio. Nesta época, eu travei amizade com minha professora, nos falamos até hoje. A professora Nilsa sempre me incentivou. Ela trazia livros de sua casa para me emprestar, sobras de papel de desenho e pintura, tintas e lápis de cor. Lembro-me de produzir muitas coisas na minha casa para levar para ela comentar. Suas palavras eram sempre de incentivo. Eu pintei e desenhei muito neste período (Lílian).

Discutíamos sobre política, sobre o que ele acreditava ser importante. (...) Ele nos ensinou técnicas novas, nos levou muitas vezes a museus e a visitas que não consigo esquecer. Era como um mundo diferente e louco, como ele (Vanessa).

Lembrei de um momento mágico de minha vida. Na Faculdade de Educação da USP, em uma das aulas fomos a um museu de arte e recebemos uma monitoria fantástica. A exposição era sobre a semana de 22. Ficamos soltas, livres, à vontade de nossa curiosidade para ver a exposição ao som (bem alto) de músicas de Villa Lobos. Foi o meu primeiro encontro significativo com a arte. Algo muito, muito lindo e significativo (Fabíola).

Mas nem todo professor sabe *escutar* desejos:

Não me recordo de nenhuma professora de arte, nem no primário nem no ginásio (...). Não tive nenhum professor que me despertasse para nada em particular (Bárbara).

E, às vezes, é necessário buscar realizar os próprios desejos em outros espaços.

As buscas pessoais

Cada professor estabelece para a sua vida uma busca principal que dá a tônica da sua trajetória; a busca de cada um ganha contornos definidos.

Muitas dessas buscas tiveram início na infância. Entretanto, elas não são as mesmas para todos os sujeitos, tampouco em todos os períodos da vida: casar, trabalhar, lutar contra a injustiça, conhecer os segredos da vida, conhecer a si próprio, estudar, ser artista, professor... .

A vivência de determinadas situações pode despertar sentimentos de identificação com alguma causa, como a discriminação e o preconceito, que por sua vez, podem mobilizar uma busca pela justiça:

Penso que o poder de justiça que encontro através da arte hoje, já era despertado nestes tempos. Acontece que uma garota de nome Sônia, muito pobrezinha, da nossa turma, pegou piolho e ela foi desprezada pelos meus infelizes coleguinhas de pré, eu bradei minha espadinha em sua defesa preferindo ser chamada a 'amiga da piolhenta' do que compactuar com aquele vexame de exclusão. E aí vieram as lágrimas e minha mãe se viu obrigada a me tirar do pré, e só seis meses mais tarde voltaria à escola, já na primeira série. (...) O período da 1ª a 8ª série sempre foi marcado por incidentes nos quais me envolvia em assuntos de defender pessoas, o que levou uma professora de português, Dona Hilda, a dizer que na vida adulta eu seria ótima advogada. Mal sabia ela que buscava uma justiça universal. Uma nuance da atividade humana que realmente desse justiça e paz aos homens. E nesse tempo, vale lembrar, história e geografia me fascinavam, escrevia razoavelmente bem e me destacava nas aulas de artes (Cristiane).

Outras buscas aparecem com força na adolescência ou juventude, depois de um período em que, sem liberdade para tomar decisões e poder assumi-las, o sujeito esteve obrigado a viver uma situação não satisfatória, da qual não podia escapar:

Estudei doze anos em um colégio de freiras. (...) A disciplina era rigorosa. Assistíamos missa e rezávamos antes do início e término do dia de aula. As atividades em aulas de artes manuais: bordar (que detestava) e canto. Na 8ª série, desenho geométrico. Estudei violão (solo) durante quatro anos com professora particular. Quando adolescente, sentia-me saturada do colégio e do violão e resolvi mudar de escola (à revelia de minha mãe), prestando exame para um colégio estadual e sendo aprovada. Também me inscrevi em um coral alemão (indicada por uma amiga), o *Mozart Schoor*, permanecendo por cinco anos (Mara).

A busca da individuação, fundamental e inerente à constituição do ser humano, pode se revelar em atitudes repentinas, que aparentemente nada têm a ver com o sujeito:

Resolvi me casar aos dezoito anos, deixando todos inconformados; como a menina que queria ser dona do mundo e de si queria casar, ter filhos e criá-los? Pois foi o que fiz, casei, passamos dificuldades com a saúde das crianças e tudo o que o relacionamento acarreta a um jovem casal (Vanessa).

Em janeiro de 88 eu estava formada e casada, somente em 89 eu acabei assumindo aquela minha escolha e comecei a dar aulas de artes (Lena).

Em alguns períodos, a busca pode ser pelo autoconhecimento ou pelo sentido da vida:

Muitas têm sido as passagens, e na somatória das experiências vivenciadas, surge a necessidade de crescimento espiritual ... Nas transformações ocorridas, a análise também fez parte do autoconhecimento (Mara).

Estava muito mais interessada em entender o conteúdo, conceitos e a dinâmica da própria vida do que em pensar numa profissão (Bárbara).

A busca principal, que dá a tônica de uma trajetória em arte-educação, pode ser pelo conhecimento, seja ele prático ou teórico. Sua deflagração pode ocorrer ainda na infância ou adolescência, pelo prazer mesmo de conhecer e de se aprimorar em alguma área de interesse:

Descobri que não fazia mais sentido para mim, repetir movimentos por objetivos apenas físicos, o que me interessava era a expressão através do movimento. E a dança me proporcionava isso e muito mais (Michele).

A decisão por fazer a graduação em arte

O início da fase adulta significa o enfrentamento de pelo menos dois desafios decisivos: a escolha profissional, representada pela entrada na faculdade e a integração no mundo do trabalho; ambos implicam diretamente a conquista da autonomia do sujeito.

Ao chegar a ocasião de optar por um curso superior, alguns dos futuros arte-educadores fazem suas escolhas buscando atender às expectativas da família ou de amigos. Essas expectativas, por sua vez, podem estar relacionadas a um modelo considerado ideal, ligando-se ora a questões de gênero, como padrões de comportamento do homem e da mulher, casamento e constituição de família; ora a questões econômicas, como a busca de uma profissão que seja garantida ou lucrativa; em último caso pode haver uma expectativa relacionada às aptidões artísticas do sujeito, cujo reconhecimento por parte dos demais pode impulsioná-lo à busca de uma carreira gratificante:

Eu sempre quis ser professora, o que para minha mãe parecia ótimo, pois eu poderia trabalhar uma parte do dia e cuidar de filhos, da casa e visitá-la bastante no resto do tempo. Escolhi ser professora de arte, meu pai valorizou bastante esta minha escolha (...). Sem que minha mãe jamais tivesse falado algo nesse sentido, eu tenho a impressão de que, sendo mulher, houve uma cobrança diferente e uma outra expectativa. Não sei se está clara alguma relação entre esta minha base e o que estou vivendo hoje. Só sei que, fizesse o que fosse, afinal eu iria me casar, tendo uma profissão ou não, eu teria um marido que iria me sustentar (...). Talvez por ser como sou e ter sido educada como já disse, acabei fazendo o curso de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes. O que para mim, na época, foi bom, eu aprendi coisas lá (o que foi possível em dois anos) (Lena).

Queria fazer arqueologia, mas na época só existia em Salvador, pelo menos que eu soubesse. Meu pai jamais pagaria um curso universitário fora da cidade onde eu morava. Além disso, queria que eu fizesse medicina. Era um sonho que ele não conseguiu realizar. Cheguei a prestar uma vez, mas por sorte não passei. Teria sido uma péssima médica. Optei, então, por desenho porque diziam que desenhava 'bonitinho'. Sabia que o curso era de licenciatura e sempre gostei de dar aulas, desde pequena (Bárbara).

A princípio gostava de arte, mas não pensava de fazer dela um ganha-pão. De Letras, para Geografia, fui ficar com a Arte. Não me arrependi nem um pouco. Uni o útil ao agradável. Fiz esta formação por puro prazer. Muitas pessoas me davam idéia de fazer o curso de arte, mas não queria contar como sustento, e também porque não me achava tão boa em desenho (Telma-NAE).

Primeiramente, escolhi fazer Educação Artística por uma questão pessoal, mas o ensino era todo voltado para a formação de professores, por isso talvez

tivesse havido a influência tanto dos professores quanto dos colegas de faculdade que já trabalhavam em escolas. A família e os amigos tiveram bastante influência na minha decisão por acharem que eu desenhava e fazia trabalhos práticos bem (Paulo-NAE).

Alguns acasos, muitos encontros. Não é sempre que o arte-educador busca os motivos que o levaram a fazer a escolha pela área de arte ou arte-educação:

Não existe nenhum grande acontecimento na minha juventude ligado à arte e não tenho a mínima idéia do porque me decidi por fazer artes. Pode ser que a reação das pessoas aos meus trabalhos tenha influenciado na minha decisão, mas não tenho nenhuma lembrança a este respeito. O que posso dizer com certeza, é que quando terminei o colegial estava decidida a fazer artes ou psicologia e como logo surgiu uma oportunidade para fazer um curso de artes, não tive dúvidas. (...) Surgiu a oportunidade de iniciar um curso de artes na capital. Era uma escola que estava começando e a intenção era que o curso fosse reconhecido como curso superior, assim que a primeira turma concluísse o 4º ano. Como eu já estava decidida a fazer artes ou psicologia, não quis perder a oportunidade (Roseli).

Entretanto, ao tentar descobrir o que o levou a optar pela graduação em Arte, o sujeito pode descobrir que sua escolha não foi obra do acaso; mas que está intimamente ligada as suas experiências anteriores e as suas expectativas em relação à área de Arte e de Educação:

Escolhi o ensino de arte porque é um meio do ser humano se expressar, colocar os seus sentimentos para fora, uma forma de dizer o que pensa, sente, sonha, o que vive. A arte é carregada de sentimentos, emoção, de vida. (...) Escolhi lecionar arte porque era uma forma de expressão em que eu tinha muito interesse (Ana-NAE).

Porque sempre gostei de desenhar e apreciar a arte e as pessoas que a fazem (Tatiane-NAE).

A minha decisão foi na adolescência e já no colegial fiz colégio técnico em Desenho de Comunicação em uma escola do Estado – Carlos de Campos, no Brás. Tinha paixão pela escola e adorei o curso! (Eliana).

A escola foi uma etapa extremamente importante em minha vida, gosto de dizer que de tanto amá-la, hoje, volto a ela (Cristiane).

A opção por fazer a graduação em arte é uma decisão determinante para o futuro profissional do sujeito que optou por ser professor. Muitas vezes, essa opção pode estar ligada à necessidade do diploma de um curso superior, colocada pelas exigências do mercado de trabalho ou pelo exercício profissional:

Consegui, então, um emprego em uma indústria de móveis, para fazer projetos de interiores de escritórios e residências. No início foi muito difícil porque eu tinha bom desenho, mas nenhuma experiência com projetos. Com o tempo, fui me desenvolvendo e depois de alguns anos fui convidada para fazer a parte de *layouts* de interiores de agências bancárias e escritórios de uma corporação imobiliária. Era responsável por esta área na empresa, mas como não tinha nível superior, tinha, oficialmente, cargo e salário de projetista. Resolvi, então, fazer licenciatura em Educação Artística, porque era um curso de dois anos e me daria um diploma de nível superior (Lena).

Algumas experiências verdadeiras podem propiciar o conhecimento e a aproximação com a arte e serem responsáveis pelo desencadeamento do desejo de estar mais próximo dessa área:

Ao terminar o colegial, não sabia qual curso gostaria de fazer e solicitei à chefe de seção de desenho do instituto se haveria a possibilidade de estagiar. Depois de um ano recebi um convite para trabalhar em museu da USP, fazendo ilustrações para teses de doutorado. O trabalho consistia em desenhos que eram tirados através de microscópio, lupa e uma câmara clara. Corrigidas as distorções, eram executados em nanquim com bico de pena sobre papel vegetal ou papel *schoellers*. O ambiente era fascinante devido ao contato com os pesquisadores científicos, mas após dois anos a atividade se tornou enfadonha. Solicitei demissão do cargo e um tempo depois prestei vestibular para Artes Plásticas (Mara).

A minha descoberta e empatia com a arte ocorreu numa cidade histórica de Minas Gerais – Ouro Preto. Depois de passar o ano me preparando para o vestibular, viajei até Ouro Preto para prestar nutrição na UFOP. Cinco dias de prova, cinco dias com arte. Não passei no vestibular, mas descobri que a arte estava em mim. Adorei a experiência, foi a primeira vez que viajei sozinha. No

caminho tive dúvidas se deveria me sacrificar tanto: a distância dos meus pais, mas, ao chegar, o cenário me convenceu a ficar para resolver um objetivo, este foi realizado, pois durante esses cinco dias fiquei refletindo que poderia ser interessante prestar um curso na área de artes. Isto foi o que aconteceu doze meses após a viagem. Não posso dizer que a influência foi forte, mas na época saíram os resultados do vestibular, vi que não havia passado, prestava sempre para a área de biológicas. Estudei novamente e sem compromisso. Prestei na UNESP e na UNICAMP. (...) Não sabia se ia passar, estava fazendo para ver o que dava. Para resumir, entrei! (Ana Paula).

O desejo da infância em ser professor de Arte, despertado pelas vivências escolares e pelo contato afetoso com um professor, pode ser esquecido ou abandonado pela falta de informações acerca da natureza da formação superior em arte ou ainda pelo envolvimento em outros projetos. Entretanto, quando o sujeito está atento a sua busca principal e aos seus desejos, pode superar os obstáculos e realizar o seu desejo inicial, fazendo a graduação em arte ou buscando esse conhecimento de outras formas:

Agora, ou há mais ou menos três anos, resolvi ser o que realmente nasci para fazer, o que gosto, o que acredito, pelo que sofro e ao mesmo tempo me faz feliz: a arte (Vanessa).

Na verdade, escolhi o curso de Educação Física sem ter em mente a possibilidade de trabalhar com arte. Ou seja, queria trabalhar com dança e não sabia, na época, que a dança estava ligada à arte. Por isso me decepcionei com minha graduação neste sentido, pois não foi no curso de Educação Física que encontrei a dança pelo enfoque artístico. Fora do curso é que consegui um pouco de conhecimento sobre a arte da dança (Michele).

A formação acadêmica

Ao entrar na Universidade, o sujeito pode vivenciar um conflito entre os ideais que presidiram suas escolhas e o que a faculdade oferece; tal conflito pode ser representado pela consciência da fragilidade dos conhecimentos propiciados pelo curso superior:

Em 1971/72 a concepção era baseada na livre-expressão. Em 1973 criou-se o curso de Educação Artística. De certa maneira, o currículo mínimo obrigatório oferecido não propiciou uma boa formação. Durante quatro anos cursei a faculdade, obtendo meu diploma em Desenho e Plástica – licenciatura plena de 1º e 2º grau e Educação Artística – licenciatura curta – 1º grau (Mara).

Curvei com dúvidas até o 2º ano. Na habilitação em plástica sabia que queria trabalhar na área, mas fazendo o quê? (Ana Paula).

A opção pela licenciatura curta como suficiente para fornecer um certificado e pela ausência, na faculdade, da habilitação desejada. Eu não fiz mais dois anos para concluir a plena, na verdade, porque a licenciatura curta já me dava um diploma que me habilitava teoricamente a exercer uma profissão. Eu preferia, na época, Desenho Geométrico, e a faculdade só estava oferecendo a licenciatura plena em Artes Plásticas, cheguei a iniciar o curso e o abandonei. (...) Eu aprendi coisas lá (o que foi possível em dois anos) (Lena).

Este curso teve a duração de quatro anos e tive, basicamente, matérias práticas: desenho técnico, artístico, decoração, pintura, cerâmica, escultura. Concluí o curso, mas a escola não foi reconhecida como faculdade e acabou fechando. (...) Não me acrescentou nada de muito novo. A única matéria que foi realmente válida para mim foi fotografia. O professor dava temas semanais que eu tinha que fotografar e apresentar na aula seguinte em forma de slides, que eram projetados e comentados em classe. Desde essa época comecei a fotografar e durante algum tempo fiz trabalhos de fotografia de interiores. (...) Depois de um tempo fiz licenciatura plena em outra faculdade, que também não acrescentou nada novo (Roseli).

(...) Mais teoria do que trabalho prático, você vê muita teoria, depois de prático mesmo você faz muito pouco, mesmo na faculdade de artes ... (Teresa).

Um motivo que em muito contribui para a fragilidade da formação do arte-educador é o lugar de desprestígio que a graduação destina à preparação para a docência em arte:

A minha formação acadêmica foi um pouco confusa, pois a faculdade não tinha professores com clareza em relação ao trabalho do arte-educador. Alguns artistas sem formação pedagógica que lecionavam. (...) No curso eu questionava se para ser professor de Educação Artística tinha que ser artista. Era a questão bastante discutida no C. A. (Ana-NAE).

Referente ao ensino da arte deram pouquíssima informação e importância (Roseli).

Nem sempre os conflitos vivenciados pelo sujeito, quando da sua formação acadêmica em arte, se relacionam à defasagem de conteúdos. As pressões para que o estudante atenda às expectativas de um pretenso *modelo* de *aluno de arte* e de artista ou a falta de acolhimento por parte de professores e colegas podem significar uma fase permeada por dificuldades e sentimentos de frustração que implicam um questionamento da profissão escolhida e ficar registrados como uma lembrança dolorosa:

Depois veio a faculdade – FAAP – escola inovadora, com artistas famosos como professores – Nelson Leirner – não sei se melhores professores ou melhores artistas... Enfim, não saí nem professora, nem artista, saí frustrada! Na faculdade eu era um E.T., todos eram bichos grilo, roqueiro, fumeiro, lésbicas... .Eu me sentia fora de tudo e de todos. Sempre fiz um trabalho comportado, sempre fui comportada até para me vestir... Mas eu tenho arte na alma e acho que não preciso ser ‘porra louca’ para ser artista. Até os professores diziam que eu era muito comportada. Eu respondia que passaria a ir pelada nas aulas (Eliane).

Eu estava a poucos meses do meu casamento (o que mais importava para mim), minha bisavó, que eu sabia que era uma figura para minha mãe e, conseqüentemente, na estrutura da casa inteira, havia morrido e eu percebi que na faculdade ninguém sequer notou. Eu, com esse pouco caso senti que não tinha amigos lá. Foram as desculpas, para mim mais do que justificadas, para que eu me desse por satisfeita com aquele diploma de licenciatura curta (Lena).

A graduação em arte é motivo de grande satisfação pessoal, ao possibilitar que o sujeito realize o seu projeto inicial de formação, quando esse presidiu a sua escolha. A imersão em um espaço de estudo, pesquisa e experimentação e o relacionamento gratificante com os professores dão impulso à busca por um trabalho pessoal em arte, ao mesmo tempo que ampliam os seus conhecimentos:

Minha formação acadêmica ainda está em andamento. Posso dizer que estão sendo os melhores anos da minha vida, já que estou fazendo o que realmente gosto. No começo pensei que não iria conseguir, já que não sabia nem

desenhar uma laranja. E tinha muita gente boa, mas comecei a pesquisar, fazer cursos paralelos, estudar, e hoje tenho um trabalho reconhecido, sou muito respeitada pelos professores que me tratam como amiga. As descobertas são tantas que eu não poderia enumerá-las de uma hora para outra. O que me marcou mais até agora é ver o meu trabalho reconhecido em tão pouco tempo. A satisfação de ganhar um prêmio como nesse ano. É a descoberta que apenas começou! (Vanessa).

O curso universitário foi uma grande realização, eu sou a segunda pessoa da família que possui um diploma universitário (Lílian).

Algumas experiências desse período podem ficar na memória como experiências felizes, em que o sujeito pôde ter um verdadeiro encontro com a dimensão coletiva e criadora da arte:

Fiz a Faculdade de Belas Artes de São Paulo, ainda quando ela estava na Praça da Luz, naquele prédio maravilhoso. A convivência com os meus colegas foi muito boa... Vários tipos de pessoas e idades diferentes. Fizemos uma peça teatral: *Castro Alves pede Passagem*, onde eu era a apresentadora. Nossa! Como eu pulei as falas! Todo mundo ficava desesperado; as dançarinas, então. (Tatiana-NAE).

Ensaiei sem parar até aos sábados e domingos à noite, eu queria *viver a arte*, até debaixo de chuva, numa praça lá na Mooca. (...) As aulas de dança eram aos sábados de manhã. Nós fazíamos as aulas, no final, colocávamos música no corredor e puxávamos outras pessoas, que adoravam. Que saudade! (Fernanda-NAE).

O estágio feito no último ano da faculdade pode ser uma fase extremamente rica, em que o estudante adquire novos conhecimentos e entra em contato com outras possibilidades de atuação profissional, para a qual concorrem a convivência e o relacionamento com profissionais da área:

Outra coisa que eu podia contar era o estágio que tinha feito durante a faculdade. Embora não estivesse diretamente ligado à escola, foi muito importante, pois pude ter um contato íntimo com um museu de arte, eu estagiei na biblioteca do MAC (Lena).

Fiz estágio na FUNDAP – ateliê para crianças, até chegar ao SESC como estagiária, no departamento de cultura. A cabeça começou a ter maiores

coordenadas com a formação. Dividi o 4º ano em dois. Fiz disciplinas teóricas em um ano e práticas em outro, para concluir melhor o curso. Isso assegurou mais tempo de estágio no SESC. (...) Ao prestar serviço no SESC, conheci uma arte-educadora gaúcha que me chamou muito a atenção por suas idéias avançadas e suas propostas de oficinas de artes (...). Conversando, ela me falou de Regina Machado, conseqüentemente citou o curso, o qual não pôde concluir (Ana Paula).

No último ano da faculdade eu estagiei no Museu Lasar Segall, na Divisão Educativa. Foi uma experiência maravilhosa, sem a qual minha graduação não seria completa. Trabalhar com pessoas como Denise Grinspun, Marcelo Araújo, Luciana Mourão, a Pierina da Museologia e outras que compõem o quadro funcional do MLS foi enriquecedor. Abriu portas, ajudou-me a pensar em numa atuação profissional, além da educação formal. (...) Hoje fico orgulhosa das decisões que tomei (Lilian).

Experiências profissionais anteriores ao exercício docente

A entrada no mundo do trabalho, como professor, é antecedida de diversas outras experiências profissionais:

Quando eu completei 15 anos, minha mãe decidiu que eu deveria trabalhar. Matriculou-me em uma escola de datilografia e espalhou para os quatro ventos que eu estava procurando emprego. Antes que eu terminasse o curso de datilografia, o trabalho apareceu, era de balconista para uma loja de artesanato. (...) Meu segundo emprego foi de *office-boy* ou contínua... Era uma empresa de construção civil e sondagens de terrenos. (...) A única recordação que tenho dessa época é a minha iniciação como copista, eu fazia os barrados das plantas de saneamento e aprendi a desenhar o logotipo da SABESP. (...) A terceira empreitada de minha mãe foi pleitear uma vaga no concurso para escrituraria do Banco Itaú. Para alegria da minha mãe, eu fui aprovada. Trabalhei quase dois anos no banco ... Mas eu não era feliz (Lilian).

A busca da felicidade e da auto-realização faz com que o ser se lance às novas possibilidades e a outras experiências. Pouco a pouco se aproxima da arte e passa a vislumbrá-la como campo de trabalho. A tônica de muitas das experiências anteriores à docência é a exploração de possibilidades de

atuação profissional no campo da arte, fazendo da liberdade um elemento muito prezado pelo ser que aceita se arriscar. Essas experiências, de um modo geral, propiciam muitos conhecimentos no campo da arte:

Tempos depois trabalhei em uma escola infantil, na função de secretária da direção, fazendo de tudo um pouco. Acompanhava as reuniões pedagógicas e a elaboração de material didático, desenhando exercícios psicomotores. Movida pela necessidade de novas experiências saí de uma micro-empresa e vou para uma macro-empresa. Novos rumos: montei um acampamento – lazer para crianças – três anos depois encerrei as atividades (Mara).

No final do curso participei de uma coletiva. Depois de formada e já trabalhando em escritório de arquitetura, porque pagava melhor, estudei violão clássico por dois anos e fiz teatro também por outros dois anos. Montei uma exposição de fotografia para uma amiga. Foi um trabalho do qual só me dei conta de sua importância há uns dois meses. Fiz seleção de trilha sonora para documentários e propagandas institucionais. Fui também coordenadora de um projeto chamado *Terças Musicais*, ligado a uma fundação musical da cidade onde morava, onde se apresentavam músicos jovens da cidade. Trabalhei como desenhista projetista de arquitetura até não agüentar mais ficar dentro de um escritório. Nesse momento, a saída natural foi dar aulas (Bárbara).

Surgiu a oportunidade de trabalhar com desenho de gráficos, desenho arquitetônico, desenho de perfis de rua. Depois de algum tempo, quis mudar para uma atividade mais criativa e entrei para uma empresa que fazia *layouts* para propaganda e criação de logotipos. Não me adaptei porque lá o que importava era a produtividade. Cada anúncio, conforme o tamanho, valia determinado número de pontos (no final do dia eram somados os pontos de cada funcionário). Não conseguia produzir com essa pressão psicológica. Trabalhei durante um tempo numa empresa que fazia projetos de *stands* para feiras e eventos, e a minha dificuldade era fazer o detalhamento dos móveis e desenho de perspectiva. Na parte de criação me saí bem. Depois trabalhei em uma empresa de consultoria e engenharia de projetos. Era responsável pela área de comunicação visual da mesma. Tive a oportunidade de refazer toda a papelaria e impressos da empresa e também fazia capas e coordenava toda a parte de apresentação de propostas (Roseli).

Algumas experiências são decisivas para a opção profissional. Sem tê-las vivido, o sujeito talvez jamais tivesse escolhido a arte como campo de

trabalho. Para se lançar a elas, teve que acreditar em si, na sua capacidade e nos seus conhecimentos e receber o apoio de outras pessoas, enchendo-se, assim, de coragem:

Meus pais, percebendo minha tristeza, sugeriram que eu tentasse uma vaga de atendente na divisão de assinaturas da Editora Abril; meu pai achava que assim eu teria mais tempo para estudar e fazer um curso de arte. Eu fiz a ficha, duas entrevistas, prova de digitação e voltei para casa, minha mãe me esperava no portão. Ela disse que tinham acabado de telefonar e que existia uma vaga numa das revistas infantis como auxiliar de arte e que eu deveria levar meus desenhos no ano seguinte. Eu não acreditava. Pensei na minha sorte, lembrei da entrevista que tinha feito e de ter mencionado o meu desejo em trabalhar com desenho, mas não podia imaginar que tão cedo eu pudesse realizá-lo. No dia seguinte, segui para a Avenida Paulista, Rua Bela Cintra, no prédio da Editora Abril. Meu namorado me levou de carro, eu nunca tinha estado na Avenida Paulista. Quando entrei no prédio, senti um frio no estômago, um vazio. Eu estava com muito medo. Fui de elevador até o oitavo andar, cheguei na sala de redação, uma moça me recebeu. Eu fiquei sentada até que uma voz grossa me chamou detrás de uma divisória. Entrei na salinha e um senhor, de origem japonesa, muito sério, meio carrancudo, me disse: - Pode sentar. - Ele quis saber onde eu estudava, onde eu morava, como eu cheguei até aquela entrevista e eu contei. Pediu para ver meus desenhos, que estavam em uma pastinha vermelha, de plástico. Passou um a um, em silêncio, até que perguntou: - Onde você aprendeu? - Eu disse da escola e da professora Nilsa, no ginásio, falei que sempre gostei de desenhar, mas não tinha feito escola de arte. Ele elogiou meus trabalhos e disse que tive excelente professora. Eu fiquei orgulhosa e confiante. Quando saí da salinha, mais três moças, muito mais velhas, bem vestidas e com pastas de couro, aguardavam-no. Fui para casa pensando no quanto tinha sido bom estar ali e que poderia ser um trabalho muito legal, o que eu sonhava. Quando cheguei em casa, minha mãe estava sorridente e perguntou como eu tinha me saído. Eu disse que não sabia, então ela me surpreendeu dizendo que tinham ligado da Editora e que a vaga era minha. Naquela noite foi difícil dormir, tamanha era a minha alegria. Muitas coisas aconteceram desde então. (...) Pude iniciar meu primeiro curso de arte, na Escola Panamericana, com a ajuda do salário, que agora era melhor (Lílian).

Muitas vezes, lecionar não é uma opção, mas uma necessidade imposta pelas dificuldades de sobreviver sem se afastar da área de arte:

Com o plano Collor, a empresa passou por um remanejamento e extinguiu a minha área. Desde esta época tenho feito várias tentativas de atuar na área de Artes Plásticas como autônoma – com fotografia, na modelagem de peças para fundição, pintando aquarelas para vender. Atualmente estou desenvolvendo um trabalho na escultura. Porém, estas atividades dão um retorno financeiro muito pequeno e incerto (Roseli).

O desenho é posto à prova: o exercício da profissão docente

Os saberes adquiridos com a experiência pessoal e profissional são utilizados pelo arte-educador no exercício de sua carreira como docente:

Com o que eu podia contar até aquele momento? Uma experiência durante o colegial como professora de maternal em uma escola que funcionava como uma creche; as crianças iam num período à escola tradicional, e no outro, cantavam, brincavam, eram estimuladas e descansavam. Lembro-me que havia uma professora de artes e uma de balé. Outra coisa que eu podia contar era o estágio que tinha feito durante a faculdade. Embora não estivesse diretamente ligado à escola, foi muito importante, pois pude ter um contato íntimo com um museu de arte, estagiando em sua biblioteca (Lena).

O exercício profissional coloca-o em contato com os conhecimentos de arte que adquiriu ao longo de sua formação, os quais mobiliza para fazer frente às dificuldades que vão surgindo, mas esses nem sempre lhe são suficientes:

Gosto muito de dar aula, mas às vezes me encontro em situações em que não sinto segurança naquilo que faço e em relação ao objetivo a que me proponho atingir (Soraia-NAE).

As dificuldades sentidas no exercício profissional podem vir acompanhadas de um conflito em relação àquilo que era almejado e a realidade encontrada nas escolas, principalmente quando o arte-educador se depara com as condições de trabalho e a situação de desvalorização do professor de Arte. Na escola, pode se sentir discriminado e solitário:

Minha experiência profissional como educadora em arte não tem sido muito fácil. A falta de estrutura e respeito ao ensino, que há no sistema educacional brasileiro, reflete em todos os campos e também no ensino de arte. (...) As leis que regem a educação não estão muito claras quanto ao que realmente é educar. Acho que o problema é geral, mas no ensino de arte é pior: desrespeito por parte de diretoras, de colegas de outras áreas e até mesmo da mesma área, que nem sempre querem dividir ou trocar as suas experiências, pois na realidade estão mesmo interessados em se promover enquanto professor e não com o propósito de ensinar arte. Sem contar com o horário que nos prejudica, a falta de materiais e o grande número de alunos na sala (Soraia-NAE).

O exercício profissional na escola pública pode ser uma árdua batalha, para a qual o educador se vê obrigado a mobilizar toda a sua energia, mas com isso pode se fortalecer e reafirmar suas convicções, sentindo alguma satisfação:

Eu procuro ser sempre uma lutadora, atravessando os obstáculos que sempre aparecem (Tatiane-NAE).

Mas, enfim, tudo me faz ir em frente, quando vem um aluno feliz com sua produção artística e até agradece, e sabe mais sobre aquele assunto, isso me deixa muito feliz (Soraia-NAE).

Como arte-educadora, acho que tenho atingido meus objetivos (Renata-NAE).

Tem sido satisfatória, dentro dos limites impostos pela estrutura de ensino público (Ana Paula).

Excelente! Amo o que faço (Fernanda-NAE).

Acredito que tenha sido boa, pois estou a todo o momento fazendo trabalhos diferenciados e cursos para aprender novas maneiras de trabalhar (Paulo-NAE).

Como arte-educadora, tenho apenas três anos e não tenho muita bagagem ainda, mas estou me inovando a cada dia e faço o melhor de mim. Procuro transmitir a paixão pela arte para os meus alunos também (Telma-NAE).

Todavia, quando o grau de satisfação é nulo ou muito baixo, os limites impostos pela profissão podem levar ao abandono do desejo de ser professor e impulsionar o sujeito à busca de outras alternativas profissionais:

Surgiu, então, a oportunidade para dar aulas de artes para crianças excepcionais. Fiz uma pesquisa sobre o assunto e elaborei um planejamento para as aulas (o curso não havia me dado nenhum conhecimento ou informação sobre o ensino da arte). A minha preocupação era o material, a técnica, o tipo de trabalho que eles poderiam executar. No meu modo de ver, as aulas eram uma espécie de terapia para os alunos. Porém, a remuneração era muito baixa e mudei-me para São Paulo em busca de um trabalho mais bem remunerado (Roseli).

Quando cursava o terceiro ano da faculdade lecionei em um tradicional colégio de São Paulo e em um colégio estadual na periferia. A experiência me levou a concluir não ser esta minha área de interesse e desejo (Mara).

A consciência da fragilidade teórica e metodológica pode levar o professor a desenvolver atividades que proporcionem a ampliação das suas experiências e a superação dos obstáculos, o que, por sua vez, é favorecido pela cooperação de outros profissionais e por um trabalho em grupo:

Durante o curso conheci, em uma exposição em que trabalhei, amigos fundamentais que me despertaram para o trabalho especializado em exposições e na continuidade de um estudo mais aprofundado (Lílian).

O período mais interessante nesta outra escola ocorreu no setor da pré-escola, onde atuei na função de orientadora educacional. Através do contato com especialistas na área de fonoaudiologia, terapeutas e psicopedagogos, direcionei meus estudos para o desenvolvimento da fala, aquisição da linguagem e desenvolvimento psicomotor, sempre assessorada pela especialista em fonoaudiologia, por uma terapeuta e psicopedagoga, por uma professora de Educação Física, especializada em recreação. Dessas reuniões, coletei, adquiri e organizei todo o material pedagógico que utilizava para orientação (Mara).

O relacionamento com outros profissionais em um grupo de estudo, ou no ambiente de trabalho, pode favorecer a construção da identidade

profissional do arte-educador, assim como contribuir para diminuir o seu isolamento. Muitas vezes, é nesse ambiente que ele pode reconhecer os seus propósitos profissionais e reafirmar suas opções, além de sentir-se seguro e competente:

Nesta época eu já freqüentava um núcleo de estudos da pedagogia Freinet, onde pude encontrar pessoas interessadas nas questões que também me preocupavam e foi lá que eu pude confirmar a minha escolha. Cada vez mais tenho certeza de que é pelo caminho da educação e da arte que deve estar o meu (Lena).

A busca pelo conhecimento pode ter tido início na infância, assim como por uma necessidade de entrada ou reinserção do sujeito no mundo do trabalho. Portanto, pode ser uma busca que nasça do reconhecimento da fragilidade de formação oferecida pela faculdade, que impõe a necessidade de uma formação mais consistente:

Fiquei com a sensação de que faltou algo no curso de graduação (Lílian).

Depois que comecei a dar aulas e enfrentar dificuldades de toda ordem, fui buscando cursos, palestras, livros, que me ajudassem. Os assuntos eram os mais variados, meu interesse ia desde cantigas de folclore até distúrbios neurológicos. Em 1995, acabei retornando à faculdade, pois como eu poderia me especializar, dar mais consistência a minha formação com um curso de apenas dois anos? Eu já sabia do pouco que podia esperar desta complementação, mas no momento eu só queria a conclusão da licenciatura plena, era uma questão apenas de título (Lena).

Após concluir a graduação, passei o ano seguinte pensando em dar continuidade, fazendo algum curso que ampliasse meus conhecimentos na área, porém não sabia bem o quê, tinha dúvidas entre a área de educação, cultura e lazer, ou especializar-me em técnica de ateliê (Ana Paula).

Diferentemente do período que vai do início da vida escolar à formação acadêmica, em que o mundo parece estar aberto às conquistas, impulsionando o desenvolvimento irrestrito do sujeito, a fase da vida destinada ao exercício profissional pode ser marcada pelo receio de se arriscar a explorar e

experimentar novas possibilidades, o que pode gerar sentimentos de insatisfação por não se atender aos próprios desejos:

Hoje eu acho que era um momento em que eu talvez não estivesse satisfeita, não sabia nem o porquê, mas também não fiz nada em relação a isto. Acho que é aquela força contrária que me prendeu antes de começar este trabalho: você quer e não quer ao mesmo tempo; tem medo, mas não sabe do quê; sabe porque quer e não sabe porque não quer, mas acaba não fazendo nada, aí depois vem uma frustração, um vazio (Lena).

A dificuldade em tomar decisões e assumi-las se pode fazer presente nesses momentos em que parece que tudo está suspenso, já que qualquer ação, qualquer mudança, depende de uma atitude por parte do sujeito. É como se a busca principal tivesse cessado e os projetos iniciais se transformado em um pálido esboço, deixando uma profunda sensação de *vazio*:

Em 96 eu concluí meu curso de graduação, meu estágio no museu, meu projeto de assessoria em uma escola da prefeitura e, de repente, me vi sem direção e sem emprego (Lílian).

Muitas vezes, à estagnação que parece presidir esses períodos de *vazio* contrapõem-se uma profunda avaliação e questionamentos por parte do sujeito acerca das escolhas que fez ao longo da vida.

As limitações impostas pelas condições de trabalho estão na base do declínio da energia do arte-educador para retomar seu projeto inicial ou desenhar outros.

Entretanto, os momentos de crise podem provocar a reavaliação da vida do sujeito, de modo que proceda a uma revisão dos valores que presidiram suas decisões, podendo até mesmo significar uma reformulação do seu modelo de vida profissional:

Passaram-se três anos. Abriu-se um vazio, voltou a angústia, o questionamento. Fez-se presente a necessidade da busca e o encontro, cheguei ao curso de especialização (olhar, olhar para o sonho) (Cristiane).

Eu não podia parar, eu não queria parar de estudar. (...) Busquei correspondências nos conteúdos e na equivalência acadêmica da USP (Lílian).

A busca pela formação contínua

Nas fases de crise pessoal e profissional do arte-educador, pode ter início um processo de reflexão sobre suas vivências profissionais e pessoais, durante o qual podem ser gestadas novas ações, novas buscas e outros desafios que dêem significado à vida pessoal e à atividade profissional. Estudar pode ser uma das alternativas encontradas pelo sujeito para superar esse momento:

Resolvi fazer este curso de especialização em arte-educação porque, como já disse, minha formação era insuficiente para trabalhar com arte/dança. Buscava conhecimentos na área de arte, em geral para melhor compreender a dança. Venho buscando há três anos este conhecimento, participando de cursos, congressos, e até freqüentando como aluna especial da graduação em dança e da pós-graduação de uma universidade estadual. Buscava também compreender melhor a metodologia triangular para, então, dar um maior sentido ao meu trabalho na escola (Michele).

Fiquei sem trabalhar por dois anos e meio e quando tive oportunidade de retomar, decidi que o faria agora com mais profissionalismo. Por isso procurei um curso que me auxiliasse a sanar as dificuldades que tinha ao dar aulas de arte. Era isso que buscava e era muito vago, porém alguma coisa me dizia que seria de vital importância (Bárbara).

O desgaste provocado pela dura realidade da situação profissional do professor pode levá-lo a se sentir em uma rua sem saída. Triste e desanimado, ao viver uma situação de discriminação e isolamento, o professor busca alternativas:

A princípio, vim por indicação de uma amiga que já fez o curso. Vim para encontrar sentido para a solidão que havia se instalado em mim... O professor de Artes é sempre o marginalizado (Eliana).

Ele ainda vislumbra possibilidades, o conhecimento é uma delas. Solitário, com as energias quase dissipadas, o arte-educador sabe, no seu

íntimo, que a arte – perdida em algum tempo ou espaço de sua trajetória - pode contribuir para que renove seus propósitos:

Buscando ânimo, saídas, experiências com o fazer artístico. Renovação, conhecimento, caminhos novos (Teresa-NAE).

Adoro, me sinto bem, vivo e experimento (Fernanda-NAE).

Procura a troca, a cumplicidade, o apoio, a escuta e a parceria, assim como o conhecimento e o fazer artístico. Quer quebrar o isolamento pelo qual está encerrado na escola:

Eu noto que às vezes, por causa desse trabalho tão maçante, os próprios professores também estão deixando de ser bons seres humanos, porque eles ficam robotizados e acabam também não tendo estímulo para o trabalho. Falam: ah, eu faço assim, está bom, eu faço assim, também está bom, então quanto menos, já que eu trabalho três turnos, então eu vou fazer de um jeito que me dê menos trabalho para eu poder estar atendendo os horários. Não pensa mais na aula, pensa nos horários. Cada aula que passa, você pensa 'já cumpri, já cumpri, agora estou livre... (Teresa-NAE).²

Mas precisa lutar contra a desumanização e se desvencilhar do que o impede de ir em busca de novos caminhos de atuação. Pode, então, achar o que procurava:

(...) Jamais tinha tido notícias que se realizava este curso de especialização. Encontrei-o na busca (Cristiane).

Quando consegue, enfim, participar de um grupo de formação em arte seja na escola, na universidade ou em outros espaços, desde que propicie experiências formadoras, sofre transformações tanto em suas concepções quanto em suas práticas. A compreensão que tem do fenômeno artístico passa por alterações, o que pode representar uma nova maneira de se relacionar com o fenômeno artístico e com o processo ensino-aprendizagem da arte:

² Este e todos os demais trechos que trazem a voz da professora Teresa são partes da entrevista que concedeu a mim, sete meses depois de terminado o projeto desenvolvido no NAE.

Quando penso em arte-educação, embora não esteja trabalhando na área, acredito que deva ser um misto de fazer, apreciar, compreender historicamente e, sem dúvida alguma, tentar como professor fazer com que aquela pessoa que está ali na minha frente sinta estes dois movimentos, fazendo arte ou apreciando-a (Fabíola).

No decorrer do curso, a minha idéia do fazer artístico mudou totalmente. Antes, para mim, o importante era o resultado estético do trabalho. No fazer, o que importava era a técnica correta dos materiais para conseguir o resultado estético desejado, e o resultado, no meu conceito, deveria ter um fim útil, como objeto decorativo bem elaborado e com materiais duráveis. Cheguei à conclusão que o fazer também é muito importante. De que cada um tem uma mensagem a passar (...). Na medida em que ele consegue extravasar isso, o seu trabalho ganha força, expressividade. (...) Concluí também, que é possível você unir as duas coisas, o expressivo e o esteticamente bem elaborado. (...) Agora considero muito importante a mensagem que o artista consegue passar, as considerações, divagações, pensamentos, recordações, idéias, comparações, associações que ele possibilitou ao espectador (Roseli).

A reflexão sobre a própria trajetória

Aceitar o convite à reflexão não é fácil, mas tê-lo aceito é se colocar de forma aberta às mudanças, uma vez que escrever sobre a própria história de ligação com a arte exige introspecção, de modo que o sujeito possa recuperar, no tempo e no espaço distantes, os elementos que foram determinantes para o desenho que escolheu por bem traçar para a vida:

Sabe, faz exatamente três horas e cinquenta minutos que eu estou aqui revolvendo o meu passado e as lembranças, que mais me trouxeram emoções de tristeza do que de alegria. Já chorei, já fiquei triste, por incrível que possa parecer, sinto-me bem como se a alma estivesse limpa, satisfeita com tudo o que fiz/vivi/senti. Como que mesmo com tantas coisas tristes para lembrar e com as emoções revividas (embora com menos intensidade) eu me sinto inteira

e percebendo todo o processo e a trajetória que me levou a ser o que sou hoje e que, provavelmente, norteará o meu futuro (Fabíola).

Foi muito bom lembrar e escrever minhas experiências. Passei horas agradáveis e emocionantes (Lílian).

Entretanto, o início de um processo reflexivo sobre a própria formação não se dá de modo espontâneo, pois que pressupõe a escuta e a interlocução:

Queria agradecer por esta oportunidade de me repensar e de rever a minha história, coisa que provavelmente não faria (Fabíola).

Não é muito comum refletir essas coisas de forma sistemática, acho que foi de grande ajuda, tirei as teias de aranha de algumas gavetas (Lílian).

A experiência de elaboração da autobiografia, pautada na reflexão acerca da trajetória em arte ou arte-educação, propicia ao sujeito o conhecimento da dinâmica que imprime à própria existência, colaborando para o seu autoconhecimento e, portanto, para a sua autoformação:

Olhando para trás vejo que a arte sempre esteve presente em minha vida. Sempre lidei com ela como algo natural, sem a pretensão de que se transformasse em nada com projeção de futuro. Também nunca imaginei a arte fora de minha vida (Bárbara).

Na minha formação, desde o início até a faculdade, a preocupação era sempre o lado estético do trabalho, a técnica, o uso correto dos materiais, a composição, o uso equilibrado das cores (Roseli).

A retomada da própria trajetória em arte, de modo crítico e reflexivo, implica a introspecção do sujeito, mas também exige um distanciamento, de modo que possa avaliar o que de fato conseguiu realizar daquilo que projetou:

Ao escrever este relato descobri que não saberia trabalhar com outros elementos, senão com a arte, a expressão, a sensibilidade, a criatividade, a comunicação, os sons, as imagens... Hoje não me imagino em outra profissão, isto porque prestei Engenharia Florestal (Ana Paula).

Este trabalho está sendo o pontapé inicial para a minha monografia, estou me enchendo de coragem e vontade. Ele cada vez mais, enquanto escrevia e lia, foi clareando a visão a respeito de mim mesma e das escolhas que fiz e venho fazendo em minha vida (Lena).

Hoje, fazendo este relato, descubro os motivos que me levaram a não optar pelo magistério anteriormente: a falta de um modelo de professor de Arte na minha formação escolar, somado ao fato de que minha formação pedagógica na faculdade foi fraquíssima. Daí ter sempre preferido dar aulas de História da Arte e Desenho Geométrico. Como professora de Educação Artística sempre tive dificuldades e hoje tenho claro que fui medíocre (Bárbara).

O autoconhecimento é um dos resultados de um processo formativo pautado na reflexão. A partir do exercício reflexivo, o sujeito pode descobrir que a solução para seus conflitos pessoais e profissionais cabe a si mesmo encontrar, o que significa um importante passo em direção a sua autonomia:

Aquilo que vim procurar neste curso fui percebendo que eu mesma deveria buscar, na verdade acho que aprendi que devo primeiro descobrir o que eu quero receber... . Aprendi um pouco (muito pouco) a ficar comigo mesma, a desfrutar do silêncio interno, limpar minha mente. Este curso me ajudou muito neste sentido: resolva o que quer, vá em frente! (Lena).

Descobri várias coisas como: as nossas expectativas de vida não podem ser jogadas em uma só pessoa ou em um trabalho, em uma única coisa; que nós somos a soma de várias personas, facetas e que todas têm que estar razoavelmente bem para nós estarmos bem; que existiam muitas coisas escondidas dentro de mim que eu não sabia, e que estou gostando muito de conhecê-las e pretendo aprofundá-las (Fabíola).

Buscar primeiro em mim o que faz sentido, para que seja possível o encontro ou busca das respostas para as minhas questões (Michele).

Quando, no presente, o sentido da profissão se encontra nulo ou apagado, deixando a pessoa sem motivação para prosseguir ou para se lançar em novos projetos, os olhos voltam-se para o passado – tempo/espço em que residem as significações mais profundas e singulares – buscando um sonho esquecido ou abandonado, mas não precisam se fixar nele, podem enxergar

mais adiante e isso é favorecido pelo relato autobiográfico, já que engloba o passado, o presente e o futuro.

Meu desejo é que meu futuro seja de um tamanho que eu possa carregar. Acho que meu sonho ainda é daqueles bem antigos... Ter um ateliê no fundo do quintal, dar aulas para as crianças da vizinhança e, nas tardes, lecionar no colégio do bairro. (...) Quanto a minha prática de artista e educadora, fica um desejo grande de trabalhar. (Lilian).

A retenção no passado gera ansiedade, paralisia e torpor, que impedem a vivência de experiências verdadeiras que favoreçam a tomada de coragem para continuar sendo professor. É na sintonia entre as vivências do passado, a experiência presente e as perspectivas futuras que reside a possibilidade de reconstruir um sentido para a profissão. Esse se confunde com prazer, alegria, autenticidade, coragem, autoconfiança, desejo, comprometimento e perspectivas:

Talvez agora como artista, tenha mais coragem de me mostrar sem medo do que alguém vai achar ou dizer. Porque tudo o que eu fizer sou eu, o meu melhor, e o que eu tenho de mais verdadeiro. Nunca tinha relacionado uma coisa com a outra, talvez por falta de coragem. Agora me sinto mais leve. Mais leve talvez seja mais verdadeira (...) (Vanessa).

Tenho muita vontade de voltar a dar aulas, de transmitir o pouco que eu sei e o que eu aprenderei na prática do dia a dia com os alunos. Não sei o que vou fazer ao certo para o ano que vem, mas sei que não sou mais a mesma que há um ano atrás pensava o que iria fazer no ano que vem (Fabíola).

O curso me apontou um caminho profissional novo, que é o trabalho em museus. Como é uma atividade relativamente nova no Brasil, estou gostando de começar alguma coisa junto com a própria coisa (Bárbara).

Acredito no meu trabalho e quero amadurecer muito como artista e crescer sempre como arte-educadora (Ana Paula).

Sinto agora uma responsabilidade com meu trabalho que sequer suspeitava que um dia sentiria. O que um dia fez parte do meu universo, agora é o foco do mesmo (Bárbara).

Minhas expectativas para o futuro são conseguir elaborar uma metodologia para o ensino da dança na escola, significativo, bem fundamentado, através dos conhecimentos que tive acesso no curso, e tentar o mestrado (Michele).

E, então, pode entrar em sintonia com suas vivências pessoais, presentes e passadas, localizando em seu próprio percurso o papel formador que a arte desempenhou:

A descoberta mais importante foi a da existência de um processo criativo, na verdade, a descoberta de que ele existe e de que tenho um (Bárbara).

Esse curso, na verdade, me influenciou mais como artista e como pessoa, no momento. Fez lembrar-me de coisas e descobrir outras que nem eu mesma gostaria de admitir. Hoje, acredito que depois de enfrentar-me com esse curso serei capaz de melhorar como artista, arte-educadora e pessoa (Vanessa).

Um dos elementos formadores da arte, seja como produção, seja como fruição é o elemento afetivo, a relação com o outro. Esse elemento é crucial ao processo de individuação, já que permite que o ser humano perceba o que tem em comum com os outros seres humanos, ou seja, a sua essência, mas também evidencia aquilo que o diferencia de todos os outros seres e o torna único. Um verdadeiro programa de formação integra o elemento afetivo e é por isso que é *transformador*, não só de práticas e concepções profissionais, mas da própria pessoa. O professor redescobre a arte, a educação, as outras pessoas e a si próprio.

Como atestam muitos trechos destes *fragmentos autobiográficos*, isso ocorreu com muitas de nós que fizemos o Curso de Especialização em Arte-Educação da ECA-USP, em 1997. Por isso, nada melhor que encerrar este capítulo recordando, por meio das palavras de Cristiane e de outras colegas, escritas em seus cadernos autobiográficos, um pouco mais do que essa experiência representou para nós:

No curso de especialização também fiz amizades importantes, compartilhei das experiências pessoais e profissionais, foi um período riquíssimo. (Lílian)

Mas o que nunca vou esquecer são os sorrisos, as lágrimas, as histórias, as caras, a coragem de todas as amigas que conquistei, porque se na arte o que nos motiva é o sonho, foi com vocês que consegui a maior lição. Pois falar é muito fácil, mas conseguir, cada uma de sua forma, manter tudo o que acreditamos, é que é difícil. (Vanessa).

No ano de 1997 destaco como fatos especiais: ter conhecido todas as pessoas que conviveram ao longo do ano no curso de especialização; ter visitado as exposições Flávio Império e Arte Cidade; ter levado meus alunos à exposição Camille Claudel; ter lido o texto do olhar. (Cristiane).

Hoje eu penso no arte-educador como um pesquisador de si mesmo, alguém que pode abrir portas, criar janelas. Este espírito aceso deve ser a essência primeira do educador; nosso objeto de estudo é caprichoso, transformador, requer toda a nossa energia. Nossa aliada é a própria arte. Ela é nosso combustível, nossa referência máxima! (Lílian).

No próximo capítulo, abordo o trabalho desenvolvido com o grupo de formação do NAE, mesclando trechos dos encontros e das produções verbais e visuais dos professores com alguns de seus depoimentos.

VI

A “MÃO DO VENTO”

- o projeto poético-pedagógico do arte-educador -

Prece

*Senhor, a noite veio e a alma é vil.
Tanta foi a tormenta e a vontade!
Restam-nos hoje, no silêncio hostil,
O mar universal e a saudade.*

*Mas a chama, que a vida em nós criou,
Se ainda há vida ainda não é finda.
O frio morto em cinzas a ocultou:
A mão do vento pode erguê-la ainda.*

*Dá o sopro, a aragem – ou desgraça ou ânsia –.
Com que a chama do esforço se remoça,
E outra vez conquistaremos a Distância –
Do mar ou outra, mas que seja nossa!*

Fernando Pessoa

Novamente Pessoa, desta vez nos falando de uma chama que, embora escondida sob cinzas, ainda vive e aguarda um sopro que poderá fazê-la ressurgir. De novo o poeta evoca o mar – aquele mar infundo dos viajantes – o mar que, vencido, aproxima o ser da sua chama interior.

Onde essa viagem tem início? Como se realiza? Quem são seus tripulantes? Como se estabelecem as rotas? Quais provisões? Quando chega ao fim?

Com a obra de Hopper - *O Grande Percurso* - e o texto de um aluno elaborado a partir dela, formulei a pergunta - *onde uma viagem tem início?* - e convidei os professores que participaram do projeto desenvolvido no NAE a fazerem uma retrospectiva do que vivenciaram ao longo dos encontros, por meio de uma narrativa autobiográfica, utilizando, para isso, o caderno autobiográfico já citado. A *viagem*, no caso, era uma clara referência ao processo que chegara ao fim, cuja urdidura fora feita pelos fios da arte que, pela narrativa, seriam, inevitavelmente

enroscados aos fios da memória pessoal de ligação com a arte e a educação.

O grande percurso, de Edward Hopper, 1935, óleo sobre tela, 50,8 X 76,8 cm.

As respostas formuladas revelaram que viver um processo de formação no âmbito da docência depende, antes de tudo, de uma iniciativa pessoal por parte do professor que, por sua vez, é impulsionada por um forte desejo, brotado em seu interior, por *reacender a chama enfraquecida* pela dura realidade da escola pública. Mas, *onde uma viagem tem início?*

Na imaginação, com a vontade de sair e mudar (Fernanda).

No momento em que você está determinado a fazer alguma coisa, ou seja, na preparação, ou até mesmo quando começa a pensar no que vai fazer (Paulo).

Do momento em que você abre caminho para novos horizontes (Tatiane).

Quando decide viajar (Ana).

Desejar sair do lugar... Decidir sair do lugar. Pensar como fazê-lo. Imaginar caminhos nunca trilhados... Escolher um deles... Preparar-se para percorrê-lo. Movimentar-se no tempo e no espaço... Lançar-se com coragem, deixando-se tocar pela *mão do vento*... Parece que o viajante nunca está parado... .

Leonardo da Vinci, ao observar um dos muitos torvelinhos e correntes d'água que o fascinavam pelos movimentos que produziam, registrou-o com um desenho e anotações. Talvez esses apontamentos feitos por um atento observador da natureza nos ajudem a compreender que o movimento dos *viajantes* nunca é de todo sereno:

Observe-se como o movimento da superfície da água se assemelha a uma cabeleira, que tem dois movimentos, um produzido pelo peso dos cabelos, outro pelas curvas dos caracóis. Também a água tem os seus caracóis, alguns seguindo o ímpeto da correnteza, enquanto outros obedecem a um movimento de incidência e de reflexos.

Desenho e anotação de Leonardo da Vinci
(Apud: Pedretti, 1974: 47).

Da Vinci parece falar das várias possibilidades presentes em todo tipo de percurso, excluindo-se, talvez, os de alguns rios que se limitam a deitar em seus previsíveis leitos, suas águas plácidas. Convertido nesse tipo de *rio*, o homem sucumbe às rotinas e abre mão da autoria de sua vida:

O homem é um ser de empenhos e de claudicações, renuncia com facilidade à sua condição de autor para se converter em robô, plagiador ou marioneta. Ou em rio, como diria o poeta. As rotinas esperam-nos sempre, oferecendo um seio maternal, cálido e adormecedor (...) (Marina, 1997:17).

Todo deslocamento, mesmo os percursos suaves e homogêneos, pressupõe um espaço percorrido ou a percorrer, e percorrer um espaço – de um bosque, de um rio, de uma profissão ou de uma vida - por sua vez, demanda movimento, o que só pode ocorrer com algum esforço.

Com ou sem roteiro pré-determinado, o deslocamento no espaço-tempo está repleto de forças contraditórias e conflituosas que, em um jogo dialético, ora impulsionam e facilitam o percurso, gerando a transformação das águas, ora detêm o curso, aprisionando o fluxo da torrente de renovação própria ao ser humano. Ou seja, enquanto alguns tomam a vida às mãos e concebem projetos que os põem sempre em movimento, outros tantos se isentam de antecipar o tempo vindouro e perdem-se em um eterno presente. Sucumbem à ausência de sentido.

Estar em movimento no campo da docência, portanto, não é nada tranqüilo; assim como o movimento da superfície da água observado por Leonardo, a viagem empreendida pelo professor em processo de formação continuada é repleta de acidentes e forças contraditórias. Tal viagem volta-se, a um tempo, para fora e para o interior de si próprio; para o passado, o presente e as possibilidades representadas pelo futuro.

O professor aceita segui-la e sabe das muitas dificuldades que enfrentará, afinal, como disse Telma, uma das professoras participantes do projeto desenvolvido no NAE, “a escola é uma luta”. Mas não é todo professor que sabe que a natureza reserva algumas surpresas e, embora tenha na bagagem objetos valiosos que poderão ajudá-lo a lidar com o imprevisto, como sua experiência pessoal e profissional e seus saberes teóricos e práticos, outros tantos materiais terão que ser encontrados e coletados durante o percurso, porque são feitos do próprio percurso.

Algumas características estão sempre presentes nos *educadores-viajantes*: vontade, determinação, entusiasmo, reflexão, imaginação, abertura, ousadia... Muitas dessas qualidades podem resultar do desenvolvimento de um trabalho de formação, enquanto que outras são condições para que esse tenha início.

Esse é o caso da *predisposição*, já que o que se propõe é que o professor participe de um processo imprevisível, cuja totalidade não é conhecida nem mesmo pelo coordenador que acompanhará o percurso de cada um. A predisposição por participar do grupo de formação é a expressão de uma busca pessoal por novas e outras possibilidades de atuação profissional, o que, de antemão, é um sinal de abertura para possíveis transformações:

Eu acho que quando você se propõe a ir a algum lugar você vai em busca de, então você está quase esperando alguma coisa que você possa fazer (Teresa).

Sem essa condição preliminar não é dado a ninguém cruzar mares e estradas, muito menos quando se trata de explorar, reconhecer e assumir os verdadeiros desejos relacionados à profissão. Estar disposto a *viajar* significa ter a coragem de interrogar as prescrições de toda ordem: os sistemas de ensino, as diretrizes curriculares, escola, teorias, procedimentos metodológicos entre outras, mas, sobretudo, as prescrições que faz a si próprio e que só servem de mordaça ao seu ser poético, criador e inventivo, que ficou esquecido em algum canto frio e escuro da profissão. Porém, para tal tarefa, precisa ter a lucidez de reconhecer que as respostas para quaisquer questões encontram-se dentro de si mesmo e de permitir que aflorem, entre outros meios, pela experiência artística.

O professor pode descobrir, como Teresa, do grupo do NAE, que “há vários caminhos” que podem ser escolhidos, de modo que sua alegria pela profissão se mantenha viva.

Muitas rotas e uma mesma embarcação

O potencial da arte em um trabalho de formação de professores de Arte ou de outras disciplinas reside na possibilidade que essa área oferece para o conhecimento, manifestação e expressão da singularidade de cada professor, acionando sua vontade de ser autor de uma obra própria, na vida e na educação.

Ocorre que, diferentemente de uma proposta formativa inspirada nos princípios da racionalidade técnica, dirigida unicamente para a solução de problemas relacionados à prática docente mediante a aplicação de teorias e técnicas, que dificilmente estabelecem alguma relação com a pessoa do professor, a experiência artística, em quaisquer linguagens, possibilita a confluência dos aspectos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que perpassam seu exercício profissional.

A representação por meio da arte, notadamente por meio da linguagem plástica, guarda uma possibilidade de objetivação visual que resulta da relação de oposição e complementaridade estabelecida entre as resistências da matéria e a ideação. Essa relação favorece a expressão e a comunicação da subjetividade, que dificilmente ganha voz e expressão no interior da escola e nos grupos de formação de professores.

O fato é que, imersa em um grupo de produção artística, *a pessoa do professor*, para retomar a expressão de Nóvoa (1992a), renega a estereotipia de suas produções e de sua atuação docente e cria formas particulares de significação que possibilitam a elaboração estética de inúmeras imagens. Tais imagens, paulatinamente, compõem um universo significativo da relação do educador com o campo da docência, oferecendo-se ao seu autoconhecimento e reflexão.

Esse é um aspecto determinante para a diferença que aqui se estabelece entre um processo criativo, crítico e reflexivo, que tem a arte como eixo condutor, e o mero oferecimento de oportunidades de trabalho com a arte em um programa de formação de professores que, amiúde, resumem-se ao aprendizado de técnicas e/ou metodologias a serem ensinadas aos alunos, ou, ainda, em um ativismo improdutivo.

O mapa traçado aos poucos

Planejar um programa de formação continuada de professores de Arte requer que se considere que a mera repetição de técnicas e modelos, comumente feita por professores (e pelos próprios formadores de professores), pode ser uma atitude de resistência frente à aventura proposta pela educação e pela arte, já que o professor apegar-se à aparente segurança de um *modo de fazer* experimentado por outrem, ou por si próprio, resguardando-se do imprevisível. Isso ocorre tanto em sua relação com o aluno quanto com a sua área de conhecimento.

Talvez não saibam, o professor e o formador, que o inesperado não representa necessariamente o enterro dos saberes da experiência e do

conhecimento já arraigados, mas, sobretudo, uma possibilidade de transformá-los, de modo que o novo produto ajude a renovar o encanto pela educação.

Cabe aos professores, ao lado do coordenador, a escolha da melhor maneira de desenvolver e organizar o trabalho, pois que todos são co-partícipes e testemunhas do esforço da busca e da alegria do encontro. Essa maneira dialógica de compreender o processo de formação de professores assume fundamental importância na constituição do professor como sujeito, bem como de todos os professores enquanto um grupo.

Partindo de suas vivências e experiências pessoais e profissionais, da pesquisa, dos seus conhecimentos de arte e educação e das necessidades que observa no grupo, é possível que o coordenador invente suas próprias propostas de trabalho com os professores. Ou seja, aquele que se propõe a acompanhar os professores no trabalho com a arte pode viver, ele próprio, um percurso de criação. A realização do seu projeto, neste caso, é uma tarefa tanto ou mais complexa que aquela colocada para os professores, além de lidar com o seu próprio processo de criação, lida também com os processos individuais dos professores. Não há dúvida de que também se transforma.

Cada encontro em particular, e a totalidade deles, compreendida como um processo a ser desenvolvido ao longo de um intervalo de tempo determinado, podem ser arranjados de inúmeras maneiras, desde um enfoque multidisciplinar – que, no caso das artes plásticas e visuais, se caracterizaria pela escolha feita pelos participante, no início dos encontros, das técnicas e materiais que quer utilizar, ou mesmo ser orientado por dinâmicas em que todos voltem-se para uma mesma atividade.

Pode-se alternar o envolvimento com os materiais com momentos de distanciamento em relação ao produzido propiciados pelo exercício da apreciação, crítica e reflexão; da mesma forma, o enfoque no trabalho individual pode ser deslocado para o trabalho coletivo, assim como a atenção aos projetos individuais pode ser dirigida aos projetos coletivos dos professores, tendo o aluno como o centro da cena; pode-se, ainda, variar e combinar, entre si, as linguagens das artes plásticas, musicais, cênicas e literárias.

De um modo geral, a rota que tracei para os professores do projeto desenvolvido no NAE, a partir da qual cada um traçou seu mapa particular,

dirigia-se para uma maior aproximação com a arte enquanto objeto de conhecimento, de modo que pudessem viver experiências que os fizessem refletir sobre sua identidade profissional.

Nas próximas páginas, novos relatos ajudam a compor a análise e ilustram um pouco do que foi realizado em três dos sete encontros com os professores. Tais relatos fazem referência a momentos em que houve algum tipo de ruptura, que, por sua vez, provocaram avanços em direção às metas estabelecidas para o projeto, mas é importante lembrar que não é objetivo deste estudo propor atividades a serem desenvolvidas com professores de Arte, tampouco prescrever rotas, já que o que se espera é que tanto os professores quanto os formadores sintam-se capazes e desejosos de buscar outros caminhos e criar novas propostas de trabalho.

Os acompanhantes

Viajar sozinho, além de não ser muito agradável, não é muito proveitoso, salvo para os que já se lançam aos desafios sem medos ou limitações. Uma ou várias companhias é uma necessidade.

Acompanhar os professores na busca por sentidos para o ofício assemelha-se, em alguns aspectos, ao papel de um barqueiro, aquele que não interfere e nem desvenda a paisagem para os passageiros, mas os ajuda a percorrê-la com os cuidados necessários para que o transcurso - de uma margem à outra – complete-se sem interrupções ou seqüelas irremediáveis, como o medo por viajar.¹

A guia que orienta a formulação das proposições feitas pelo barqueiro se faz também de atenção e reflexão, mas igualmente de sensibilidade às paisagens coletivas e individuais que se vão descortinando ante os seus olhos. Seus apontamentos de viagem são fundamentais: garantem a recordação de detalhes e sutilezas que permitirão que os processos desenvolvidos ao longo

¹ A analogia foi feita pela professora Christine Josso, quando se referiu ao papel do formador de professores como essencialmente o de um *barqueiro*, porque acompanha os professores durante um pedaço do percurso sem ter a pretensão de presenciar todo o trajeto.

dos encontros inscrevam-se na dinâmica criativa de cada educador, em sua própria história e na história dos objetos que produz.

Esse acompanhante pode ser qualquer *educador* que tenha vivido, ele próprio, um pleno processo de criação no campo da arte, do começo ao fim, já que pode descobrir as técnicas e os materiais com os próprios professores. Mas, poderíamos perguntar, por que um *educador* e não um *artista*?

Talvez seja melhor falarmos de um *educador-artista* ou de um *artista-educador*, mas não importa muito o nome, importa que as questões da educação lhe envolvam suficientemente para que deseje interferir nos cenários; que a formação do aluno lhe roube um pouco a paz, para que busque meios de restituir à escola a alegria “desejante” (Snyders, 1996: 42) que, como as viagens, também se relaciona à transição e a busca; importa, finalmente, que o barqueiro garanta aos tripulantes, da ideação à consecução da travessia, a margem de comprometimento, autonomia e liberdade, que fazem da apropriação da paisagem - por cada um e por todos - a grande diferença, já que essa é a base de toda viagem verdadeira: existencial, profissional, artística, educacional...

Mas o naufrago precisa, antes, reconhecer-se perdido e iniciar a busca por algum lugar que lhe seja seguro e verdadeiro:

A vida é dar-me conta, inteirar-me de que estou submerso, naufrago num elemento estranho a mim próprio, onde não tenho outro remédio senão fazer sempre algo para me sustentar nele, para me manter a flutuar (Marina, 1997: 17).

Entre outros destinos possíveis, pode chegar a um grupo de formação em arte; nele poderá falar, escrever, pintar, desenhar, cantar, dançar, escutar, olhar, imaginar, emocionar-se, idealizar, entre outras possíveis ações que se dirijam à sua pessoa como única. Esse é, a um só tempo, um lugar de recolhimento e lançamento para novas viagens, em que o professor tem a chance de recordar suas experiências, refletir sobre suas concepções e práticas e gestar novas ações. Para ingressar nesse *outro* espaço inserido no cotidiano mecanizado da escola precisa ser convidado e, dele participando, ser encorajado a desenvolver um processo pessoal de criação em que se

perceba criador, livre, autônomo, ao mesmo tempo que possa se reconhecer nas produções e trocas com seus colegas. O mapa da viagem precisa incluir tais possibilidades.

Recordações e reminiscências

Sem a recordação das primeiras experiências com a arte, talvez a viagem nunca possa se dirigir também à exploração e reconhecimento das paisagens interiores... Reminiscências – esse foi o ponto de partida e o de chegada do processo vivido pelos professores de Arte. Logo no primeiro encontro, propus que retomassem suas primeiras experiências com a arte, deixando que a memória trouxesse os momentos mais significativos, de modo que os mesmos pudessem ser compartilhados. Em seguida, propus que dessem uma forma simbólica para as lembranças. O meu objetivo era provocar uma primeira reflexão sobre a gênese do desejo por trabalhar com a arte e a educação. Pelos trabalhos produzidos pelos professores e os relatos que fizeram de suas lembranças, constatei que o objetivo havia sido alcançado. A seguir, alguns trechos das recordações.

A família exerceu grande influência para a decisão de Marina pela arte. Em sua casa, era forte a presença da música e das artes plásticas. Nutriu igual interesse pelas duas áreas. O mesmo ocorreu com Rosa, que teve intenso contato com a música em sua casa e na escola primária, durante as aulas de canto. Nesse período, também aprendeu a tocar piano, o que foi determinante para a sua opção pela licenciatura em música.

Com muitas imagens na memória, Teresa lembrou-se que, quando criança, inventava muitas histórias e retirava de seus devaneios noturnos as imagens que dariam corpo aos seus desenhos:

Quando pequena, nas noites que não conseguia adormecer, tentava desenhar imaginando os desenhos; os contornos saiam do ar ou de debaixo do travesseiro. Tinha cadernos onde inventava histórias e as desenhava. Muitas imagens guardo na memória... (Teresa).

Quando a mãe de Patrícia levou-a ao vão do MASP e lhe disse que ali era um grande museu, não sabia que exerceria grande influência para que a filha fizesse uma opção por trabalhar com a arte. Não entraram, pois não poderiam pagar a entrada, mas o movimento da água do lago, quando jogavam pedrinhas em seu interior, ficaria na memória da menina.

Na infância, o mundo de Ana era limitado à sua casa e família. Quando começou a observar a natureza - formas, texturas, cores, movimentos - ficou encantada. Descobriu que o mundo era maior e mais bonito do que imaginava, sentindo-se livre e desafiada a conhecê-lo. Esse amor pela natureza seria o responsável pela sua opção por trabalhar com a arte:

A arte esteve presente através da natureza. Como eu gostava de observar formas, cores, movimento nos fenômenos da natureza presente ao meu redor! Estava sempre a observar as flores, suas cores e formas, as formigas e seus movimentos, a chuva... (Ana).

Fernanda recordou-se da casa materna, especialmente do quintal de terra com árvores e plantas, onde brincava de faz-de-conta, fazia dramatizações, cantava, dançava e brincava de muitas outras coisas. Sua mãe a acompanhava nos inúmeros cursos que fazia: artesanato, yoga, entre outros, e fora determinante para a sua decisão pelas Artes Cênicas:

Gostava de vestir roupas e sapatos dos adultos, andava por todo o quintal como se estivesse numa outra época, num outro mundo, só meu. Representava e brincava com minhas amigas (também vestidas do mesmo jeito) (Fernanda).

Renata, por sua vez, em sua infância, gostava muito de desenhar e sentia um verdadeiro fascínio pelas cores:

Sempre gostei de gatos!
Lembro-me que quando eu tinha nove anos,
desenhei o meu "BICHANO",
era grande e branco.
Desenhei-o e pintei-o com tinta guache!!

Interferências de Renata em seu caderno autobiográfico.

Figuras de argila modeladas pelos professores a partir da recordação de suas primeiras experiências com a arte.

As lembranças das primeiras experiências com a arte põem em movimento a afetividade do arte-educador. Na paisagem da sua formação, cuja pintura teve início em sua infância, co-habitam sonhos e desejos esquecidos, imagens de aventuras e descobertas, sensações de risco e coragem, lugares e pessoas que, visitados pela sua memória, não só o fazem reaproximar-se das razões que o fizeram escolher a profissão como também o tornam mais disponível para viver experiências imprevisíveis.

Multiplicidade de linguagens e experiências: o inesperado

Lugar de riscos... Cada encontro uma proposição... Uma ocasião para o professor retomar experiências anteriores e viver novas experiências, em situações inesperadas.

Em um círculo pequeno, tendo encostado bem uma carteira à outra, expliquei aos professores as regras do

Essa idéia norteou o planejamento dos encontros, inclusive deste que a seguir relato.

viam, utilizando *fusain* e papel *kraft*. Todos os monóculos passariam por todas as mãos, por isso precisavam ser

jogo: eu colocaria em suas mãos um monóculo. A um sinal dado, deveriam olhar pelo monóculo e desenhar o que

parafusos, anéis de borracha, ou ainda uma pequena porção de um material qualquer - algodão, gel, estopa, palha, fios de *nylon*, vidros, fios de cabelo,

rápidos no desenho, pois um novo sinal significava um novo monóculo. Eu colocara, no interior de cada um, alguma coisa, por exemplo, um objeto minúsculo, inteiro ou em fragmentos, como pedrinhas, contas, cliques,

tecidos - entre outros. Mas não lhes contei o que havia nos monóculos, pois queria que se surpreendessem.

A minha intenção era trabalhar com o olhar, de modo que pudessem ampliar esse conceito

para além dos mecanismos fisiológicos. Como o olhar traz a interpretação de cada pessoa, os monóculos não só permitiriam a ampliação conceitual como também a expressão das singularidades. Do mesmo modo, estimularam a imaginação, pois quase nada do que estava colocado no seu interior podia ser visto com clareza absoluta. Era necessário que os professores lançassem mão da sua capacidade imaginativa para formarem uma idéia do que havia

neles, de modo que pudessem chegar a alguma representação através do desenho.

O trabalho, marcado pelo estranhamento, desenrolou-se em total cadência

e sintonia, até que todos vissem e desenhasssem todos os monóculos.

Depois, troquei o material – papel *kraft* e carvão - por folhas de papel canson e gizes de cera. Desta vez, cada um receberia somente um monóculo, com o qual deveria ficar um tempo maior, necessário para desenhar cuidadosamente o que via em seu interior.

Neste segundo conjunto, eu colocara em cada monóculo uma reprodução colorida e reduzida de uma obra de arte - figurativa ou abstrata -, de um artista contemporâneo brasileiro. Minha intenção era que apurassem o senso de observação para os detalhes da composição e para os elementos visuais que compunham cada obra. Também pensei que

poderia ser uma oportunidade para que trabalhassem um pouco com o desenho de forma mais descontraída, deixando que emergisse um traço pessoal, sem autocensura. Com desenvoltura, como se conhecessem muito bem a obra que estavam a olhar, fizeram desenhos de um cromatismo vibrante, quase todos se assemelhando muito à obra observada.

Ao final, olhamos os detalhes de cada representação. Os comentários, de um modo geral, foram na mesma direção: primeiro, a surpresa inicial com os resultados visuais, pois apesar de terem olhado os mesmos

monóculos, haviam representado os seus conteúdos de formas diversas. Depois, a demonstração da satisfação, tanto em fazer os desenhos quanto em poder olhar os resultados obtidos em tão pouco tempo de atividade.

As atividades desenvolvidas foram de grande valor no crescimento pessoal e profissional de cada um, respondendo a perguntas existentes, ou seja, dúvidas que carregamos com nós mesmos (Paulo).

Senti um crescimento muito grande (Marina).

Foi um momento de reflexão da nossa postura como arte-educador... também um momento para produzir (Ana).

O encontro foi muito proveitoso, achei o grupo animado e otimista (Tatiane).

Estou muito satisfeita com os encontros.

Realmente estão nos trazendo muita troca e aprendizagem (Fernanda).

O encontro é sempre revelador. As dinâmicas são bem diferentes das que já participei até agora (Patrícia).

Excelente!

Expressão corporal!

Música! Plástica! Integração de todas as expressões. Obrigada! (Rosa)

Viver experiências que provoquem estranhamento seja pela temática e contato com múltiplas linguagens, seja pelo manuseio de materiais inusitados, amplia o repertório cultural do professor e as suas possibilidades de expressão simbólica, abrindo as fronteiras da imaginação:

Você diversificou bastante... A gente precisava de tudo aquilo...Precisávamos fazer, precisávamos de outros materiais, por exemplo, a terra, coisa linda trabalhar as coisas que têm na natureza, cada coisa linda que surgiu... Você trabalhou com os textos, trabalhou com os relatos da gente, da própria experiência, acho que você foi *tirando*... (Teresa).

As mesmas experiências estabelecem o incômodo da repetição mecânica e do fazer desprovido de sentido, despertando um desejo por fazer a transposição do que foi vivido ao trabalho realizado em sala de aula:

Mostrou para a gente o quanto o professor tem que ter habilidade para diversificar (Teresa).

No grupo, o professor pode renovar suas energias, sentido-se desafiado a prosseguir na busca de novas propostas de trabalho com os alunos. A capacidade de se surpreender instala uma saudável incerteza em relação às suas práticas e concepções no campo da docência, que podem ser ampliadas, modificadas ou mesmo abandonadas.

Troca e cumplicidade: uma nau coletiva

De posse de sua vontade, é quase certo que o professor prosseguirá até o final no caminho que escolheu, mas como viajante de uma embarcação coletiva, precisará da garantia de identificação e pertencimento a um grupo, que não o deixará perder de vista tudo o que foi sendo superado: suas representações mais ou menos complexas; as soluções mais ou menos satisfatórias que encontrou para os problemas plásticos; as mudanças de enfoque em seu percurso; suas proposições que chegaram a um termo.

Com a intenção de discutir a natureza coletiva do trabalho pedagógico, escolhi, para um dos encontros, o tema da troca e da partilha. Inspirei-me em uma aula dada pela Professora Hercília Tavares de Miranda, na FEUSP, em 1998, para propor uma leitura coletiva do poema de João Cabral de Melo Neto *Tecendo a Manhã*, que foi seguida de um momento produtivo:

Fios coloridos utilizados pelos professores.

Dispostos em círculo, cada professor leu um trecho do poema. Em seguida, tendo ao centro inúmeros fios de arame enrolados, encapados com plásticos coloridos, trabalharam conjuntamente. Transpassaram os fios por muitas direções, de forma que cada uma das pontas passasse por quase todas as mãos. Ao término, ainda em círculo, cada um segurou uma ou mais pontas da construção:

Força, energia, somadas, como o voar das gaivotas,
unidas, ajudando-se mutuamente.
Trocando, revezando e voando.
Livres, com direção formada,

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

com a responsabilidade de chegar.
 Transmitir, dividir sem se perder,
 Somando, acrescentando, transformando (Leila).

Uma outra ponta saída do centro da construção ganhou altura e foi presa ao teto. Ficamos algum tempo observando o que se formara. Era um balão, mas também era um galo. Era um galo porque tinha o formato de um galo e era um balão porque estava suspenso. A imagem produzida, como síntese perfeita daquele encontro, a maneira como trabalharam em conjunto e os registros que fizeram revelaram que entre os professores existiam laços que permitiam que aflorassem e compartilhassem suas sensibilidades, o que só foi possível graças ao processo vivido até aquele momento:

São tão gratificantes estes momentos.
 Momentos onde nós nos reunimos em busca de um mesmo ideal: arte.
 Novas experiências.
 Integração.
 Entrosamento (Rosa).

A cada dia que passa nos soltamos mais e assim criamos muito mais.
 guardo um próximo encontro querendo que chegue logo! (Renata)

No primeiro encontro, já percebi que este é o caminho! (Fernanda)

Pela produção, análise e discussão, os professores interferem na realidade. Produzem *realidades* a partir de virtualidades:

Nós não estamos sozinhos, cada colega passa pelos mesmos problemas nas escolas (Ana).

Expectativa
 Surpresa
 Convicção
 Troca
 Cumplicidade
 Dificuldades
 Prazer
 Fazer

Integração
União (Patrícia).

Participar de um processo dessa natureza favorece, ao mesmo tempo que o autoconhecimento, o reconhecimento no outro das dificuldades que sente como professor:

Revi várias amigas e pude ver que o problema não era só meu, que a ansiedade não era só minha (Soraia).

Não estamos sozinhos nesse trajeto, que muitas vezes é árduo, cheio de obstáculos (Tatiane).

Mas para que se estabeleçam os vínculos de confiança entre os sujeitos, e entre cada um deles e a coordenação, necessários ao desenvolvimento da criatividade e à expressão da subjetividade, é importante que o grupo seja estável e os encontros se dêem de forma regular para garantir, conforme as palavras de Tatiane:

O convívio com os meus colegas... O incentivo, companheirismo... (Tatiane).

Novos passos para a vida profissional são gestados na intimidade do grupo, a partir do vislumbre das possibilidades de atuação dinamizadas pelas relações interpessoais, que ficarão guardadas na memória como relações de troca, cumplicidade e afetividade:

No meu entender, o trabalho do colega ajuda a repensar a nossa prática e isso faz crescer o ânimo (Soraia).

Acho super importante o nosso contato, as nossas trocas de experiências (Tatiane).

Cada uma fez uma faculdade, cada uma fez em épocas diferentes... . Acho que houve uma troca profissional... Adulta porque a gente pegou o que podia ter dado e não porque a outra teve a idéia, eu vou dar também, não assim, tentando armazenar, mas tentando trocar. Acho que não foi um armazenamento, foi uma troca... Um comprometimento. Foi ótimo (Teresa).

Os laços que se estabelecem permitem que o sujeito lide com a angústia provocada pela lentidão e pelos momentos de silêncio que perpassam tanto o processo de representação plástica quanto o seu exercício profissional:

Trocar, isso é importante, porque se você entra em um lugar em que você não pode trocar você fica com o teu conhecimento e eu fico com o meu e acabou... Quanto mais você dá mais você tem idéias novas... (Teresa).

Além do estabelecimento de vínculos, a frequência ao grupo permite a experimentação de procedimentos e materiais variados repetidas vezes, adquirindo automatismos necessários às desejáveis investidas criadoras.

A questão da construção da identidade profissional do professor não está, portanto, unicamente no pólo individual, a própria escola atesta em vários sentidos a inseparabilidade entre o sujeito e o coletivo. A articulação entre os dois planos – o particular e o coletivo - é condição para a deflagração do *professor-viajante-autor*, e essa só se realiza pelo processo de subjetivação propiciado pelas relações interpessoais.

Embora a possibilidade de desenvolver um percurso de criação em arte seja, em si, transformadora, as respostas pessoais às questões do professor em relação à profissão, longe de se darem como verdadeiras descobertas, só podem ser obtidas pelo intenso e ininterrupto trabalho reflexivo realizado pela sua inteligência, impulsionado pela vontade por realizá-lo, só recebendo real significado no coletivo.

Assim, o que diferencia a proposta de formação contínua de professores em seu próprio espaço de trabalho daquela que pode ser realizada em outros locais, como em cursos livres ou ateliês, é a chance que têm de compartilhar a própria produção com seus companheiros de profissão:

Quando se discute arte não dá para não mudar, a opinião do outro sempre interfere ou acrescenta (Soraia).

É essa oportunidade de troca e convivência que favorece a revelação para si próprio e para os outros de toda a sua humanidade, um feito quase impossível na aridez do cotidiano escolar. É por isso que, não raro, é a essa

convivência que o professor atribui as mudanças conceituais e metodológicas que observa em seu exercício profissional:

Atribuo as mudanças à troca de experiências. Esta parada que há tempos eu não tinha com o pessoal de Arte para discutir e fazer (Soraia).

A mudança é devido ao grupo. Sentir-se participante de um grupo (Ana).

Por outro lado, se a própria arte é fator de conhecimento de si mesmo e dos outros, o distanciamento em relação ao que produziu faz do produzido uma imagem compreensível para si próprio. Por seu intermédio, toma consciência do efeito de seu gesto e sente-se, de fato, um autor.

Poderá retornar à experiência quando assim o quiser, depois de ter saboreado, pelo distanciamento, a importância que teve para si. Assim se dá a individuação dentro do coletivo, e assim será permitido que rompa com a apatia, o comodismo e o assentimento cego aos determinismos de toda ordem, que pouco a pouco lhe roubam o encanto e a alegria da profissão. Assim, afinal, sente-se *autor*.

Eu gostei, gostei sim, do processo final, gostei... Gostei do chão, achei que deu certo o que eu pensava, porque só na massa era um jeito, agora pôr a cor também é difícil... Às vezes, os outros nem gostam, mas eu acho que o criador tem que gostar, porque ele ousa... Eu gosto (Teresa).

O ensaio de autoria pode ser transposto para outros setores da vida do professor favorecendo a construção de uma base necessária à formulação (ou reformulação) tanto de seus propósitos como educador quanto dos objetivos da escola como espaço de construção e execução de projetos coletivos, já que cada qual reconhece que a escolha dos caminhos que deseja trilhar e os desafios que aceita superar é tarefa, a um tempo, particular e coletiva:

Encontro
O momento para a luta
Abastecimento do eu criador,
Entrelaçado com outros,
Significativo, vivo, presente (Teresa).

A oportunidade de formalizar os desejos pessoais e coletivos em objetos simbólicos é um caminho de auto-esclarecimento, e, ao mesmo tempo, de reconhecimento do caráter coletivo do trabalho em educação. É entre o pólo individual e o coletivo que se encontra a identidade profissional:

Troca e Convivência

experiência

convivência

troca

acrescenta

cresce

floresce

A manhã

amanhece

E todos os

Galos cantam (Ana).

Definindo um propósito

Já sabemos que as matérias-primas do projeto são, antes de tudo, inteligência, liberdade, vontade e desejo, graças às quais é permitido ao ser humano antecipar novas ações. Do mesmo modo, sabemos que projetar não é somente o desejo e a concepção, mas também o traçado de um plano para o alcance dos resultados esperados.

Ao lado da recordação, que, naturalmente, está mais voltada para o passado, o grupo de formação é também uma oportunidade para se dirigir ao futuro, exercitando a capacidade de conceber outros e novos caminhos.

Esse exercício, que é a base de todo e qualquer projeto, pode ocorrer com o desenvolvimento de algo que, por algum motivo, tenha ficado interminado ou que, talvez, nem tenha se iniciado:

Você fez uma referência... Um trabalho que vocês tenham feito ou não, mas alguma coisa que vocês gostariam de fazer... . Aí, na época, eu pensei: puxa, um trabalho que eu gostei de fazer foi... Pintura... . Aí eu lembrei na hora que

você falou... Eu gostaria de ter pintado mais, mas na faculdade também se produz pouco (Teresa).

Quando atingida a metade da viagem, o professor-viajante pode ser estimulado a formular seus desejos e aspirações - já usufrui com mais intensidade do trabalho artístico -, então, pouco a pouco, pode engendrar uma busca por um propósito pessoal de criação:

E eu tenho vontade de pintura, de pintura. Eu quero pintura, estou pensando até em pós, em fazer pós em pintura na Belas Artes. (...) Pintura ainda está gritante, ainda não encerrou; foi uma coisa que eu comecei na faculdade, depois passou para ali (refere-se à tela que pintou ao final do projeto), depois passou para o painel (refere-se a uma pintura feita nas paredes do palco da escola em que lecionava) e vai indo... E é uma coisa também que eu não fazia,... Fazia pintura em papel, mas não em tela (Teresa).

Pode encontrar dificuldades de toda a ordem para iniciar o processo de produção em arte, mas quando se propõe a fazê-lo percebe que o feito depende, sobretudo, de sua própria iniciativa:

Falta de tempo... Tem que ter organização, limpeza, todo aquele processo para você começar a produzir... Então, primeiro está faltando organizar para depois produzir... Espaço... Horário... Coisas que eu tenho que fazer... Tenho muita vontade. Então eu preciso... organizar, a tal ponto que chegue assim e fale: Quarta-feira à tarde eu vou produzir, vai ser o meu horário (Teresa).

Disposto a correr riscos, de posse de sua própria vontade e inteligência, o professor enche-se de coragem para percorrer caminhos pouco ou nunca explorados, talvez até já esquecidos, em busca de seus desígnios. Tarefa complexa, quando se quer verdadeira, tarefa intransferível. Para que seja cumprida, é necessário que o professor intensifique a relação que tem com a arte e reflita sobre a natureza e o sentido da arte-educação.

Já tendo percorrido grande parte do caminho que planejava trilhar com os professores, formulei a hipótese de que era possível estabelecer uma relação entre o projeto do artista e o projeto do educador. Tal formulação sustentou-se no pressuposto de que todo artista tem um projeto poético,

mesmo que dele não tenha total clareza, e de que também o educador tem um projeto subjacente à sua prática, mesmo que também não o conheça. Com tal pressuposto, planejei e realizei com os professores o encontro que relato a seguir.

Como arte-educadores, tínhamos a arte como assunto central. Era dela que poderíamos extrair nosso principal aprendizado, nossas melhores experiências, para que pudéssemos discuti-la em sua relação com a educação escolar. Era importante que os professores mergulhassem nos elementos que habitavam o seu interior e que poderiam mobilizar uma busca pela ressignificação do seu trabalho docente no campo da arte: razões, desejos, sonhos e necessidades, que chamei de *propósito pessoal*, termo corriqueiro no campo da arte, principalmente quando se pretende penetrar o universo de produção de algum artista, mas ainda estranho à área de educação, apesar de Dewey.

Procurando evidenciar que o verdadeiro artista tem um projeto poético, animado por fortes propósitos, procedi à leitura da autobiografia de Iberê Camargo, seguida da exibição de um vídeo em que era possível ver um artista animado por uma plena certeza e um forte desejo buscar a consumação de mais uma obra que viria compor o seu universo de criação.

Em seguida, foi a vez de Artur Bispo do Rosário, por meio da exibição de um vídeo que buscava reproduzir o universo de internação psiquiátrica do artista e a relação que manteve com a terapeuta que o atendia. Quase nenhuma obra fora mostrada na projeção, mas suas palavras, carregadas do sentido da sua existência, do seu trabalho, ganharam vida na interpretação do ator e deixaram transparecer o sentido, a direção, o projeto poético que impulsionara a criação da sua obra.

Lançado o desafio, no encontro seguinte quase todos estavam de posse de seus propósitos, que foram compartilhados. Porém, enquanto alguns já estavam elaborando objetos artísticos, outros cultivavam uma intenção ainda não muito clara.

Patrícia tinha como objetivo desenvolver uma experiência com gesso e massa corrida sobre um suporte não convencional, referindo-se a uma massa específica que costumava utilizar em alguns de seus trabalhos, à qual misturava o pigmento.

Peça de cerâmica modelada por Renata.

Trabalhando com cerâmica esmaltada, Renata interessava-se pela pesquisa e experimentação de ligas e texturas diferentes para as suas peças.

Marina tinha vontade de desenvolver um trabalho com os alunos com “música clássica, instrumental”. Fazia um curso de regência coral e também já estudara flauta. Embora nutrisse grande vontade em trabalhar com a música, também tinha interesse pela pesquisa de materiais. Seu desafio era encontrar uma forma plástica, visual, àquilo que lhe interessava no momento.

Soraia estava fazendo um curso de pintura a óleo; até então, nunca pintara. Desde que começou, “não conseguia mais parar de pintar” e “estava se realizando”. Seu propósito era pesquisar e explorar texturas diferentes para as suas pinturas, assim como Paulo, que também trabalhou com pintura em tela, explorando cores e formas.

Um painel em técnica mista, inspirado nas pinturas rupestres, fora trazido por Tatiane. Para fazê-lo, utilizou as cascas de uma árvore da escola em que lecionava. Desejou trabalhar com a casca devido à sua textura e maciez. Colou-a sobre toda a superfície, transformando-a em um suporte para as cenas do mundo pré-histórico, que pintou em preto e vermelho.

Painel produzido por Tatiane.

Ana estava refazendo um jardim e o seu objetivo era terminar uma tela que começara a pintar quando ainda fazia faculdade, enquanto que Fernanda, já de posse de uma série de materiais - pedaços de mangueira de chuveiro, pedrinhas, entre outros - desejava transformar um vaso quebrado, que fizera parte da sua infância, em uma fonte, com pedras e água circulando.

Teresa levou uma pequena pintura a guache sobre cartão, em que predominavam formas orgânicas e cores quentes. O espaço parecia pequeno para o que desejava fazer. Então, revelou que o seu desejo mesmo era fazer uma pintura a óleo sobre uma tela bem grande, utilizando cores fortes e explorando texturas.

Eu queria uma coisa maior... Havia telas maiores, mas a maior que deu foi essa, aí eu comprei... o aluno também passa por isso (Teresa).

Pelo trabalho de pesquisa e produção realizado pelos professores, foi possível constatar que, para que ocorresse o processo de produção sem que se caísse em um ativismo irrefletido, que por si só não é transformador, foi necessário que cada professor pesquisasse, procurasse, experimentasse e produzisse, tanto no grupo como em outros espaços. Sua “lição de casa”, ampliada, exigia um projeto.

Ora, quando desafiado a ter um projeto para a construção de uma ou mais obras de arte, o professor se depara com uma série de problemas, que vão da concepção à realização:

Os relatos de hoje foram os que mais me tocaram, porque as pessoas querem se expressar artisticamente, mas não têm tempo. Nossos encontros têm superado essa necessidade aos poucos (Renata).

Além de ter que imaginar, concebendo configurações portadoras de significação, precisa encontrar os recursos materiais e adotar os procedimentos mais adequados à materialização do que imaginou. Por isso é ainda mais necessário que viva situações em que tenha contato com uma diversidade de técnicas, condutas e materiais artísticos.

Com o intuito de ampliar e explorar os recursos materiais e pessoais de representação em arte, convidei-os a experimentarem o trabalho com um material com o qual não estavam acostumados - a terra. Não se tratava, exatamente, de pintura ou de modelagem, mas da livre experimentação e exploração desse material, tão vasto e variado em relação às suas qualidades expressivas e que já estivera muito presente em nossas brincadeiras de infância.

Além de uma expressão mais pessoal, considere que o trabalho com a terra poderia contribuir para a ampliação das possibilidades de utilização de materiais que estão em nosso entorno, o que é especialmente importante em se tratando de alunos de escola pública.

No Curso de Especialização em Arte-Educação na ECA-USP, em 1997, vivenciara uma experiência com terra proposta pela professora Stela Barbieri que muito me impressionara, não tanto pelos resultados estéticos dos trabalhos realizados, mas muito mais por provocar cada participante a se lançar às novas experiências e possibilidades que se apresentavam, com coragem e determinação. - Naquela ocasião, pisamos na terra e no barro e tivemos pelo menos três horas para a elaboração de trabalhos pessoais com o material. Não tinha a intenção de repetir aquela atividade, mas sim adaptar a proposta às necessidades dos professores e às reais condições de espaço e tempo que eram oferecidas pelo NAE..

Sabia que era um trabalho que poderia despertar reações as mais diversas, então, para que transformassem a matéria bruta sem qualidades estéticas aparentes em formas que lhes fossem significativas era necessário ter a coragem de se entregar à nova experiência, ao desconhecido. Talvez esse fosse o principal aprendizado daquele encontro: descobrir novas possibilidades, e antes, saber que elas, as possibilidades, são infinitas.

As terras, em inúmeras colorações, juntamente com cascas de árvore trazidas por Tatiane, pincéis, broxas, tubos de cola, panos, água, papel canson, entre outros materiais colocados no centro da sala provocaram surpresa e confusão: Trabalhar com terra? Era possível?

Aos poucos, sentados no chão, os professores escolheram os materiais que usariam, prepararam tonalidades variadas com porções de terras misturadas à cola e à água e trabalharam, durante um longo tempo, totalmente envolvidos pelo desafio.

O solo, a água e a vegetação marcaram presença nas paisagens pintadas com variada gama de tonalidades:

Gostaria de ter mais momentos como estes: renovação. Ótimo (Teresa).

Para mim foi um momento de crescimento interior muito grande. Horas de reflexão e criação coletiva. Gostei muito (Marina).

Os relatos de hoje mais uma vez enriqueceram o nosso encontro. Cada um relatando o que moveu a sua produção artística (experimentação de materiais, cores, exploração de texturas, etc.). A Segunda parte, em que utilizamos terra de diversas cores, foi um momento mágico, de transformação. Produzir nosso próprio material foi muito bom (Patrícia).

Hoje foi a busca do prazer de viver arte, libertando-se dos preconceitos, dos *nãos*, do belo/feio. Fazer, soltando o sentimento em busca do prazer de fazer, de atuar.

Buscar o eu interior, que quer falar, soltar, viver e produzir. Fazer de corpo e alma, com objetivo (Ana).

Acho que estes encontros estão superando cada dia mais minhas expectativas. Hoje foi muito legal... O produto foi lindo. Como é bom ver as pessoas se expressando sem muita preocupação com os dogmas pré-estabelecidos. Gostei muito (Soraia).

Gostei muito das trocas de experiências que tivemos. Adorei! Achei lindo o trabalho com a terra (Tatiane).

Hoje fizemos verdadeiras obras de arte com terra, casca de árvore... Isso prova o nosso talento (necessidade da arte) (Renata).

Pinturas feitas pelos professores tendo a terra como pigmento.

Os modos como o artista e o professor realizam seu trabalho e vivem suas profissões guardam semelhanças. Duas são as aproximações imediatas:

a primeira é que ambos, de posse de seus desígnios, livram-se do *trabalho alienado* exercendo a autoria do processo e do produto final de seus esforços; a segunda aproximação revela-se no campo da *invenção*, e *aí* estabelece uma relação com a noção de projeto desenvolvida até aqui.

Ao conceber um projeto utilizando a sua inteligência criadora, o professor que é senhor de suas ações retira de suas experiências e do próprio mundo os elementos necessários à realização de seu projeto como educador, elege uma possibilidade e extrai da realidade os elementos que darão forma a um novo produto, mesmo que tal realidade lhe seja de todo insatisfatória. De posse dos materiais que irá transformar, desenha um plano de ação e, para tal, consulta suas experiências anteriores, levanta hipóteses e faz testagens para descobrir o melhor caminho para realizar o que deseja. Elaborar tal plano mobiliza seus conhecimentos teóricos e práticos, que serão acrescidos de novos conhecimentos advindos da busca iniciada. Em um movimento de natureza criadora, esse professor transforma velhas imagens, fórmulas, conceitos e práticas, em formas novas, idéias originais, maneiras diferentes de se relacionar com os seus alunos, seus pares e com a sua área de conhecimento, dando àqueles elementos subtraídos da realidade, que comumente são motivos de sua insatisfação e desânimo, uma nova categoria, qual seja a de matéria-prima para invenções que venham a afetar a própria realidade, já que o *mundo* de seus alunos e o *mundo* do seu ambiente de trabalho são definitivamente tocados por si.

As travessias dos alunos

Quando o professor percebe a si mesmo como responsável pelo próprio processo de criação, estabelece-se uma relação dialética entre a concepção e a ação, que passam a caminhar juntas, alternando-se e alimentando-se mutuamente em um jogo de busca e encontro, proximidade e afastamento, gesto e contemplação. Viver essa relação tensiva interfere no modo como o professor concebe a profissão que escolheu, implicando uma profunda revisão do trabalho que realiza com seus alunos:

O nosso serviço envolve o ser humano, não pode só cumprir horário... O curso serviu para isso, para mexer de novo com você: qual é a qualidade da sua aula, será que serve para o público que você está servindo? Será que está de acordo ou será que dá para fazer um pouco melhor? (Teresa).

Resgatada a vontade pela arte-educação, o professor pode passar a conceber a sua atividade profissional como uma atividade criadora que lhe permite inventar, transformar e arriscar-se em outras possibilidades. Desse modo, pode propiciar aos educandos outras e autênticas experiências com a arte sabendo que do seu envolvimento com a profissão dependem a motivação e o comprometimento dos alunos. Esse pode ser o encontro de um sentido para a docência da arte:

Despertei, eu andava um pouco parada, renasci!!! Voltei a ser dinâmica e otimista, e os alunos adoraram (Fernanda).

Acho que quando o professor se compromete eles também tendem a se comprometer (Teresa).

Ao prestar mais atenção à sua pessoa, fica mais atento aos desejos e necessidades dos educandos:

Tentar mudar o que não traz resultado positivo. Trabalhar mais a minha intuição e a do aluno (Renata).

Sem medir esforços para realizar o que planejou, é impelido pelas próprias dificuldades a adaptar seus planos às situações, buscando soluções:

Você começa a perceber novas maneiras de trabalhar com seus alunos (Paulo).

Quando você tem empenho dá um jeito e pega, dá um jeito, doa a quem doer, dá um jeito... Eu quero arrumar pelo menos uma caixa de acervos, para eles terem acesso (Teresa).

O trabalho a desenvolver com os alunos pode, então, ser escolhido em função do grau de realização que lhes poderá propiciar, sendo essa realização a expressão da unicidade de cada educando:

Estou realizando aquele projeto de escultura em pedra-sabão... Surgiu da necessidade de trabalhar alguma coisa mais próxima da criação... . Como a pedra era uma coisa que eles não conheciam, todo mundo aceitou pela própria curiosidade de trabalhar um material novo... Achava que eles precisavam alguma coisa que eles realizassem e que ficasse com eles - fui eu que fiz - que fosse um registro, tudo isso da emoção: quebrar a pedra, transformar... . A gente fala que a criação é transformadora... . Eles se realizam... (Teresa).

A reflexão sobre sua experiência de criação ajuda o professor a quebrar o isolamento a que está submetida a disciplina Arte na escola. Partindo da perspectiva dos *projetos pessoais* dos alunos e encorajando e admirando as manifestações singulares, o professor percebe a importância de integrar seu planejamento ao projeto pedagógico da escola:

Aí veio essa idéia de fazer umas coisas melhores na sala de aula, buscar uma coisa mais apropriada para cada turma... Fazer eles criarem também (...). O projeto da escola é 'meio ambiente e cidadania'... Isso daí dá um leque de coisas, eu tive esta preocupação justamente para não estar desvinculada, por exemplo, *essa doida com essas pedras, o que está fazendo?* (Teresa)

Os propósitos para a profissão da arte: a poética do navegante

O reencontro do professor de Arte com os seus propósitos profissionais é favorecido pela deflagração de um processo de produção em arte que o coloque em intimidade com o seu desejo de ser arte-educador, assim como com a sua própria natureza criadora. Mas a contribuição que a arte, como campo de conhecimento, pode oferecer ao encontro de metas verdadeiras para o exercício da docência transcende a mera escuta de um poema ou de uma música e a participação nas famosas atividades de sensibilização (como se observa com frequência em reuniões e encontros pedagógicos). É preciso ir

muito além das atividades fragmentadas e ocasionais para que o professor reencontre os desejos que podem despertar seu ser sensível e poético, os quais permitirão que ouse intervir no curso da profissão.

Ao entrar em contato produtivo com o fenômeno artístico, o arte-educador aciona sua dimensão criadora e desperta os elementos que o fizeram optar pela arte-educação como exercício profissional. A partir de então, pode imprimir uma dinâmica particular para a consecução de um objeto único, completo e intransferível, cuja elaboração e a contemplação lhe permitirão a necessária experiência do prazer e do trabalho: uma obra de arte.

As obras construídas pelos professores do projeto desenvolvido no NAE, a partir da escolha de um propósito pessoal, depois de um período em que puderam transformar, contemplar, imaginar, experimentar, pesquisar, estabelecer trocas interpessoais, produzir e planejar, revelaram que tais ações contribuíram para que assumissem o papel de autores e executores de um projeto, no caso, de uma obra de arte, e favoreceram um maior envolvimento com a área de arte e de educação. No penúltimo encontro que fizemos, puderam compartilhar suas produções

Soraia, que começara a pintar havia pouco tempo, trouxe uma grande tela pintada a óleo, com partes maximizadas de uma flor.

Depois de ter pesquisado muitas texturas, utilizou papel seda para criar os relevos.

Paulo também pintou uma tela usando tinta a óleo. Era um vaso com flores sobre uma mesa. Para compô-la, retirou partes de

três quadros diferentes pintados por ele mesmo – a mesa de um, as flores de outro e o vaso de um outro.

Renata levou novas peças de cerâmica, experimentando outras ligas e pigmentos. Em uma delas, utilizara como pigmento um pouco da terra trazida por Patrícia.

Patrícia trouxe dois trabalhos, ambos abstratos. Uma colagem, em um suporte em forma de losango, sobre o qual foram

colados diferentes materiais, e uma pintura feita com extrato de noqueira sobre lixa de parede, resultantes de sua pesquisa.

Fernanda levou a sua *fonte*. Construíra tudo com os objetos usados:

A concretização do meu projeto foi proporcionada pela a experiência dos encontros: a troca, o grupo (Fernanda).

Ana terminou a pintura que havia iniciado quando fazia faculdade: uma paisagem noturna com praia e pedras iluminadas pela Lua.

Marina fez uma pintura em alto-relevo utilizando duas partituras coladas, amassadas, sobre a tela. Com um pente, fez um pentagrama sobre a massa ainda fresca. Chegou ao que queria, a representação simbólica da sua atual experiência com a música e o seu envolvimento com as artes plásticas.

Teresa pintou uma tela grande texturizada com massa corrida, repleta de movimentos ondulatórios. Inicialmente não havia cor, só o branco da massa.

Eu queria a textura... Eu gosto assim (Teresa).

No dia da exposição dos trabalhos, Teresa levou sua obra *A onda* concluída:

Então, pensei, queria fazer uma coisa maior, e a onda vem do movimento...

Eu trabalhei primeiro com massa corrida, manipulando a massa veio o movimento e o movimento me lembrou a onda, a coisa de ir e voltar, a onda do mar mesmo. Falei; por que não fazer a onda? Aí foi saindo, saiu a onda branca... Depois, achei que tinha que colorir, porque eu gosto da cor, só na massa era um jeito, agora pôr a cor também é difícil. (...) (Teresa).

Sem a preocupação de produzir objetos belos, os professores compreenderam que o valor estético da representação simbólica não reside somente no objeto a ser contemplado, mas, sobretudo, no fato de ser produto de uma estrutura pessoal. Essa compreensão lhes deu a necessária liberdade para experimentar e a coragem para ousar:

Percebi que tenho mais vontade de fazer coisas mais ousadas, percebi que o meu trabalho aqui na DREM também pode ser bom (Soraia).

Estou procurando me inovar sempre... Podemos trabalhar com tudo.

Nos tirou o medo do novo.
 Fez-me descruzar os braços e ver que posso tudo.
 Nada é impossível (Telma).

Despertar o ser criador que há em si possibilita que o arte-educador sinta-se capaz de intervir no curso da própria vida, pois se sente acompanhado por sua própria força de atuação. Reanima a sua capacidade de agir e intervir e toma o destino às mãos. Esperança, ânimo, coragem e ousadia passam a caminhar juntos, completando-se em perfeita harmonia:

A cada reunião percebi que tomava um chá de ânimo', e isto é muito bom. Hoje tenho esperança maior de melhorar, maior garra para lutar contra obstáculos preestabelecidos para atender a projetos que nos excluem e acreditar mais em mim mesma (Soraia).

Mudei minhas expectativas, tomei mais força (Renata).

Tem me oferecido mais ânimo, mais poder. Adquiri mais coragem, vontade e ânimo naquilo que eu vinha praticando. Acreditar mais, ousar mais, quebrar os limites da estrutura, da burocracia e do comodismo (Ana).

A concepção do papel a ser exercido por si sofre modificações advindas, essencialmente, da compreensão da necessidade de desenvolver, ou de continuar desenvolvendo, um percurso - pessoal e intransferível - de produção em arte:

Você tocou em um ponto importante, de voltarmos a ser artistas (Ana).

Mudou muita coisa desde que comecei a participar dos encontros. Há quase um ano que eu não fazia nada, os encontros são ótimos, nos redescobrimos, comecei a sentir coragem de fazer arte novamente (Telma).

Mas não é só a produção que pode favorecer a significação. Ao corpo que transforma, é importante que tenha lugar aquele que contempla e estabelece a relação entre o que concebeu e o que efetivamente realizou. Em cada encontro, a emoção estética, o sentimento de plenitude e a reflexão

podem emergir também da contemplação dos objetos criados, quando a ordem de execução de cada obra é reconstruída.

Entre o gesto e o traço, está a oportunidade dos projetos pessoais e profissionais ganharem uma forma simbólica e serem compartilhados;

Os olhares das pessoas, as atividades em círculo, o toque e a cumplicidade!
(Fernanda).

Momentos de trabalho coletivo.

Por meio do exercício de confronto e apropriação, dá-se uma imprescindível experiência de autoria, que equivale ao encontro de

uma ordem (simbólica) para uma desordem (objetiva ou subjetiva) do modo como o professor concebe e exerce a docência da Arte.

A ordem ou a construção do pensamento é favorecida pela objetivação plástica, ou seja, a partir de uma intensa conversação que estabelece com a sua produção, o educador cria alguma coisa nova e por meio dessa imagem, que passou a habitar seu universo, conhece mais sobre si mesmo e se faz conhecer um pouco mais.

Esse quadro foi mesmo isso, pôr em movimento. O azul é muito a paz, uma coisa que você volta o olhar até para o seu próprio íntimo, de estar revolvendo as coisas, pondo em movimento... (Teresa).

A arte é, nesse caso, a *mão do vento*, do poema de Pessoa, que remexe o afeto adormecido e reacende a chama do desejo de continuar sendo arte-educador:

Acho que estes encontros tornam os professores mais vivos!! Faz-me ter vontade de fazer mais arte (Renata).

Com a arte me realizo, se estou bem, feliz, eu crio. Procuro passar isso a todos, preciso disso. (...) Aprendi, reaprendi, vivenciei, senti saudade, trabalhei, ensinei e me surpreendi, estou feliz! (Fernanda).

Colocar o eu para fora, nos resgatar, nos conhecer para depois criar. Reflexão, renovação, criação, experimentação, sempre buscar algo novo (Telma).

DESENHANDO OUTRAS ROTAS

A maior de todas as contribuições que a formação continuada de arte-educadores pautada na reflexão e no trabalho com a arte oferece é a construção ou reconstrução de uma identidade profissional.

Ao propiciar ao professor o autoconhecimento e o reconhecimento dos motivos que o levaram a fazer determinadas opções, o processo criador em arte e a reflexão crítica acerca das vivências passadas possibilitam que desene novos projetos e que imprima ao seu exercício profissional uma dinâmica criadora:

É um resgate... Porque eu acabei a faculdade em 86, aí a gente fica distante,... Vi-me de novo como se eu estivesse freqüentando um lugar que movimenta a criatividade. A faculdade é bem isso (...).Você chega lá e você vê mil coisas, você troca com os colegas, você vai para a sala de escultura, você vai para a sala de artes cênicas... (Teresa).

Conceber a educação como um processo criador equivale ao encontro de um sentido para a docência pelo reconhecimento de que é capaz de intervir na realidade. Tal reconhecimento permite que o professor tenha expectativas em relação à profissão e volte-se também para o tempo vindouro. Muitas

vezes, por conhecer o caminho que trilhou, quer contribuir para que outros professores igualmente distantes do sentido do seu trabalho reencontrem-no também:

Elas perceberam trabalhando com a Arte que você também desenvolve um monte de coisas... Deram mais valor para a área artística porque o fazer é muito importante... Querem fazer mais, e outras coisas. Sugeriram pintura em tela... Queriam fazer também um trabalho com o corpo,... Então é legal porque elas estão preocupadas com a formação. Produzem e aprendem a dar uma aula melhor (Teresa).¹

Durante o desenvolvimento do seu projeto, o professor reflete sobre o trabalho artístico, ao mesmo tempo que pode reavaliar as suas práticas e concepções de ensino. Novos significados são atribuídos à docência em Arte, do mesmo modo que a compreensão do *ser professor de Arte* é redimensionada. Percebe que tem uma intenção e, se não a tem, que pode forjá-la, já que há um propósito maior que movimenta sua vida e mobiliza todo o seu ser. O seu conceito de Arte sofre modificações ao transpor suas intenções como educador para a realização de um projeto de criação em arte, pois esse permitirá que conheça e experimente materiais diferentes, busque procedimentos novos ou desconhecidos, redimensione o tempo destinado à produção de objetos verdadeiramente significativos e, finalmente, conceba as atividades produtivas em arte como um trabalho não só emocional, mas também cognitivo.

Desse modo, uma das mudanças que podem ser observadas diz respeito à concepção e à prática da auto-expressão, que deixa de ser confundida com o espontaneísmo e reconquista a sua importância como forma legítima de construção e expressão da singularidade.

É uma coisa realizadora. Você pegar um material bruto, que já existe na natureza e tentar pôr a sua marca... Também é transformador (Teresa).

¹ No ano seguinte ao desenvolvimento do projeto no NAE, durante todo o ano de 2000, Teresa desenvolveu com as professoras de Ensino Fundamental I da escola em que lecionava uma oficina de escultura em pedra-sabão, utilizando o horário semanal de estudo coletivo – JEI.

O fazer pode passar a ser compreendido como uma maneira concreta de aproximar os conteúdos de arte à experiência de vida do aluno e, por isso mesmo, como algo transformador:

O fazer leva você a se interessar, você se envolve diretamente com aquilo, então você abre a visão para as outras coisas. No discurso você não ganha ninguém. O fazer leva a pessoa a admirar... Quanto mais referências você tem, você trabalha melhor, acaba vendo que isso está na sua vida... Não é uma coisa distante... Com a escultura eles olham as outras coisas... (Teresa).

Pela intermediação do professor, o aluno excluído socialmente pode despertar a sua atenção para os bens culturais, reconhecendo-se também como produtor de cultura. Também ele constrói sua identidade pelo reconhecimento e exercício daquilo que a humanidade tem de mais universal, que é a capacidade de conceber projetos transformadores:

Desde que você trabalha, você fica mais interessada no que tem por aí... o que você pode dar de referência para eles estarem olhando, estarem pesquisando... O seu olhar fica voltado para enriquecer aquilo, já que eles estão trabalhando com a escultura, vamos enriquecer, vamos ver as outras, os monumentos, as esculturas de rua... as esculturas de cemitério, que eu mostrei para eles, porque eu tenho as fotos... Mostrei as do Victor Brecheret, lá do Cemitério da Consolação, para estarem atentos ao que eles estão fazendo, para dar mais valor também... Porque eles sempre falam, arte, arte, para que serve a arte...? Para se inserir no mundo, arte está no mundo, é só você ter olhos para olhar... Muita gente veio me falar que foi ao Teatro Municipal, depois do envolvimento, que foi assistir a Orquestra. Muitas vieram falar para mim que foram, e isso eu acho que é um comprometimento (Teresa).

Uma paragem para novas viagens

Ao final da viagem, passageiros e barqueiro constataam que cada viajante escolheu suas próprias atitudes para lidar com os panoramas que se apresentaram ante seus olhos, alguns novos e outros revisitados.

Os professores que tiveram a *chama* acesa pela arte adotaram uma atitude poética que lhes permitiu contemplar e inventar. Tal atitude é

inspiradora de projetos individuais e coletivos, existenciais e profissionais e pode inspirar o exercício da arte-educação.

Ao pôr os pés na água, sentindo-se, finalmente, em terra firme, confiante na sua capacidade de cruzar mares de todos os tipos, o professor aproxima-se de uma concepção de educação como obra essencialmente intencional e criadora, cuja autoria está, sobretudo, em suas próprias mãos.

Para a completude da viagem precisou avaliar o quê, em sua bagagem, não mais o ajudava a superar as dificuldades e desafios da profissão, tendo a coragem de se desfazer do sobrepeso. Precisou, porém, procurar e acolher outros e novos elementos para a sua provisão e tal coleta só pôde ocorrer com o auxílio da memória, atenção, inteligência, liberdade e reflexão, a partir das quais também pôde repensar a sua história de formação. Trazendo consigo inúmeras sementes, esse professor poderá, no fértil campo da educação, semear e colher novas concepções e ações:

Eu não vinha
 Não colhi a terra (...).
 Resolvi vir.
 E trouxe na memória
 As colheitas.
 E saio daqui com uma grande safra
 De experiências
 E sementes
 Para novos plantios (Marcela).

Ao reconhecer a sua insubstituível tarefa para a construção da escola como um espaço tomado pela *alegria do conhecimento* (Snyders, 1996), o professor de Arte coloca em sua bagagem de eterno viajante justas e necessárias utopias; orienta-se por um ou vários sentidos, apóia-se em sua sensibilidade e na de seus pares, guia-se por princípios éticos e pela inteligência criadora e deixa-se mover pelo entusiasmo, esperança e coragem que brotam do seu desejo. De posse de sua liberdade, inteligência e autonomia, o professor pode criar e, para tanto, lida com o limitado e o já feito. Conhece seus desígnios e, desejoso de afetar o mundo à sua volta, vincula-os às necessidades e desejos universais que identificam os seres humanos.

Pode-se dizer que esse professor é *autor* e *executor* de um *projeto poético-pedagógico*. Tais papéis são assumidos por educadores que não aceitam o pressuposto paralisante da inexorabilidade do mundo e ousam pintar no semblante de cada aluno as marcas, essas sim inexoráveis, das inúmeras possibilidades do porvir. Seu projeto pode se avivar e se realizar na complexa rede de relações estabelecidas na escola, tecida tanto pelos projetos mais amplos (sociais e educacionais) como pelos projetos pessoais dos alunos e de outros educadores. Fazer com que esses projetos sejam concebidos, realizem-se e instaurem novos projetos é um dos papéis da escola e das instâncias de formação de professores.

Um *projeto poético-pedagógico* é, pois, um poema, cuja concepção, elaboração e fruição despertam a beleza e a alegria de aprender e ensinar, talvez o que haja de mais elevado na relação pedagógica.

Seu criador – o professor que guarda em si o aluno que foi – assumiu sua condição de autor e intérprete do enredo da sua profissão. O entusiasmo criador e a lucidez que o animam, e com os quais anima seus alunos, permitem que invente e que sua invenção inspire, para si próprio e para os outros, muitas outras invenções – embarcações de todas as formas e cores que possam levar a novos portos.

O capítulo iniciado com o poema de Fernando Pessoa finaliza-se com *A viagem*, texto produzido por Reinaldo, meu aluno da Suplência em uma escola municipal, em 1998, a partir da apreciação da obra de Hopper - *O grande percurso*, como símbolo do processo vivido pelos *professores-autores-viajantes*.

A viagem

*Você acha que uma viagem tem início a partir de
onde?*

*Não se sabe,
mas o que se sabe é que vem à imaginação
no momento
em que nos transportamos para um lugar diferente, com o encontro de uma
grande idéia,
não importa...*

*O transcorrer dessa viagem não é visível aos olhos,
mas sim à imaginação.*

*Isso pode se dar diante de uma obra.
Viajar, tendo o horizonte ao lado,
acompanhados por uma noite calma
ou agitada...*

*Você pode estar num barco,
numa viagem sem fim, sem limites,
encontrando a satisfação de estar no meio do mar,
sem se importar com problemas,
com barulho...*

*Deixar sua mente, seu desejo, sua solidão
Se lançarem, se transportarem nesta viagem.
Passando por várias ilhas,
encontrando pessoas diferentes,
no infinito das estrelas, na claridade da Lua...*

Mas, cuidado!

*Há sempre o perigo nos cercando.
O mar é perigoso, mas aventura é assim mesmo,
vivida de grandes perigos e grandes emoções.*

*As águas do mar batem em meu barco,
o susto é inevitável, mas com
paciência espero ele passar.
A solidão bate.
Você, seu barco e seu destino.
O bom de tudo isso é que você
está de bem com você mesmo
e de bem com a natureza.
Viver é uma arte e sempre será.
Logo vem o amanhecer, de fato,
o grande espetáculo, cujo artista é o Sol, começa.
O som das gaivotas, do mar, e as leves asas da brisa...
Logo se chega à margem,
o barco se fixa na areia...
A satisfação da conquista de uma viagem
que faz bem
e nos deixa prontos para
vislumbrar a paisagem da vida...*

VII

CARTAS DE VIAJANTES

- considerações finais -

“Paris, 17 de fevereiro de 1903.

Prezadíssimo Senhor,

Sua carta alcançou-me apenas há poucos dias. Quero agradecer-lhe a grande e amável confiança. Pouco mais posso fazer. Não posso entrar em considerações acerca da feição de seus versos, pois sou alheio a toda e qualquer intenção crítica. Não há nada menos apropriado para tocar numa obra de arte do que palavras de crítica, que sempre resultam em mal-entendidos mais ou menos felizes. As coisas estão longe de ser todas tão tangíveis e dizíveis quanto se nos pretenderia fazer crer; a maior parte dos acontecimentos é inexprimível e ocorre num espaço em que nenhuma palavra nunca pisou. Menos suscetíveis de expressão do que qualquer outra coisa são as obras de arte, - seres misteriosos cuja vida perdura, ao lado da nossa, efêmera.

(...) Pergunta se os seus versos são bons. Pergunta-o a mim, depois de o ter perguntado a outras pessoas. Mandá-os a periódicos, compara-os com outras poesias, inquieta-se quando suas tentativas são recusadas por um ou outro redator. Pois bem -- usando da licença que me deu de aconselhá-lo -- peço-lhe que deixe tudo isso. O senhor está olhando para fora, e é o que menos deveria fazer nesse momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, - ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever? Isso acima de tudo: pergunte a si mesmo na hora mais tranqüila de sua noite: “Sou mesmo forçado a escrever?” Escave dentro de si uma resposta profunda. Se for afirmativa, se puder contestar àquela pergunta severa por um forte e simples “sou” então construa a sua vida de acordo com esta necessidade. Sua vida, até a hora mais indiferente e anódina, deverá tornar-se o sinal e o testemunho de tal pressão. Aproxime-se então da natureza. Depois procure, como se fosse o primeiro homem, dizer o que vê, vive, ama e perde... Evite as formas usuais e demasiado comuns... Relate suas mágoas e seus desejos, seus pensamentos passageiros, sua fé em qualquer beleza - relate tudo isto com íntima e humilde sinceridade. Utilize, para se

exprimir, as coisas de seus ambientes, as imagens de seus sonhos e os objetos de suas lembranças. Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair suas riquezas. Para o criador, com efeito, não há pobreza nem lugar mesquinho e indiferente. Mesmo que se encontrasse numa prisão, cujas paredes impedissem todos os ruídos do mundo de chegar aos seus ouvidos, não lhe ficaria sempre sua infância, essa esplendida e régia riqueza, esse tesouro de recordações? Volte a atenção para ela. Procure soerguer as sensações submersas desse longínquo passado: sua personalidade há de reforçar-se, sua solidão há de alargar-se e transformar-se numa habitação entre lusco e fusco diante do qual o ruído dos outros passa longe, sem nela penetrar. Se depois desta volta para dentro, ensimesmar-se, botarem versos, não mais pensará em perguntar seja qual for bons. Nem tão pouco tentará interessar as revistas por esses seus trabalhos, pois há de ver neles sua querida propriedade natural, um pedaço e uma voz de sua vida. Uma obra de arte é boa quando nasceu por necessidade. Neste caráter de origem está o seu critério, - o único existente. (...) Não lhe posso dar outro conselho fora deste: entrar em si e examinar as profundidades de onde jorra sua vida; na fonte desta é que encontrará a resposta à questão de saber se deve criar. Aceite-a tal como lhe apresentar à primeira vista sem procurar interpretá-la. Talvez venha a significar que o senhor é chamado a ser um artista. Nesse caso aceite o destino e carregue-o com seu peso e sua grandeza, sem nunca se preocupar com recompensa que possa vir de fora. O criador, com efeito, deve ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si e nessa natureza a que se aliou.

(...) Queria apenas sugerir-lhe que se deixasse chegar com discrição e gravidade ao termo de sua evolução. Nada a poderia perturbar mais do que olhar para fora e aguardar de fora respostas a perguntas a que talvez somente seu sentimento mais íntimo possa responder na hora mais silenciosa.

Foi com alegria que encontrei em sua carta o nome do professor Horacek; guardo por esse amável sábio uma grande estima e uma gratidão que desafia os anos. Fale-lhe, por favor, neste meu sentimento. É bondade dele lembrar-se ainda de mim; e eu sei apreciá-la. Restituo-lhe ao mesmo tempo os versos que me veio confiar

amigavelmente. Agradeço-lhe mais uma vez a grandeza e a cordialidade de sua confiança. Procurei por meio desta resposta sincera, feita o melhor que pude, tornar-me um pouco mais digno dela do que realmente sou, em minha qualidade de estranho.

Com todo o devotamento e toda simpatia.

Rainer Maria Rilke”¹

¹ Apud: Rilke, Rainer Maria. 1996. Cartas a um jovem poeta: A canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke, São Paulo: Globo: pp.21-26.

Assim como os professores deste trabalho, Rilke também foi um viajante, percorreu todos os mares e terras da Europa e do Norte da África, sem pátria ou profissão, com coragem, convicção e a curiosidade do primeiro olhar. Sobreviveu às nevascas, ventanias e temporais. Em meio à sua longa e interminável viagem, foi dar na França, encontrou Rodin - um *barqueiro* -, a quem secretariou, e que, segundo suas palavras, o ensinara a viver.

Mas o poeta não foi só viajante, também ele foi *barqueiro* e, como tal, procurou ajudar um jovem - Franz Xaver Kappus - a transpor um difícil trecho de seu percurso - a decisão entre ser poeta ou seguir a carreira militar.

A carta que abre este capítulo é a primeira escrita por Rilke endereçada ao rapaz, mas parece dirigir-se a todos aqueles que necessitam olhar para o interior de si mesmos e ouvir o clamor de seus desejos, como os passageiros da nau que, com dificuldade, navega nos mares da escola pública:

O senhor está olhando para fora, e é o que menos deveria fazer nesse momento. Ninguém o pode aconselhar ou ajudar, - ninguém. Não há senão um caminho. Procure entrar em si mesmo. Investigue o motivo que o manda escrever; examine se estende suas raízes pelos recantos mais profundos de sua alma; confesse a si mesmo: morreria, se lhe fosse vedado escrever?

Os passageiros dessa nau, assumindo uma atitude poética, ao mesmo tempo que dirigem o seu olhar para o próprio interior, voltam-no também para fora, deixando-se encantar pelas paisagens mesmo quando essas não lhes parecem encantadoras. Assim também poderão conduzir embarcações:

Se a própria existência cotidiana lhe parecer pobre, não a acuse. Acuse a si mesmo, diga consigo que não é bastante poeta para extrair suas riquezas.

Para o educador, ser viajante e barqueiro equivale ao papel das margens de um extenso rio que unem as etapas de uma trajetória e completam um longo percurso. A viagem de uma margem à outra ocorre lentamente e por toda uma vida. Por isso, aquele que é realmente viajante nunca deixa de sê-lo, mesmo quando também se torna barqueiro.

A discussão central deste estudo girou em torno da necessidade do arte-educador encontrar verdadeiros sentidos para o feliz exercício da profissão. Ao longo de suas páginas, procurei demonstrar, por meio das contribuições de muitos autores e das representações dos professores de Arte, que esses também são tomados por uma crise de sentido da profissão docente, sobretudo, quando se distanciam muito do território da arte.

O principal pressuposto que orientou a viagem feita até aqui é que o encontro de sentidos para a profissão docente pode se dar por meio de experiências verdadeiras com a arte e, ainda, que tal encontrar equivale à construção de uma concepção de arte e de educação como ações transformadoras - do mundo, dos alunos e de si mesmo.

Apesar dos inúmeros percalços que impõem dificuldades para que todos os que estão a navegar nos difíceis mares do ensino público possam se manter à superfície, ao final do processo, nos é permitido considerar que o sentido para a docência em arte relaciona-se diretamente ao despertar do ser poético, sensível e inventivo que habita cada arte-educador, mas que, por razões particulares ou contingências e dificuldades impostas pela profissão, pode estar profundamente adormecido.

Esse habitante desconhecido clama por expressão, por ações formativas que combatam a sua mudez, de modo que também os alunos, amordaçados pela desesperança e pelas rotinas de toda ordem, podem ter escutadas as suas vozes.

O despertar do poético que habita cada professor é o encontro de uma rota por um navegante perdido, quase submerso em um oceano de águas densas e escuras, quando decide reacender uma luz interior capaz de iluminar o caminho ainda desconhecido. Ao encontrar um caminho, o navegante contribui para que outros, igualmente perdidos, o encontrem também.

Sabemos que são muitas as dificuldades para a realização das propostas aqui discutidas. Talvez a maior delas diga respeito às resistências pessoais às mudanças profissionais que podem ser desencadeadas pelas ações formativas.

Isso porque, uma vez que a formação não está circunscrita a uma fase da vida, mas se dá contínua e ininterruptamente durante toda a existência, estar em formação pressupõe predisposição e uma atitude de abertura para a

constante revisão de crenças, teorias, conceitos, valores e práticas que, não raro, servem de mordidas ao ser que brada por genuína expressão. A liberdade e a autonomia necessárias para *acender* essa *luz* encontram na dimensão autoformativa do professor a sua real e justa expressão. A mesma liberdade e autonomia tem o grupo de formação para lidar com todas as outras barreiras que tentam se colocar à frente da embarcação impedindo seu movimento. Esse é um dado que não pode ser ignorado, já que remete a cada passageiros a responsabilidade pela completude da viagem.

Um caminho a ser percorrido pelos professores que *perderam* a rota e, conseqüentemente, a razão para prosseguirem na viagem, pode ser o caminho da volta, uma volta nem sempre tranqüila, mas muito necessária, aos motivos que os levaram a ser professores, aos seus sonhos e desejos iniciais relacionados à profissão. Caminhar de volta é percorrer o atemporal, não se fixar no passado e ser capaz de compreender o momento presente para melhor delinear os caminhos a serem trilhados no futuro. Esse é o caminho da memória da formação que, no trabalho com os professores, foi percorrido por meio da autobiografia como recurso formativo. Como pudemos acompanhar pelos fragmentos autobiográficos, a experiência propiciou aos arte-educadores a oportunidade de reconstruírem suas histórias pessoais de ligação com a arte e a educação, nelas localizando e reanimando os episódios, pessoas, acontecimentos e fatos que dão sentido às suas escolhas profissionais e à continuidade do exercício da docência.

A partir da teorização sobre a inteligência criadora feita pelo filósofo espanhol José Antonio Marina (1995), compreendemos que as características gerais da atividade de projetar, para a qual concorrem a inteligência, a liberdade, a criação e a vontade, são de especial importância na busca de soluções para a atual situação em que estão mergulhados milhares de educadores, o que significa que, apesar do esgotamento, o professor, exercendo sua capacidade de autonomamente atribuir interesse a um objeto, pode pensar em outros valores, vividos ou não anteriormente, neles se pautando para recuperar o ânimo e realizar plenamente sua profissão.

A vontade e o desejo necessários para se manter professor advêm da constatação de que é possível introduzir no esgotamento real, causado pelas inúmeras dificuldades que assaltam a escola pública, outras possibilidades.

Inventar possibilidades no ensino público, quando o real parece inexorável, é inventar projetos que impeçam a submersão definitiva, e essa é uma tarefa da sensibilidade e da inteligência, das quais somos todos portadores.

Somente os arte-educadores que reconhecem um verdadeiro sentido para o ofício são capazes de considerar o ensino de arte como um campo da docência duplamente transformador, já que lida com duas atividades - a educação e a arte - que, em sua essência, trazem a promessa da mudança e da renovação. As representações e ações dos professores de Arte sujeitos desta pesquisa revelaram que tal concepção pode ser construída pelo professor quando, em contato com a sua sensibilidade e a de seus colegas, reconhece e vivencia em seu trabalho os elementos da atividade criadora. Entre outras coisas, tal vivência o faz perceber que é capaz de imprimir em seu exercício a *mobilidade* inerente aos projetos.

Criando, refletindo e inventando projetos pessoais e profissionais de modo compartilhado, o professor retoma o seu interesse pelas coisas e reanima a sua vitalidade, encontrando um sentido para o exercício da profissão. Esse e outros motivos nos permitem afirmar que a arte não pode ser excluída da escola, tampouco dos programas de formação de professores, em especial, de arte-educadores.

Ainda que os problemas crônicos que assolam a escola pareçam enterrar definitivamente a alegria por ensinar e aprender, este estudo nos permite inferir que, independentemente das políticas educacionais, as escolas, NAES, diretorias de ensino e outros espaços que gozam de certa autonomia podem ser um *lócus* de formação do professor tendo a arte como eixo articulador, desde que se reserve o necessário *espaço-tempo* para um verdadeiro encontro entre os educadores e o fenômeno artístico. Esse espaço e esse tempo precisam garantir os momentos inerentes ao processo de produção, conhecimento e expressão em arte (individuais e coletivos) e as características da atividade de projetar, de forma que o próprio professor possa transpor tal dinâmica para as outras áreas de conhecimento e esferas da vida.

Esse é um espaço de concepção e ação; procura e encontro; solidão e troca; silêncio e ruído; criação e contemplação; trabalho e repouso; plano e execução; rigidez e flexibilidade; do olhar para si e para o outro; da antecipação

e da busca; um espaço para a liberdade, inteligência e sensibilidade, sem as quais não é possível ser e se manter professor.

A participação do professor de Arte em uma atividade formativa regular, desenvolvida no interior da própria escola ou em outros espaços formativos, pautada em sua memória de formação, na relação interpessoal e no desenvolvimento de um percurso de criação com a arte, insere-o em um movimento incessante de busca para a realização dos seus propósitos, de tal modo que sua alegria por ser professor acaba por ressoar na sua relação com o aluno e na relação desse com a arte - pode e deseja assumir o papel de *barqueiro*.

Dito de outro modo, o trabalho com a arte, no âmbito da formação continuada de professores, põe em causa o aparente imobilismo do cotidiano escolar, semeia modos diversos de fazer, conhecer e expressar e revela a pessoa do professor, afinal, a formação em serviço, além de ser um momento para discutir questões pertinentes ao processo ensino-aprendizagem, propriamente dito, também deve ser uma paragem para o viajante perdido se redirecionar:

Um momento para visualizar novos horizontes, acertando e errando para encontrar uma meta (Ana).

Vista desse modo, a formação contribui para despertar a alegria por ensinar, para a construção de novos olhares, para o planejamento de novas ações e, acima de tudo, para o reconhecimento, por parte do professor, de que pode e deve partir das suas próprias insatisfações para forjar um propósito que lhe seja suficientemente relevante para que deflagre contínuas buscas pela alegria e satisfação no exercício da profissão.

Depois de questionar seus saberes e práticas à prova da experiência viva, o professor que conhece o sentido de suas escolhas, talvez, nunca mais aceite seguir rotas sempre iguais. Em lugar da desoladora paisagem que assola a escola, esse professor passa a vislumbrar brilhantes pinturas feitas com os materiais do próprio cotidiano. A paisagem pouco atraente, que antes lhe parecia sempre igual, ganha contornos próprios – detalhes que se abrem para inúmeras outras possibilidades de trajeto: cavernas, clareiras, trilhas e

extensas estradas, quebradeiras e discretos riachos, morros e altíssimos picos, cores, bichos, plantas, quem sabe um arco-íris?

Esse professor ficará na memória e no coração de seus alunos porque assumiu o seu lugar de barqueiro na difícil, porém maravilhosa, tarefa de ajudá-los a cruzar distâncias. A maior das distâncias talvez seja a que separa o tempo presente do tempo vindouro:

Como a escola tradicional habituou-se a sacrificar o presente a um futuro remoto e, mais ou menos desconhecido, acredita-se que o educador pode esquecer a sua responsabilidade quanto à significação para o futuro das experiências presentes do jovem. Mas a relação entre o presente e o futuro não é uma questão de um ou outro extremo. O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens, mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro (Dewey, 1976).

Iniciamos estas considerações finais com a carta de um *barqueiro*, Rilke, a um *viajante*, o jovem poeta. Encerraremos com cartas de *viajantes*, professores de escolas municipais, a *barqueiros* - seus antigos professores.²

² As cartas e pinturas das páginas seguintes foram produzidas por professores participantes de uma palestra que proferi - "O projeto poético-pedagógico do professor: contribuições da arte" - seguida de um *workshop*, ocorrida durante a realização da *Semana Paulo Freire*, no Núcleo de Ação Educativa - 7, no 2º semestre do ano de 2001.

Ao Professor Antonio Carlos, você incentivou-me nos Ates quando desenhava numa folha de sulfite e sorteava na classe entre os alunos com uma dedicatória.

Você dava aulas de Português, mas desenhava, dançava, cantava, esculpia e era feliz. Sua aula era alegre!

Talvez você não soubesse, mas sei que você era um artista.

Hoje recordo-me que você tinha uma visão além da Vila. Você via o mundo e nos mostrou. Entregou o mundo aos alunos.

Hoje também vejo o mundo, um mundo cultural, atravessi o Atlântico, vi Notre Dame, colhi uma flor no jardim de Monet, visitei Shakespeare, vi arqueiros e tocadores de gaita de fole, comi tacos, dancei salsa ...

... e continuarei ...

Obrigada por tudo

Rosane.

S. Paulo, 25/09/01

Caro Prof. Inácio,

Nunca mais tive notícias suas. Adoraria saber que caminhos seguiu. Tenho certeza que você também gostará de saber quais foram os meus caminhos.

Tornei-me professora. Seu exemplo contribuiu muito para isso. Lembro-me da sua alegria em sala de aula, junto com a seriedade das aulas. Seu prazer em ensinar e em reunir os alunos aos sábados para bater papo e descontrair. De você ficaram os gestos de atenção para cada um de nós, a sua humildade, carinho e especialmente seu olhar de aprovação, mesmo quando a tarefa nos estava nada boa.

Apreendi muito com você mas sei que nunca serei da mesma forma.

Um grande abraço

Jeanine.

Querida Prof^a Ana Maria

Faz muito tempo, mas naquele ano você me ensinava História e naquela época o Sistema Solar era ensinado nas aulas de História. E eu, na minha irreverência de 11 anos lhe perguntei se havia vida em outras planetas. Você me deu uma resposta científica:

— Teoricamente não. E eu insisti, dizendo:

— Mas professora, Deus iria criar um Universo tão grande e deixá-lo vazio? Você ficou perplexa!! Não sabia o que me responder. E então...

— Sabe fanete, não posso lhe responder esta pergunta. Mas vá a uma Biblioteca e pesquise, quem sabe você encontre a resposta!

E eu segui o seu conselho, pesquisei, pesquisei e encontrei várias respostas a esta pergunta e a muitas outras e continuei pesquisando até hoje...

Obrigada.

fanete

Querida professora, que saudade!

Hoje após ter passado algum tempo, entendo o quanto você contribuiu para a minha formação de professora. Lembro, quando c/ a sua orientação começamos a sonhar c/ um mundo melhor e juntos trabalhávamos, ainda estagiárias com crianças da periferia? Era uma festa, o dia do nosso trabalho, o dia era repleto de novas experiências e ainda depois de retornarmos para a sala levantávamos os pontos positivos e negativos. O tempo passou mas ficou em mim, o mesmo sonho.

Gostaria hoje de poder trazer c/ você novas vivências pois acredito que em você a chama também não se apagou.

Abraços de sua eterna aluna.

Marine

Agora, lembrando a minha infância, quero

Agradecer a liberdade, não compreendida
naquele momento, em ser disciplinada com
tudo que me cercava.

Felizmente, isto veio contribuir para respos-
sabilidade na minha vida pessoal e
profissional, o meu constante crescimento
e renovação.

Chamãe

Jão Paulo, 25 de Setembro 2001.

Querida Professora Leda

Ao longo dos anos de minha formação
no curso de magistério, sempre espelhei-me
em sua pessoa como exemplo, para quando
fosse minha vez de ministrar aulas tivesse
seu conhecimento, desempenho ~~e~~ seu carisma.

Hoje ~~eu~~, após alguns anos, não me esqueço
dado, posso durante meus estudos, minhas
aulas lembrar-me de como foste importante
para mim como exemplo. E quando estou
cansada, desanimada, sem vontade de
adquirir mais e mais conhecimento e de ter
paciência p/ transmiti-lo recordo-me de sua
força e de seu "acreditar". E não desmoroço.

Obrigada

Carla Luiza Galvão Lombardi

Caro Professor Hamilton

- Um dia, lá na faculdade, quando você exigia de cada aluno, um relatório (de conhecimentos adquiridos, de pensamentos do momento, de críticas), certamente era o "meu grande momento". Era ali, naquele pedaço de papel que eu expunha toda a emoção de ser sua aluna. Nesses momentos, lembrava-me das lições da infância, da adolescência, em casa, com meus pais. Tudo voltava e era como se eu me sentisse novamente ouvindo "as aulas" de meu pai, da minha mãe.

- Hoje, aos 50 anos e você com 69, continue te admirando como naqueles dias, lá na faculdade. Você foi o grande gerador de conceitos de dignidade, respeito, ética como ser humano e como educadora, professoras que eu abraciei, por sua causa.

- Portanto, querido professor, devo a você também a minha existência e a formação dos seus netos, os meus filhos.

Sua filha
Hátiro

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf. 1989. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ARNHEIM, Rudolf. 1989. Intuição e Intelecto na Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- ARROYO, Miguel. 2000. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes.
- BACHELARD, Gaston. 1998. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, Ana Mae. 1978. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva.
- _____. 1982. Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez e A. A.
- _____. 1983. Para que história? In: Revista A'arte. São Paulo. 2 (6): pp.2-4.
- _____. 1984. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad.
- _____. 1986. (org.) História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad.
- _____ e SALES, Heloísa Margarido (org.). 1990. O Ensino da Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP.
- _____. 1991. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/Fundação IOCHPE.
- _____. (org.). 1997a. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.
- _____. 1997b. "Memória: a luta pela Arte na LDB Darcy Ribeiro". In: Ensino da Arte Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, (1): pp.4-5, São Paulo.
- _____. 2001. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez.
- BIASI, Pierre-Marc de. 1993. "L'horizon génétique". In: Manuscrits des écrivains. Paris: Hachette - CNRS Editions.
- BOSI, Alfredo. 1986. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre. 1996. "A ilusão biográfica". In: AMADO e FERREIRA (org.). Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp.183-191.

- BOUTINET, Jean-Pierre. 1990. Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). 2001. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- BUENO, Belmira A. Barros Oliveira. 1996. Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas do magistério. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de Livre-Docência).
- CAMPOS e PESSOA. 1998. "Discutindo a formação de professores com Donald Schön". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB: pp. 183-206.
- CANETTI, Elias. 1987. A língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARDOSO, Sérgio. 1988. "O olhar viajante (do etnólogo)". In: NOVAES, Adauto. 1988. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras.
- CATANI, Denice Bárbara et alii. 1996. "Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras". In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: p.61.
- CHENÉ, Adèle. 1988. "A narrativa de formação e a formação de formadores". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.) 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp. 89-97.
- CHERVEL, André. 1990. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". In: Teoria e Educação, n. 2.
- CHEVALIER, Jean Gheerbrant Alain. 1989. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CHIZZOTTI, Antonio. 1995. Pesquisa em ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.
- CODO e MENEZES. 1999. "O que é burnout?" In: Educação, carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes: pp. 237-252.
- CONTRERAS, José. 1997. La autonomia del profesorado. Madrid: Ed. Morata.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. 1982. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- DEWEY, John. 1974. "Tendo uma experiência". In: A Arte como experiência. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural: pp. 89-105.
- _____. 1976. Experiência e educação. São Paulo: Nacional.
- DOMINICÉ, Pierre. 1988. "O processo de formação e alguns de seus componentes". In: FINGER, M. e NÓVOA, A.(org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.53-61.
- DORFLES, Gillo. 1992. O Devir das Artes. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE Jr., João-Francisco. 1988. Por que arte-educação? Campinas: Papirus.
- _____. 1988. Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas: Papirus.
- EFLAND, Arthur D.1998. "Teoria da Aprendizagem para uma época pós-moderna". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 2º Encontro. São Paulo: SESC.
- EISNER, Elliot. 1997. "Estrutura e mágica no ensino de arte". In: Barbosa, Ana Mae (org.). 1997. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 77-92.
- ESTRELA, Maria Teresa. 1992. Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- FAVARETTO, Celso F. 1990. "Pós-Modernidade na Educação". In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. v.16.
- FERRAROTTI, Franco. 1988. "Sobre a autonomia do método autobiográfico". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.19-34.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de R. 1993. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez.
- FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.)1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB.
- FISCHER, Ernest. 1971. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar.
- FOCILLON, Henri. 1983. A vida das formas. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- FONSECA, António Manuel. 1994. Personalidade, Projetos Vocacionais e formação Pessoal e Social. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo. 1981. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1992. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- _____. 1999. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 2000. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.
- FROM, Erich. 1964. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FULLER, Peter. 1983. "Pela recuperação de um método e da arte". In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 4-11.
- FUSARI, Maria F. de R. 1998. "Fundamentos de Arte e Educação na XXIV Bienal". In: Boletim Arte na Escola, n.18. Porto Alegre.
- GARDNER, Howard. 1997. As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIL, Antonio Carlos. 1995. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- GIL, Juana Maria Sancho. 2001. "É possível aprender da experiência?". In: Linhares, Célia (org.). 2001. Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez: pp.81-113.
- GOMBRICH, Ernest. 1983. "Entrevista com Ernest Gombrich". Revista A'рте. São Paulo, 2(6): pp. 15-19.
- HANANIA, Aida Ramezá. 1999. A caligrafia árabe e a arte de Hassan Massoudy. São Paulo: Martins Fontes.
- HASHIMOTO, Francisco. 1997. Ventos de Outono: uma fenomenologia da maturidade. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. (Tese de Doutorado).
- HERNÁNDEZ, Fernando. 1998. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto alegre: Artes Médicas.
- _____. 2000. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.

- IAVELBERG, Rosa. 1997. "Pedagogia da Arte ou Arte Pedagógica: um alerta para a recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte". In: Revista Pátio, n. 2. São Paulo: Ed. Artes Médicas.
- _____. 1993. O Desenho Cultivado da Criança. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP. (Dissertação de Mestrado).
- IANNI, Octavio. 1998. Teorias da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JOSSO, Christine. 1988. "Da formação do sujeito, ao sujeito da formação". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1, Lisboa: Ministério da Saúde: pp.37-50.
- KAVÁFIS, Konstantinos. "Ítaca" (tradução de José Paulo Paes). In: Ulisses Infante. 2000. Textos: leituras e escritas. São Paulo: Scipione, vol 1.
- LANIER, Vincent. 1984. "Devolvendo Arte à Arte-Educação". In: AR'TE, São Paulo, 3 (10): pp. 4-8.
- LEVI, Giovanni. 1996. "Usos da biografia". In: AMADO e FERREIRA (org.). Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp. 167-181.
- LIBÂNEO, José Carlos. 1999. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- LOWENFELD, Viktor. 1954. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou.
- LUDKE, M. e ANDRE, M. 1986. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MACHADO, Nilson José. 2000. Educação: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras.
- MACHADO, Regina. 1989. Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP. (Tese de Doutorado).
- _____. 1988. "O Conto de Tradição Oral e a Aprendizagem do Professor". In: Idéias. São Paulo: FDE.
- _____. 1998. "Para pintar o retrato de um pássaro". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 4º Encontro. São Paulo: SESC.
- _____. 2002. Abertura da Mesa Temática: Ensino e Aprendizagem / Apreciação. <http://www.arte.unb.br/anpap/machado.htm>
- MARINA, José Antonio. 1995. Teoria da Inteligência Criadora. Lisboa: Editorial Caminho.

- _____. 1997. Ética para náufragos. Lisboa: Editorial Caminho.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. 1994. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. 1999. ARTE, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga - São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de Doutorado).
- MARQUES, Isabel A. 2001. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez.
- MARX, Karl. 1964. "Primeiro manuscrito: trabalho alienado". In: Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROM, Erich. 1964. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores: pp. 93-107.
- MATOS, J. C. 1998. "Professor reflexivo? Apontamentos para o debate". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ ALB: pp.277-306.
- MEIRELES, Cecília. 1987. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: pp. 145.
- _____. Cecília. 1983. Flor de poemas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 106-107
- MELO NETO, João Cabral de. 1979. Poesias completas. Rio de Janeiro: Jospe Olympio: p. 344.
- MORAIS, Frederico. 1998. Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre a arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. 1984. O Espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola.
- MUSSI, Mônica Cristina. 2000. O grupo de formação e seus protagonistas: uma leitura institucional das práticas de formação docente em serviço. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Dissertação de Mestrado).
- NACARATO, VARANI e CARVALHO. 1998. "O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, Mercado das Letras: ALB: pp.73-104.

- NOVAES, Adauto et alli. 1988. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras.
- NÓVOA, Antonio. 1988. "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.107-129.
- _____. (org.). 1992a. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- _____. (org.). 1992b. Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Benedito. 1989. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática.
- OSTROWER, Fayga. 1987. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. 1998. A Sensibilidade do Intelecto. Rio de Janeiro: Campus.
- OTT, Robert. 1997. "Ensinando crítica nos museus". In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 111-139.
- PARSONS, Michael. 1998. "Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 5º Encontro. São Paulo: SESC.
- PAULA, Maria Lúcia Bueno C. de. 1997. "Arte e Espaço-Mundo". In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPAP. v. 2.
- PEDRETTI, Carlo. 1973. "A Glória de Pintar: novas reflexões sobre pintura reveladas pelo Codex Madrid II". In: O Correio. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- PENIN, Sonia. 1989. Cotidiano e Escola. A Obra em Construção. São Paulo: Cortez / AA.
- _____. 1996. "O Ensino como acontecimento". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.98, ago.
- PÉREZ-GÓMEZ. 1992. "O pensamento reflexivo do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, Antonio (org.). 1992a. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ-GÓMEZ. 2000. "Ensino para a compreensão". In Pérez-Gómez, A. I. e Sacristán, J. Gimeno. 2000. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArMed.

- PERRENOUD, Philippe. 1997. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1998. Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants? Universidade de Genebra. (tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar).
- _____. 2000. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PESSOA, Fernando. 1995. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. 1999. O Processo de Criação. São Paulo: Martins Fontes.
- PILAR, Analice Dutra e Vieira, Denyse. 1992. O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte. Porto Alegre: IOCHPE.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). 1999. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez.
- PINEAU, Gaston. 1988. "A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.65-77.
- POMPÉIA, João Augusto. (s/d). "Arte e existência". In: Revista Artéria. São Paulo: s.n.
- PORCHER, Louis, 1982. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus Editorial.
- READ, Herbert. 1958. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1981. As origens da forma na arte. Rio de Janeiro: Zahar.
- RICHTER, Ivone Mendes. 1998. "Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua influência na leitura de códigos estéticos". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 4º Encontro. São Paulo: SESC.
- _____. 1997. "Parâmetros, standarts e avaliação para o Ensino de Arte". In: Ensino de Arte, n.1, ano 1: pp.6-8.
- RILKE, Rainer Maria. 1996. Cartas a um jovem poeta: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. São Paulo: Globo.
- SALLES, Cecília Almeida. 1990. "A Verdade da Arte". In: Manuscrita, n. 1, São Paulo: APML.

- _____. 1998. Gesto Inacabado: processo de criação artística. São Paulo. FABESP: Annablume.
- SANTAELLA, Lúcia. 1994. Estética: de Platão a Peirce, São Paulo: Experimento.
- _____. 1997. "Globalização e Multiculturalismo". In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPAP. São Paulo. v. 1.
- SCHÖN, Donald. 1992a. La Formacion de Profesionales Reflexivos: hacia um nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- _____. 1992b. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora: pp. 79-138.
- SILVA, T. R. N. 1989. "Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil". In: Cadernos de Pesquisa. n.70: pp. 5-19.
- SNYDERS, Georges. 1996. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- THOLLENT, Michel. 2000. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez.
- TLISTEWOOD, David. 1997. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 141-155.
- VIGOTSKY, L. S. 1982. La imaginacion y el arte in la infancia (ensayo psicologico). Madrid: Akal.
- _____. 1998. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- WARSCHAUER, Cecília. 2000. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de Doutorado).
- WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. 1982. "Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças". In: Revista A' rte. São Paulo. 1 (1): pp. 14-16.
- _____. 1982. "Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças". In: Revista A' rte. São Paulo. 1 (2): pp. 14-16 (2ª parte).
- ZAMBONI, Silvio. 1998. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados.

Documentos oficiais

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 2000. Parâmetros Curriculares Nacionais, Volume 6 – Arte. Rio de Janeiro: DP e ^a
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. 1987. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Quem quiser que conte outra.... São Paulo: SE/CENP. (Projeto Ipê).
- _____. 1993. Educação artística – 1º grau – Volume 1. São Paulo: SE/CENP.
- SÃO Paulo (Município). Secretaria de Educação. 1992. "Educação Artística". In: Movimento de Reorientação Curricular. São Paulo: SME/SP, documento 5.
- _____. 1992. "Educação Artística: Relatos de Prática". In: Movimento de Reorientação Curricular. São Paulo: SME/SP, documento 6.
- _____. 1992. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. São Paulo: SME/SP.
- _____. 1992. "Construindo a educação pública e popular". In: Diretrizes e Prioridades para 1992. São Paulo: SME/SP, Ano 4.
- _____. 1996. Currículos e Programas. Organizadores de Área - Ensino Fundamental. São Paulo: SME/SP, Documento 5.
- _____. 1999. Projeto Visão: balanço de gestão, 1º semestre de 1999. São Paulo: SME/SP: pp. 197-199.

Periódicos

- Suplemento Especial do Jornal da USP. 1989. São Paulo. 1(3): p.4-A.
- A' RTE. 1982. "Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo: formação e atuação". In: Revista A' rte. São Paulo. 1(3): p. 16 e 7.
- Folha de São Paulo. 1990.

Ao Professor Antonio Carlos, você incentivou-me
nas Ates quando desenhava numa folha
de sulfite e sorteava na classe entre os alunos
com uma dedicatória.

Você dava aulas de Português, mas
desenhava, dançava, cantava, esculpia e era
feliz. Sua aula era alegre!

Talvez você não soubesse, mas sei que
você era um artista.

Hoje recordo-me que você tinha uma
visão além da Vila. Você via o mundo e
nos mostrou. Entregou o mundo aos alunos.

Hoje também vejo o mundo, um mundo
cultural, atravessi o Atlântico, vi Notre Dame,
colhi uma flor no jardim de Monet, visitei
Shakespeare, vi arqueiros e tocadores de gaita
de fole, comi tacos, dancei salsa ...

... e continuarei ...

Obrigada por tudo

Rosane.

S. Paulo, 25/09/01

Caro Prof. Inácio,

Nunca mais tive notícias suas. Adoraria saber que caminhos seguiu. Tenho certeza que você também gostará de saber quais foram os meus caminhos.

Tornei-me professora. Seu exemplo contribuiu muito para isso. Lembro-me da sua alegria em sala de aula, junto com a seriedade das aulas. Seu prazer em ensinar e em reunir os alunos aos sábados para bater papo e descontrair. De você ficaram os gestos de atenção para cada um de nós, a sua humildade, carinho e especialmente seu olhar de aprovação, mesmo quando a tarefa não estava nada boa.

Apreendi muito com você mas sei que nunca serei da mesma forma.

Um grande abraço

Jeanine.

Querida Prof^a Ana Maria

Faz muito tempo, mas naquele ano você me ensinava História e naquela época o Sistema Solar era ensinado nas aulas de História. E eu, na minha irreverência de 11 anos lhe perguntei se havia vida em outras planetas. Você me deu uma resposta científica:

— Teoricamente não. E eu insisti, dizendo:

— Mas professora, Deus iria criar um Universo tão grande e deixá-lo vazio? Você ficou perplexa!! Não sabia o que me responder. E então...

— Sabe fonte, não posso lhe responder esta pergunta. Mas vá a uma Biblioteca e pesquise, quem sabe você encontra a resposta!

E eu segui o seu conselho, pesquisei, pesquisei e encontrei várias respostas a esta pergunta e a muitas outras e continuo pesquisando até hoje...

Obrigada.

fonte

Querida professora, que saudade!

Hoje após ter passado algum tempo, entendo o quanto você contribuiu para a minha formação de professora. Lembro, quando c/ a sua orientação começamos a sonhar c/ um mundo melhor e juntos trabalhávamos, ainda estagiávamos com crianças da periferia? Era uma festa, o dia do nosso trabalho, o dia era repleto de novas experiências e ainda depois de retornarmos para a sala levantávamos os pontos positivos e negativos. O tempo passou mas ficou em mim, o mesmo sonho.

Gostaria hoje de poder trazer c/ você novas vivências pois acredito que em você a chama também não se apagou.

Abraços de sua eterna aluna.

Marine

Agora, lembrando a minha infância, quero

Agradecer a liberdade, não compreendida
naquele momento, em ser disciplinada com
tudo que me cercava.

Felizmente, isto veio contribuir para respos-
sabilidade na minha vida pessoal e
profissional, o meu constante crescimento
e renovação.

Chamãe

Jão Paulo, 25 de Setembro 2001.

Querida Professora Leda

Ao longo dos anos de minha formação
no curso de magistério, sempre espelhei-me
em sua pessoa como exemplo, para quando
fosse minha vez de ministrar aulas tivesse
seu conhecimento, desempenho ~~e~~ seu carisma.

Hoje ~~eu~~, após alguns anos, não me esqueço
dado, posso durante meus estudos, minhas
aulas lembrar-me de como foste importante
para mim como exemplo. E quando estou
cansada, desanimada, sem vontade de
adquirir mais e mais conhecimento e de ter
paciência p/ transmiti-lo recordo-me de sua
força e de seu "acreditar". E não desmoroço.

Obrigada

Carla Luiza Galvão Lombardi

Caro Professor Hamilton

- Um dia, lá na faculdade, quando você exigia de cada aluno, um relatório (de conhecimentos adquiridos, de pensamentos do momento, de críticas), certamente era o "meu grande momento". Era ali, naquele pedaço de papel que eu expunha toda a emoção de ser sua aluna. Nesses momentos, lembrava-me das lições da infância, da adolescência, em casa, com meus pais. Lidei redobrada e era como se eu me sentisse novamente ouvindo "as aulas" de meu pai, da minha mãe.

- Hoje, aos 50 anos e você com 69, continue te admirando como naqueles dias, lá na faculdade. Você foi o grande gerador de conceitos de dignidade, respeito, ética como ser humano e como educadora, professoras que eu abraço, por sua causa.

- Portanto, querido professor, devo a você também a minha existência e a formação dos seus netos, os meus filhos.

Sua filha
Hátiro

BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, Rudolf. 1989. Arte e Percepção Visual. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- ARNHEIM, Rudolf. 1989. Intuição e Intelecto na Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- ARROYO, Miguel. 2000. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes.
- BACHELARD, Gaston. 1998. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes.
- BARBOSA, Ana Mae. 1978. Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva.
- _____. 1982. Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez e A. A.
- _____. 1983. Para que história? In: Revista A'arte. São Paulo. 2 (6): pp.2-4.
- _____. 1984. Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad.
- _____. 1986. (org.) História da Arte-Educação. São Paulo: Max Limonad.
- _____ e SALES, Heloísa Margarido (org.). 1990. O Ensino da Arte e sua História. São Paulo: MAC/USP.
- _____. 1991. A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/Fundação IOCHPE.
- _____. (org.). 1997a. Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.
- _____. 1997b. "Memória: a luta pela Arte na LDB Darcy Ribeiro". In: Ensino da Arte Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, (1): pp.4-5, São Paulo.
- _____. 2001. John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez.
- BIASI, Pierre-Marc de. 1993. "L'horizon génétique". In: Manuscrits des écrivains. Paris: Hachette - CNRS Editions.
- BOSI, Alfredo. 1986. Reflexões sobre a arte. São Paulo: Ática.
- BOURDIEU, Pierre. 1996. "A ilusão biográfica". In: AMADO e FERREIRA (org.). Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp.183-191.

- BOUTINET, Jean-Pierre. 1990. Antropologia do Projecto. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). 2001. LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- BUENO, Belmira A. Barros Oliveira. 1996. Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas do magistério. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de livre-docência).
- CAMPOS e PESSOA. 1998. "Discutindo a formação de professores com Donald Schön". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB: pp. 183-206.
- CANETTI, Elias. 1987. A língua absolvida: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras.
- CARDOSO, Sérgio. 1988. "O olhar viajante (do etnólogo)". In: NOVAES, Adauto. 1988. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras.
- CATANI, Denice Bárbara et alii. 1996. "Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras". In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo: p.61.
- CHENÉ, Adèle. 1988. "A narrativa de formação e a formação de formadores". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.) 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp. 89-97.
- CHERVEL, André. 1990. "História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa". In: Teoria e Educação, n. 2.
- CHEVALIER, Jean Gheerbrant Alain. 1989. Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio.
- CHIZZOTTI, Antonio. 1995. Pesquisa em ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez.
- CODO e MENEZES. 1999. "O que é burnout?" In: Educação, carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes: pp. 237-252.
- CONTRERAS, José. 1997. La autonomia del profesorado. Madrid: Ed. Morata.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. 1982. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- DEWEY, John. 1974. "Tendo uma experiência". In: A Arte como experiência. Os Pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural: pp. 89-105.
- _____. 1976. Experiência e educação. São Paulo: Nacional.
- DOMINICÉ, Pierre. 1988. "O processo de formação e alguns de seus componentes". In: FINGER, M. e NÓVOA, A.(org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.53-61.
- DORFLES, Gillo. 1992. O Devir das Artes. São Paulo: Martins Fontes.
- DUARTE Jr., João-Francisco. 1988. Por que arte-educação? Campinas: Papirus.
- _____. 1988. Fundamentos Estéticos da Educação. Campinas: Papirus.
- EFLAND, Arthur D.1998. "Teoria da Aprendizagem para uma época pós-moderna". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 2º Encontro. São Paulo: SESC.
- EISNER, Elliot. 1997. "Estrutura e mágica no ensino de arte". In: Barbosa, Ana Mae (org.). 1997. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 77-92.
- ESTRELA, Maria Teresa. 1992. Relação pedagógica: disciplina e indisciplina na sala de aula. Porto: Porto Editora.
- FAVARETTO, Celso F. 1990. "Pós-Modernidade na Educação". In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. v.16.
- FERRAROTTI, Franco. 1988. "Sobre a autonomia do método autobiográfico". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.19-34.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo e FUSARI, Maria F. de R. 1993. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo: Cortez.
- FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.)1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde.
- FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ALB.
- FISCHER, Ernest. 1971. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar.
- FOCILLON, Henri. 1983. A vida das formas. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- FONSECA, António Manuel. 1994. Personalidade, Projetos Vocacionais e Formação Pessoal e Social. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo. 1981. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. 1992. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.
- _____. 1999. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 2000. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP.
- FROM, Erich. 1964. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FULLER, Peter. 1983. "Pela recuperação de um método e da arte". In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 4-11.
- FUSARI, Maria F. de R. 1998. "Fundamentos de Arte e Educação na XXIV Bienal". In: Boletim Arte na Escola, n.18. Porto Alegre.
- GARDNER, Howard. 1997. As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIL, Antonio Carlos. 1995. Métodos e técnicas da pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- GIL, Juana Maria Sancho. 2001. "É possível aprender da experiência?". In: Linhares, Célia (org.). 2001. Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez: pp.81-113.
- GOMBRICH, Ernest. 1983. "Entrevista com Ernest Gombrich". Revista A'arte. São Paulo, 2(6): pp. 15-19.
- HANANIA, Aida Ramezá. 1999. A caligrafia árabe e a arte de Hassan Massoudy. São Paulo: Martins Fontes.
- HASHIMOTO, Francisco. 1997. Ventos de Outono: uma fenomenologia da maturidade. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. (Tese de Doutorado).
- HERNÁNDEZ, Fernando. 1998. Transgressão e Mudança na Educação: os projetos de trabalho. Porto alegre: Artes Médicas.
- _____. 2000. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas.

- IAVELBERG, Rosa. 1997. "Pedagogia da Arte ou Arte Pedagógica: um alerta para a recuperação das oficinas de percurso de criação pessoal no ensino da arte". In: Revista Páteo, n. 2. São Paulo: Ed. Artes Médicas.
- _____. 1993. O Desenho Cultivado da Criança. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP. (Dissertação de Mestrado).
- IANNI, Octavio. 1998. Teorias da Globalização. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- JOSSO, Christine. 1988. "Da formação do sujeito, ao sujeito da formação". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1, Lisboa: Ministério da Saúde: pp.37-50.
- KAVÁFIS, Konstantinos. "Ítaca" (tradução de José Paulo Paes). In: Ulisses Infante. 2000. Textos: leituras e escritas. São Paulo: Scipione, vol 1.
- LANIER, Vincent. 1984. "Devolvendo Arte à Arte-Educação". In: AR'TE, São Paulo, 3 (10): pp. 4-8.
- LEVI, Giovanni. 1996. "Usos da biografia". In: AMADO e FERREIRA (org.). Usos e abusos da história oral. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas: pp. 167-181.
- LIBÂNEO, José Carlos. 1999. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- LOWENFELD, Viktor. 1954. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou.
- LUDKE, M. e ANDRE, M. 1986. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- MACHADO, Nilson José. 2000. Educação: Projetos e Valores. São Paulo: Escrituras.
- MACHADO, Regina. 1989. Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da USP. (Tese de Doutorado).
- _____. 1988. "O Conto de Tradição Oral e a Aprendizagem do Professor". In: Idéias. São Paulo: FDE.
- _____. 1998. "Para pintar o retrato de um pássaro". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 4º Encontro. São Paulo: SESC.
- _____. 2002. Abertura da Mesa Temática: Ensino e Aprendizagem / Apreciação. <http://www.arte.unb.br/anpap/machado.htm>
- MARINA, José Antonio. 1995. Teoria da Inteligência Criadora. Lisboa: Editorial Caminho.

- _____. 1997. Ética para náufragos. Lisboa: Editorial Caminho.
- MARTINS, Joel e BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. 1994. A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. 1999. ARTE, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga - São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de Doutorado).
- MARQUES, Isabel A. 2001. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez.
- MARX, Karl. 1964. "Primeiro manuscrito: trabalho alienado". In: Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROM, Erich. 1964. Conceito marxista de homem. Rio de Janeiro: Zahar Editores: pp. 93-107.
- MATOS, J. C. 1998. "Professor reflexivo? Apontamentos para o debate". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras/ ALB: pp.277-306.
- MEIRELES, Cecília. 1987. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: pp. 145.
- _____. Cecília. 1983. Flor de poemas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 106-107
- MELO NETO, João Cabral de. 1979. Poesias completas. Rio de Janeiro: Josphe Olympio: p. 344.
- MORAIS, Frederico. 1998. Arte é o que eu e você chamamos arte: 801 definições sobre a arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. 1984. O Espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola.
- MUSSI, Mônica Cristina. 2000. O grupo de formação e seus protagonistas: uma leitura institucional das práticas de formação docente em serviço. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Dissertação de Mestrado).
- NACARATO, VARANI e CARVALHO. 1998. "O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas". In: FIORENTINI, Dario, GERALDI, Corinta Maria Grisolia, PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. 1998. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). Campinas, Mercado das Letras: ALB: pp.73-104.

- NOVAES, Adauto et alli. 1988. O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras.
- NÓVOA, Antonio. 1988. "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. (org.). 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação 1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.107-129.
- _____. (org.). 1992a. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- _____. (org.). 1992b. Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- NUNES, Benedito. 1989. Introdução à Filosofia da Arte. São Paulo: Ática.
- OSTROWER, Fayga. 1987. Criatividade e Processos de Criação. Rio de Janeiro: Imago.
- _____. 1998. A Sensibilidade do Intelecto. Rio de Janeiro: Campus.
- OTT, Robert. 1997. "Ensinando crítica nos museus". In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 111-139.
- PARSONS, Michael. 1998. "Compreender a arte: um ato de cognição verbal e visual". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 5º Encontro. São Paulo: SESC.
- PAULA, Maria Lúcia Bueno C. de. 1997. "Arte e Espaço-Mundo". In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPAP. v. 2.
- PEDRETTI, Carlo. 1973. "A Glória de Pintar: novas reflexões sobre pintura reveladas pelo Codex Madrid II". In: O Correio. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- PENIN, Sonia. 1989. Cotidiano e Escola. A Obra em Construção. São Paulo: Cortez / AA.
- _____. 1996. "O Ensino como acontecimento". In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n.98, ago.
- PÉREZ-GÓMEZ. 1992. "O pensamento reflexivo do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, Antonio (org.). 1992a. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- PÉREZ-GÓMEZ. 2000. "Ensino para a compreensão". In Pérez-Gómez, A. I. e Sacristán, J. Gimeno. 2000. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: ArMed.

- PERRENOUD, Philippe. 1997. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. 1998. Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants? Universidade de Genebra. (tradução: Márcia Valéria Martinez de Aguiar).
- _____. 2000. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- PESSOA, Fernando. 1995. Obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. 1999. O Processo de Criação. São Paulo: Martins Fontes.
- PILAR, Analice Dutra e Vieira, Denyse. 1992. O Vídeo e a Metodologia Triangular no Ensino da Arte. Porto Alegre: IOCHPE.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). 1999. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez.
- PINEAU, Gaston. 1988. "A autobiografia no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação". In: FINGER, M. e NÓVOA, A. 1988. O método (auto) biográfico e a formação. Cadernos de Formação1. Lisboa: Ministério da Saúde: pp.65-77.
- POMPÉIA, João Augusto. (s/d). "Arte e existência". In: Revista Artéria. São Paulo: s.n.
- PORCHER, Louis, 1982. Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus Editorial.
- READ, Herbert. 1958. A educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1981. As origens da forma na arte. Rio de Janeiro: Zahar.
- RICHTER, Ivone Mendes. 1998. "Multiculturalidade no Ensino de Arte e sua influência na leitura de códigos estéticos". In: A Compreensão e o Prazer da Arte - 4º Encontro. São Paulo: SESC.
- _____. 1997. "Parâmetros, standarts e avaliação para o Ensino de Arte". In: Ensino de Arte, n.1, ano 1: pp.6-8.
- RILKE, Rainer Maria. 1996. Cartas a um jovem poeta: a canção de amor e de morte do porta-estandarte Cristóvão Rilke. São Paulo: Globo.
- SALLES, Cecília Almeida. 1990. "A Verdade da Arte". In: Manuscrita, n. 1, São Paulo: APML.

- _____. 1998. Gesto Inacabado: processo de criação artística. São Paulo. FABESP: Annablume.
- SANTAELLA, Lúcia. 1994. Estética: de Platão a Peirce, São Paulo: Experimento.
- _____. 1997. "Globalização e Multiculturalismo". In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPAP. São Paulo. v. 1.
- SCHÖN, Donald. 1992a. La Formacion de Profesionales Reflexivos: hacia um nuevo diseño de la ensenanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós.
- _____. 1992b. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora: pp. 79-138.
- SILVA, T. R. N. 1989. "Influências teóricas no ensino e currículo no Brasil". In: Cadernos de Pesquisa. n.70: pp. 5-19.
- SNYDERS, Georges. 1996. Alunos Felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- THOLLENT, Michel. 2000. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez.
- TLISTEWOOD, David. 1997. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: Barbosa, Ana Mae (org.) Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez: pp. 141-155.
- VIGOTSKY, L. S. 1982. La imaginacion y el arte in la infancia (ensayo psicologico). Madrid: Akal.
- _____. 1998. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- WARSCHAUER, Cecília. 2000. Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Tese de Doutorado).
- WILSON, Brent e WILSON, Marjorie. 1982. "Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças". In: Revista A' rte. São Paulo. 1 (1): pp. 14-16.
- _____. 1982. "Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos das crianças". In: Revista A' rte. São Paulo. 1 (2): pp. 14-16 (2ª parte).
- ZAMBONI, Silvio. 1998. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados.

Documentos oficiais

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 2000. Parâmetros Curriculares Nacionais, Volume 6 – Arte. Rio de Janeiro: DP e^a
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. 1987. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Quem quiser que conte outra.... São Paulo: SE/CENP. (Projeto Ipê).
- _____. 1993. Educação artística – 1º grau – Volume 1. São Paulo: SE/CENP.
- SÃO Paulo (Município). Secretaria de Educação. 1992. "Educação Artística". In: Movimento de Reorientação Curricular. São Paulo: SME/SP, documento 5.
- _____. 1992. "Educação Artística: Relatos de Prática". In: Movimento de Reorientação Curricular. São Paulo: SME/SP, documento 6.
- _____. 1992. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. São Paulo: SME/SP.
- _____. 1992. "Construindo a educação pública e popular". In: Diretrizes e Prioridades para 1992. São Paulo: SME/SP, Ano 4.
- _____. 1996. Currículos e Programas. Organizadores de Área - Ensino Fundamental. São Paulo: SME/SP, Documento 5.
- _____. 1999. Projeto Visão: balanço de gestão, 1º semestre de 1999. São Paulo: SME/SP: pp. 197-199.

Periódicos

- Suplemento Especial do Jornal da USP. 1989. São Paulo. 1(3): p.4-A.
- A' RTE. 1982. "Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo: formação e atuação". In: Revista A' rte. São Paulo. 1(3): p. 16 e 7.
- Folha de São Paulo. 1990.

ANEXO 1

CADERNO AUTOBIOGRÁFICO – ECA – USP – 1997

relatos autobiográficos

o passado a escola os amigos as canções a arte a família a casa os
professores a rua os brinquedos as imagens as descobertas o amor o
trabalho a vida os sonhos os pensamentos as atitudes as realizações as
transformações as expectativas ... o presente e o futuro

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS

Pesquisa proposta por Sumaya Mattar Moraes junto às alunas do curso de Especialização em Arte-Educação - ECA - USP - 1997

Objetivos:

A elaboração dos relatos autobiográficos pelas alunas do Curso de Especialização em Arte-Educação pretende colaborar com o processo individual e coletivo de formação de arte-educadoras levando cada uma a rever o percurso de sua vida pessoal, profissional e acadêmica.

Esperamos que tal atividade permita a cada uma:

- 1- Identificar os momentos cruciais de sua trajetória pessoal que fizeram com que escolhesse trabalhar com a arte, como artista ou arte-educadora.
- 2- Refletir sobre a própria formação, rememorando e refletindo sobre os momentos cruciais e as práticas escolares que os caracterizaram.
- 3- Analisar em que medida e de que modo o Curso de Especialização em Arte-Educação trouxe descobertas ou reflexões sobre as quais não havia pensado antes e como se vê, diante disso, como artista ou arte-educadora.

Orientações:

- Esta atividade é, antes de tudo, um exercício da memória.
- Na elaboração do seu relato, pedimos que considere os seguintes momentos: infância, adolescência e juventude, vida adulta e atualmente.
- Cada momento pode ser tratado em separado ou conjuntamente, em forma de narrativa ou não.
- Em cada momento, na medida do possível, pedimos que considere todos os aspectos que julgar que foram (ou são) importantes na sua trajetória pessoal e profissional em arte.
- É necessário um pouco de tempo, tranquilidade e predisposição para elaborar o seu relato autobiográfico.
- Percorra todas as páginas antes de começar a elaborá-lo, utilizando as questões nelas contidas como ativadores e estimuladores de sua memória (por isso não se trata de responder uma a uma). Sinta-se livre para registrar o que julgar importante.
- Os registros podem ser feitos da forma que você desejar (narrativa, fotos, desenhos, pintura, colagens, etc.), mas a linguagem escrita deve permear todo o relato.
- É importante que a última pergunta seja respondida.

Data de Entrega: 04 de dezembro

Muito obrigada, colegas!

Alguns trechos de "A Língua Absolvida - História de uma juventude"
De Elias Canetti

"Minhas primeiras recordações estão imersas no vermelho. Saio por uma porta nos braços de uma menina, o chão a minha frente é vermelho e a minha esquerda uma escada igualmente vermelha. À nossa frente, à mesma altura, abre-se uma porta e aparece um homem sorridente que, alegre, vem em minha direção. Ele se aproxima bem, pára e me diz: *Mostre a língua!* Mostro a língua e leva a mão no bolso, tira um canivete, abre-o e põe a lâmina bem perto da minha língua; ele se aproxima cada vez mais, até quase tocá-la com a lâmina. No último momento ele recolhe a faca e diz: *Hoje ainda não, amanhã.* Ele dobra o canivete e guarda no bolso".

"Todas as manhãs, saíamos pela porta para o pátio vermelho, a porta se abre e o homem sorridente aparece. Sei o que dirá e aguardo sua ordem de mostrar a língua. Sei que ele a cortará, e cada vez tenho mais medo. Assim começa o dia e a história se repete muitas vezes. Guardo-o para mim, e só muito mais tarde pergunto a minha mãe sobre isso. Ela reconhece, pela cor vermelha, a pensão em *Karsbald* onde passou o verão de 1907 com meu pai e comigo. Ela havia trazido da Bulgária, para o menino de dois anos, uma ama que, ela própria, ainda não fizera quinze anos... Certa vez ela foi vista na rua com um homem jovem... Após algumas semanas descobre-se que o jovem mora no quarto logo a nossa frente, do outro lado do corredor... Ambos, a menina e o moço costumavam sair muito cedo de casa, e assim deve ter acontecido o primeiro encontro, assim deve ter começado tudo. A ameaça com a faca produzira seu efeito, a criança silenciara sobre isso durante dez anos".

"Em casa, eu costumava brincar sozinho no quarto das crianças. Na verdade, brincava pouco, pois me dedicava a falar com o papel de parede. O padrão do papel de parede, com muitos círculos escuros, parecia gente. Inventava histórias em que eles intervinham, ou lhes contava histórias, ou brincava com eles; nunca me cansava das pessoas do papel de parede, e podia me distrair com eles durante horas... ."

"... A festa que mais nos impressionava, as crianças, embora não pudéssemos participar efetivamente dela por sermos muito pequeno, era o Purim. Era uma festa alegre, em comemoração à salvação dos judeus das mãos de Hamán, o malvado perseguidor... Os adultos se fantasiavam e saíam, ouvia-se alarido na rua, em casa apareciam mascarados e eu não sabia quem eram; era como um conto de fadas... ."

"... O próximo grande acontecimento foi o cometa... Todos falavam do cometa antes que eu o tivesse visto, e diziam que o fim do mundo estava próximo... . Certa noite se dizia que o cometa fizera sua aparição, e que agora ele cairia sobre a Terra... No grande pátio havia muita gente, eu jamais vira tantas pessoas reunidas lá... . A espera durou muito tempo, ninguém se cansava, e todos continuavam parados, bem juntos. Entre eles não vejo nem meu pai nem minha mãe, não vejo individualmente nenhuma das pessoas que compunham o meu cotidiano. Só as vejo todas juntas, e se mais tarde eu não tivesse usado esta palavra com tanta

freqüência, diria que os vejo como massa: uma massa paralisada pela expectativa".

"... Mas as mais belas conversas daquele tempo eram as que eu mantive com meu pai. Pela manhã, antes de ir para o escritório, ele vinha ao quarto das crianças e tinha palavras adequadas a cada um de nós. Ele era inteligente e divertido, e sempre inventava novas brincadeiras... ."

"... Alguns meses depois de meu ingresso na escola, aconteceu algo solene e excitante que determinou toda a minha vida futura. Meu pai me trouxe um livro. Levou-me para um quarto dos fundos, onde as crianças costumavam dormir, e o explicou para mim. Tratava-se de *The Arabian Nights, As Mil e Uma Noites*, numa edição para crianças. Na capa havia uma ilustração colorida, creio que de Aladim com a lâmpada maravilhosa. Falou-me, de forma animadora e séria, de como era lindo ler... Nunca me disse, à maneira dos adultos, que os contos eram mentira; sou-lhe especialmente grato por isso; talvez ainda hoje eu os considere verdadeiros... ."

"... Naquele tempo, a escola me dava tanto quanto em outras épocas só me deram os livros. Aquilo que eu aprendia de viva voz dos professores conservava como imagem de quem dizia, e em minha memória assim ficou gravado para sempre. Mas, se havia também professores dos quais eu nada aprendia - mesmo assim eles deixaram sua impressão por si próprios, por sua figura peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar e, sobretudo, por sua antipatia ou simpatia, conforme o que sentíamos. Havia todos os graus de afeição e de calor... ."

"... Não seria difícil, e talvez fosse interessante, analisar a própria vida, em busca de saber quantos e quais desses professores foram reencontrados sob outros nomes, quais nos foram simpáticos por causa disso, de quais nos afastamos só por causa de uma velha antipatia, quais as decisões tomadas devido a um antigo conhecimento, o que teríamos feito diferente, sem tal conhecimento... ."

“Que é o nosso passado, senão uma série de sonhos?
Que diferenças pode haver entre recordar sonhos e recordar o passado?”
(J. L. Borges)

*A ARTE ESTEVE PRESENTE EM SUA INFÂNCIA?
DE QUE MODO?*

QUE IMAGENS E FANTASIAS DA INFÂNCIA VOCÊ CARREGA CONSIGO ATÉ HOJE?

QUAL O GRANDE ACONTECIMENTO DE SUA INFÂNCIA?

A ARTE ESTEVE PRESENTE NAS ESCOLAS ONDE VOCÊ ESTUDOU?

COMO ERA ESTA PRESENÇA?

QUE FATOS E IMAGENS VÊM À SUA LEMBRANÇA A RESPEITO DESTE PERÍODO?

HÁ ALGUM GRANDE ACONTECIMENTO DE SUA JUVENTUDE LIGADO À ARTE?

..."Se me pedissem para nomear o acontecimento mais importante de minha vida, eu diria a biblioteca de meu pai. Na realidade, às vezes penso que nunca me perdi fora daquela biblioteca. Ainda posso descrevê-la. Ficava numa sala só para ela, com prateleiras envidraçadas, e devia conter vários milhares de volumes..."

(J.L.Borges)

COMO E POR QUE VOCÊ ESCOLHEU TRABALHAR COM ARTE?

QUE PESSOAS E FATOS TIVERAM INFLUÊNCIA NESTA DECISÃO?

COMO SE DEU SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

QUE IMAGENS, EXPERIÊNCIAS OU DESCOBERTAS DESTE PERÍODO QUE VOCÊ TRAZ CONSIGO ATÉ HOJE?

HÁ ALGUM GRANDE ACONTECIMENTO DESTE PERÍODO LIGADO À ARTE?

POR QUE VOCÊ RESOLVEU FAZER ESTE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTE-EDUCAÇÃO?

QUE EXPECTATIVAS VOCÊ TINHA EM RELAÇÃO A ELE?

COMO TEM SIDO A SUA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NO DECORRER O CURSO?

VOCÊ MUDOU SUAS EXPECTATIVAS DESDE O MOMENTO EM QUE O CURSO TEVE INÍCIO?

O QUE MUDOU EM SUA MANEIRA DE VER A ARTE?

O QUE MUDOU EM RELAÇÃO À SUA MANEIRA DE VER A ARTE-EDUCAÇÃO?

VOCÊ SENTE ALGUMA MUDANÇA NA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL A PARTIR DA ENTRADA NESTE CURSO?

QUAIS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO SEU FUTURO PROFISSIONAL E QUE VOCÊ CONSIDERA QUE TENHAM SIDO PROPORCIONADAS POR ESTE CURSO?

QUE IMAGENS, EXPERIÊNCIAS, FATOS OU DESCOBERTAS DESTE PERÍODO QUE VOCÊ ACHA QUE LEVARÁ CONSIGO POR MUITO TEMPO?

ALGUM ACONTECIMENTO FICARÁ COMO "GRANDE" DESTE PERÍODO?

Considerações de Aninha

Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é ilimitada.
O tempo, o espaço,
Normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.

(Cora Coralina)

EM QUE MEDIDA O TRABALHO DE ESCREVER ESTES RELATOS BIOGRÁFICOS SOBRE A SUA HISTÓRIA DE LIGAÇÃO COM A ARTE A LEVOU A DESCOBRIR OU A REFLETIR SOBRE ASPECTOS DE SUA FORMAÇÃO E DE SUA POSSÍVEL PRÁTICA COMO ARTISTA OU ARTE-EDUCADORA, SOBRE OS QUAIS VOCÊ AINDA NÃO HAVIA PENSADO OU REFLETIDO MUITO?

ANEXO 2 - CADERNO AUTOBIOGRÁFICO - DREM - 1999

CADERNO AUTOBIOGRÁFICO

O olhar do viajante...

Espaço da memória e da reflexão

Queridos(as) colegas,

Estamos chegando ao final do percurso que vimos percorrendo juntos(as) ao longo deste ano.

Passageiros (as) da mesma embarcação, lançamos nossos olhares para a paisagem, buscando redescobri-la ou vê-la de novas formas.

Em vários trechos desta aventura, aqueles mais difíceis de transpor, perguntamo-nos se valeria a pena prosseguirmos... em outros, pudemos juntos (as) dividir o frescor da brisa, a leveza do vôo das gaivotas e o colorido das novas paisagens.

Esta viagem, com certeza, não chegou ao fim... e nunca chegará. O trecho que percorremos é só uma pequena, mas importante parte de uma trajetória muito maior que é a nossa existência.

Com o olhar do viajante - que rememora ao final de sua viagem, ao mesmo tempo que descansa, recupera as forças e decide quais os novos caminhos a explorar - gostaria que nos voltássemos para o caminho desenvolvido até agora - o de cada um(a) em particular - e aquele que trilhamos juntos(as), de modo que possamos refletir sobre a nossa formação e o nosso exercício profissional em arte-educação, identificando /rememorando/descobrimos os momentos / experiências / pessoas que foram cruciais em nossa opção por trabalhar com a arte, bem como as alegrias e agruras que esta escolha tem representado.

Com este exercício reflexivo percorreremos as ruas e alamedas de nossa infância, adolescência, juventude e de nossa fase atual.

De certa forma, esta será uma outra viagem...

"Você acha que uma viagem tem início a partir de onde?...".

*A arte esteve presente em sua infância? De que modo?
Que imagens e fantasias da infância você carrega consigo até hoje?
Qual o grande acontecimento da sua infância?*

*"Comecei a desenhar com quatro anos de idade. Sentado no chão, debaixo da mesa,
passava horas a fio a rabiscar...".
(Iberê Camargo)*

"Se me pedirem para nomear o acontecimento mais importante de minha vida, eu diria a biblioteca de meu pai. Na realidade, às vezes penso que nunca me perdi fora daquela biblioteca. Ainda posso descrevê-la. Ficava numa sala só para ela, com prateleiras envidraçadas, e devia conter vários milhares de volumes..."

(J.L.Borges)

A arte esteve presente nas escolas em que você estudou?

Caso tenha estado, como era esta presença?

Que fatos e imagens vêm à sua lembrança a respeito deste período?

Há algum grande acontecimento de sua juventude ligado à arte?

Como e por que você escolheu trabalhar com o ensino da arte?

Que pessoas e fatos tiveram influência nesta decisão?

Como se deu a sua formação acadêmica?

Que imagens, experiências e descobertas deste período você traz consigo até hoje?

Há algum grande acontecimento deste período ligado à arte?

"Em 1940 recomencei a pintar. À noite, transformava a nossa pequena sala em ateliê. Maria, esta companheira insuperável, sempre paciente, era o meu modelo... Na paisagem, nessa época, procurava fixar o instante fugidio. Queria aferrar, captar este mistério que vejo envolver o real. Trabalhava com paixão, com ímpeto, com emoção incontida, às pressas..."

(Iberê Camargo)

Como tem sido a sua experiência profissional como arte-educador (a)?

Por quê você está participando deste grupo de estudo?

Que expectativas você tinha em relação a ele?

Quais destas expectativas foram satisfeitas e quais não foram?

Como tem sido a sua experiência ao longo dos encontros?

Você mudou suas expectativas iniciais a partir do momento que começou a participar dos encontros?

O que mudou em sua maneira de ver a arte?

O que mudou em sua maneira de ver a arte-educação?

Você sente alguma mudança em sua prática profissional a partir da sua participação nestes encontros? A que você atribui às mudanças ou à manutenção de sua prática?

Quais suas expectativas em relação ao seu futuro profissional que você considera terem sido despertadas por estes encontros?

Que imagens, experiências, fatos ou descobertas deste período você considera que foram mais importantes?

Considerações de Aninha

*Melhor do que a criatura,
Fez o criador a criação.
A criatura é ilimitada.
O tempo, o espaço,
Normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.*

“O que significa mudar o sonho? (...)”.

- Mudar o sonho significa inventar uma nova história e depois entrar dentro dela. Afinal de contas, o que é que vocês aprendem aqui nessa escola, se nem ao menos sabem disso? ”

(M. Ende).

Em que medida o trabalho de fazer esta retrospectiva da sua história com a arte e com a arte-educação o (a) levou a descobrir ou a refletir sobre aspectos de sua formação e de sua experiência profissional sobre os quais você ainda não havia pensado ou refletido muito?