



**A Prática Pedagógica do Teatro na Formação de  
Crianças e Adolescentes no Ensino Fundamental:  
As Possibilidades de Uma Educação Transformadora**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Hemetério Segundo Pereira Araújo**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2019



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Centro de Ciências Sociais**  
**Departamento de Ciências da Educação**  
**Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica**

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TEATRO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS  
E ADOLESCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

**Dissertação de Mestrado**

La pratique pédagogique du théâtre dans l'éducation des enfants et des adolescents dans l'enseignement primaire: les possibilités d'une éducation transformatrice.

The pedagogical practice of the theatre in the education of children and adolescents in primary education: the possibilities of a transformative education.

La práctica pedagógica del teatro en la educación de los niños, niñas y adolescentes en la educación primaria: las posibilidades de una educación transformadora.

HEMETÉRIO SEGUNDO PEREIRA ARAÚJO

Setembro/2019

HEMETÉRIO SEGUNDO PEREIRA ARAÚJO

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO TEATRO NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS  
E ADOLESCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
AS POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.

Dissertação apresentada ao Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira, para a conclusão do Mestrado em Ciências da Educação - Inovação Pedagógica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Jesus Maria Sousa

Orientador: Prof. Doutor Francisco José Rodrigues

Setembro/2019

## **DEDICATÓRIA**

Dedico mais essa conquista a todos que, em algum momento,  
deram-me a honra de poder contribuir com sua trajetória,  
profissional e de vida, nas instituições de ensino  
em que tive a oportunidade de integrar.

## **AGRADECIMENTO**

Agradeço ao criador de todo o universo, pelos dons a mim confiados,  
a meus pais e familiares, pelas oportunidades recebidas,  
a minha amada Patrícia Amaro, pela parceria,  
aos amigos de jornada, pelo companheirismo de sempre,  
a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta realização,  
ao Prof. Franzé Rodrigues, pela paciência inabalável que teve comigo,  
e, em especial, àquela que me reavivou à esperança, Prof<sup>ª</sup>. Jesus Maria Sousa.

## RESUMO

O presente trabalho investiga as possibilidades de inovação em práticas pedagógicas mediadas pela arte, particularmente pelo teatro, na formação de crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental, e as repercussões pessoais e sociais em suas vidas, no que se refere à produção de identidades autônomas, geração de cidadania e perspectiva de transformação. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem do tipo etnográfica. No que concerne aos instrumentos de coleta de dados fizemos opção, considerando a coerência com as perspectivas definidas acima, pela observação participante, o diário de campo, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, concentrando as atenções nos atores da pesquisa, nas suas relações e sensações no processo de trabalho e nos resultados percebidos. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, discutimos o sentido dos conceitos de arte, teatro e educação, destacando as categorias de inovação pedagógica e educação biofílica, as novas demandas sociais contemporâneas, a urgência por perspectivas educacionais diferenciadas, a importância da arte como instrumento de mobilização e sensibilização e suas relações com a formação integral de crianças e adolescentes. Enfatiza-se que, a arte não pode ser vista estritamente como uma prática voltada ao desenvolvimento de virtudes artísticas no processo educacional, mas como uma estratégia de mobilização grupal e de sensibilização pessoal, possibilitando transformações importantes no processo formativo de crianças e adolescentes, no sentido da formação integral e, portanto, ancorada na felicidade humana, na ética e na tomada de consciência crítica que gera responsabilidade social e apreço pelo trabalho coletivo no enfrentamento dos problemas e desafios. Assim sendo, direciona as principais atenções nos atores da pesquisa, particularmente no aprendizado do educando, em suas relações no processo de trabalho, nas sensações e resultados percebidos em cada estudante e na interação com o outro, assim como entre ele e o objeto de estudo.

### **Palavras-Chave:**

Educação, Práticas Teatrais e Inovação Pedagógica.

## RÉSUMÉ

Le présent travail étudie les possibilités d'innovation dans les pratiques pédagogiques médiées par l'art, en particulier le théâtre, dans la formation des enfants et des adolescents, des élèves du primaire, et les répercussions personnelles et sociales sur leur vie, en ce qui concerne la production d'identités autonomes, la génération de la citoyenneté et la perspective de transformation. Nous avons donc développé une recherche qualitative avec une approche ethnographique. En ce qui concerne les instruments de collecte de données, nous avons choisi, compte tenu de la cohérence avec les perspectives définies ci-dessus, l'observation des participants, le journal de bord, les entretiens semi-structurés et les groupes de discussion, attirer l'attention sur les acteurs de la recherche, leurs relations et leurs sensations dans le processus de travail et les résultats perçus. Afin de fonder théoriquement la recherche, nous discutons de la signification des concepts d'art, de théâtre et d'éducation, en soulignant les catégories d'innovation pédagogique et d'éducation biophilique, les demandes sociales contemporaines, l'urgence de perspectives éducatives différenciées, l'importance de l'art en tant qu'instrument de mobilisation et de sensibilisation et son lien avec la formation intégrale des enfants et des adolescents. Il est souligné que l'art ne peut être considéré strictement comme une pratique visant à développer les vertus artistiques dans le processus éducatif, mais comme une stratégie de mobilisation de groupe et de conscience personnelle, permettant des transformations importantes dans le processus de formation des enfants et des adolescents, au sens de formation intégrale et, partant, ancré dans le bonheur humain, l'éthique et la conscience critique, générant responsabilité sociale et valorisation du travail collectif face aux problèmes et aux défis. Ainsi, il oriente les principales attentions des acteurs de la recherche, en particulier dans l'apprentissage de l'étudiant, dans ses relations dans le processus de travail, dans les sensations et les résultats perçus chez chaque étudiant et dans l'interaction avec l'autre, ainsi qu'entre lui et l'objet d'étude.

### **Mots-Clés:**

Éducation, Pratiques Théâtrales et Innovation Pédagogique.

## **ABSTRACT**

The present work investigates the possibilities of innovation in pedagogical practices mediated by art, particularly theater, in the formation of children and adolescents, elementary school students, and the personal and social repercussions on their lives, as regards the production of autonomous identities, generation of citizenship and perspective of transformation. Therefore, we developed a qualitative research with an ethnographic approach. Regarding data collection instruments, we made the option, considering the coherence with the perspectives defined above, by the participant observation, the field diary, semi-structured interviews and focus groups, focusing attention on the research actors, their relationships and sensations in the work process and the perceived results. In order to theoretically base the research, we discuss the meaning of the concepts of art, theater and education, highlighting the categories of pedagogical innovation and biophilic education, contemporary social demands, the urgency of differentiated educational perspectives, the importance of art as an instrument of mobilization and sensitization and its relation to the integral formation of children and adolescents. It is emphasized that art can not be seen strictly as a practice aimed at the development of artistic virtues in the educational process, but as a strategy of group mobilization and personal awareness, making possible important transformations in the formative process of children and adolescents, in the sense of integral formation and, therefore, anchored in human happiness, ethics and critical awareness that generates social responsibility and appreciation for collective work in facing problems and challenges. Thus, it directs the main attentions in the research actors, particularly in the student's learning, in their relationships in the work process, in the sensations and results perceived in each student and in the interaction with the other, as well as between him and the object of study.

### **Key Words:**

Education, Theatrical Practices and Pedagogical Innovation.

## **RESUMEN**

El presente trabajo investiga las posibilidades de innovación en prácticas pedagógicas mediadas por el arte, particularmente por el teatro, en la formación de niños y adolescentes, estudiantes de la Enseñanza Fundamental, y las repercusiones personales y sociales en sus vidas, en lo que se refiere a la producción de identidades autónomas, generación de ciudadanía y perspectiva de transformación. Para ello, desarrollamos una investigación de naturaleza cualitativa con abordaje del tipo etnográfico. En lo que concierne a los instrumentos de recolección de datos hicimos opción, considerando la coherencia con las perspectivas definidas arriba, por la observación participante, el diario de campo, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, concentrando las atenciones en los actores de la investigación, en sus relaciones y sensaciones en el proceso de trabajo y en los resultados percibidos. Para fundamentar teóricamente la investigación, discutimos el sentido de los conceptos de arte, teatro y educación, destacando las categorías de innovación pedagógica y educación biofílica, las nuevas demandas sociales contemporáneas, la urgencia por perspectivas educativas diferenciadas, la importancia del arte como instrumento de movilización y sensibilización y sus relaciones con la formación integral de niños y adolescentes. Se acentúa que el arte no puede ser visto estrictamente como una práctica orientada al desarrollo de virtudes artísticas en el proceso educativo sino como una estrategia de movilización grupal y de sensibilización personal, que posibilita transformaciones importantes en el proceso formativo de niños y adolescentes, en el sentido de la formación integral y, por lo tanto, anclada en la felicidad humana, en la ética y en la toma de conciencia crítica que genera responsabilidad social y aprecio por el trabajo colectivo en el enfrentamiento de los problemas y desafíos. Por lo tanto, dirige las principales atenciones en los actores de la investigación, particularmente en el aprendizaje del educando, en sus relaciones en el proceso de trabajo, en las sensaciones y resultados percibidos en cada estudiante y en la interacción con el otro, así como entre él y el objeto de estudio.

### **Palabras Clave:**

Educación, Prácticas Teatrales e Innovación Pedagógica.

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	.....	iv
AGRADECIMENTO	.....	v
RESUMO	.....	vi
INTRODUÇÃO	.....	01
CAPÍTULO 1 - Arte, Teatro, Educação e Valores	.....	04
CAPÍTULO 2 - Modelo Fabril, Inovação Pedagógica e Ética Biofílica	.....	21
CAPÍTULO 3 - Novas Demandas Sociais e Perspectivas Educacionais	.....	37
CAPÍTULO 4 - Metodologia e Estratégias Utilizadas	.....	46
CAPÍTULO 5 - Achados e Escritos da Pesquisa	.....	54
CONCLUSÕES	.....	101
BIBLIOGRAFIA	.....	106
ANEXOS	.....	113



## INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Lei No 5.692, de 11/08/1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1o e 2o graus, a arte teve de volta um espaço no currículo da escola formal no Brasil. A partir de então, gestores e educadores vêm discutido sua aplicabilidade e sua necessidade na educação escolar.

Durante muito tempo pensou-se que a arte na educação formal serviria apenas para o desenvolvimento da coordenação motora, para o alívio das tensões escolares ou para solucionar certos desvios comportamentais ou, ainda, para mera distração (DUARTE, 1983).

Neste contexto de retomada do ensino da arte e com a publicação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a nº 9394, de 1996, e o reforço dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, dentre as manifestações artísticas, quatro linguagens são priorizadas: as artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Tendo em vista essas modalidades artísticas propostas pelos PCN, tomamos o teatro como foco para essa pesquisa principalmente porque, das linguagens propostas, essa é a que menos tem sido trabalhada na escola, quer pelos seus resultados no campo da subjetividade, quer pelo despreparo de profissionais que eventualmente lidam com ela na escola, e ainda pela escassez bibliográfica.

Sendo o teatro, assim como as demais artes, uma ferramenta possível na prática educacional do ensino formal, um instrumento pedagógico frente às inúmeras barreiras que, cotidianamente, se interpõem ao trabalho de sala de aula, decidimos investiga-lo em uma prática real de uma escola brasileira.

Assim, nossa investigação abrange, dentre outras perspectivas, as possibilidades de inovação em práticas pedagógicas mediadas pela arte, particularmente pelo teatro, na formação de crianças e adolescentes que, nas séries finais do ensino fundamental, integram-se continuamente em processos artístico-educacionais que vão além da mera formação artística.

Tomando por base a ideia de investigação etnográfica em educação, na área da inovação pedagógica, fixamos o olhar nas aulas de artes do ensino formal, em pleno

período letivo, no horário regular, evitando, dessa forma, distorções no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista toda a programação elaborada anteriormente pela escola e pelo próprio professor da disciplina.

Não quisemos propor um laboratório educacional, com momentos à parte, horários extras, não convencionais, onde, situações não cotidianas ou mesmo condições ideais, pudessem vir a distorcer nossa observação, a coleta de dados, a análise dos dados coletados ou mesmo a própria investigação.

Dessa forma, para entendermos as bases dessa pesquisa, os processos que a configuraram, a análise dos dados e suas conseqüentes conclusões, fizemos um apanhado dos principais conceitos artísticos, educacionais, pedagógicos, sociais e, inclusive, metodológicos, divididos nos capítulos que a constituí.

No Capítulo 1 temos os conceitos de arte, teatro, educação e valores que, no universo desta pesquisa, constitui o primeiro passo para o seu entendimento, bem como, suas devidas inter-relações.

No Capítulo 2 apresentamos e fazemos os devidos contrapontos entre os conceitos de modelo fabril e inovação pedagógica, assim como traçamos o paralelo entre este último e a ética biofílica propriamente dita, fundamentação igualmente necessária ao entendimento do foco investigativo de nossa pesquisa, bem como das estratégias utilizadas.

No Capítulo 3 abordamos as novas demandas sociais e as perspectivas educacionais, contextualizando o olhar empregado na pesquisa e a busca por respostas as questões desta investigação.

No Capítulo 4 trazemos em detalhes tanto a metodologia utilizada nesta pesquisa, quanto às estratégias utilizadas, substanciando o entendimento do trabalho e abrindo caminho para a exposição e análise dos dados coletados.

No Capítulo 5 mostramos o conjunto de resultados e possibilidades extraídos das visitas a campo, das entrevistas realizadas, dos diários elaborados e da observação realizada, preparando o terreno para as considerações finais deste trabalho.

Os resultados desta pesquisa foram agrupados em quatro tópicos de abordagem: a arte/teatro como elemento motivacional, as vivências da arte/teatro como meio facilitador de socialização, a ludicidade na arte como reforço ao aprendizado e a outras disciplinas e, finalmente, as práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida.

Minha motivação se deve a experiência artística, educacional e social, iniciada logo que ingressei na vida acadêmica, reforçada pelo meu constante e crescente inconformismo com o processo frio e meticuloso de desarticulação política e social instituído em nosso Brasil, que oprime os menos favorecidos e redime os mais poderosos, muitas vezes, utilizando-se da educação, como instrumento de opressão e de afirmação da eterna divisão de

classes, bem como do determinismo social que, cruelmente, inibe e extingue qualquer processo de busca e aquisição de dignidade e emancipação.

Tomo para si a necessidade de dispor conscientemente meus conhecimentos acadêmicos a serviço da comunidade em geral, mesmo sabendo se tratar de um pequeno passo frente a infinito abismo social já instaurado, mas com a certeza de ser um importante passo que, junto a tantos outros poderão contribuir com uma possível mudança de parâmetros, análises, abordagens e perspectivas.

Justifico este trabalho pela situação social atual, que ainda se encontra inserida em uma realidade injusta e conformada, com milhões de pessoas que, sem oportunidade, acabam por se entregar a este processo diário e permanente de mortificação pessoal e social, privando-se inconscientemente das perspectivas de uma vida saudável e digna, tanto por meio da alienação instituída pelos meios de comunicação, quanto por meio do descaso de nosso sistema educacional, que não ensina o educando a ver além do que se vê, lhes privando da possibilidade de interpretação crítica de seu entorno social.

Em suma, nesta pesquisa, nos utilizamos de um exemplo real de arte e educação, com o uso do teatro como instrumento de efetivação de práticas pedagógicas, que, tendo os atores do processo como objeto de estudo, procura responder a questões que consideramos fundamentais.

Quais as possibilidades de inovação em práticas pedagógicas mediadas pela arte, particularmente pelo teatro, na formação de crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental? Quais as repercussões pessoais e sociais dessas práticas na vida dessas educandos, no que se refere à produção de identidades autônomas, geração de cidadania e perspectiva de transformação?

## CAPÍTULO 1

### ARTE, TEATRO, EDUCAÇÃO E VALORES

Buscando definir arte, podemos dizer que, para muitos, ela pode ser definida como um dom, um modo de se expressar mais complexo e completo. Alguns a associam com a manifestação divina no artista que em seu momento criativo é possuído por uma divindade que o ilumina e o ajuda a criar; contudo, precisamos nos deter a uma definição formal.

Assim, em meio a um amplo universo de definições, valemo-nos de uma que nos diz ser arte toda manifestação humana livre que utiliza a imaginação, a criatividade, a originalidade e o significado e, que demonstra a capacidade do homem em se expressar, transmitindo idéias, sensações e sentimentos (JANSON e ANTHONY, 2000, p. 34).

Quando falamos da arte como manifestação humana livre, estamos nos referindo a arte como conceito, como um produto intrinsecamente humano e que não objetiva o mercado, pois foi concebida para apreciação, sem prazo determinado ou predefinição estética voltada aos interesses de um comprador específico.

Imaginação é a capacidade de criar uma realidade paralela, ou seja, de sonhar, ainda que acordado; esta capacidade está, de certa forma, no limiar do consciente e do subconsciente (JANSON e ANTHONY, 2000, p. 36).

Podemos dizer que na capacidade de imaginar algo se concentra o diferencial entre o homem e o restante dos animais, trata-se da capacidade de abstração, utilizada na arte teatral, foco desta pesquisa, como principal apoio à interpretação, pois permite ao ator se apropriar de outras vidas que não são suas.

Criatividade é a capacidade de criação humana que transcende um dado contexto e que utiliza a imaginação (JANSON e ANTHONY, 2000, p. 37). É por meio dela que um mero objeto ou mesmo algumas proposições, assume significados artísticos para além dele mesmo.

É o emprego da criatividade que permite a qualquer coisa se mostrar de outra maneira, com outro significado, suplantando sua limitação habitual, utilizando a imaginação para externar a criação de uma realidade paralela, que antes só havia na mente do seu criador.

Originalidade é o ato de ser original, ou seja, uma criação que, mesmo utilizando parâmetros já existentes, se liberta de plágios, de imitações para se tornar algo único, inimitável (JANSON e ANTHONY, 2000, p. 39).

A originalidade pode ser determinante para enfatizar o estilo do artista criador, é por meio dela que, a obra imprime naqueles que a vêem as marcas e as impressões do seu autor, impressões que distintas que dependem diretamente de quem as vê.

Significado é sua tradução, o que se quer dizer com algo realizado; é o ponto de partida para qualquer manifestação artística, sem ele a arte é morta, inexpressiva, torna-se algo comum, não atinge seu público (JANSON e ANTHONY, 2000, p. 41).

Podemos dizer que a arte tem uma intencionalidade, não existe ao acaso, o artista ao concebê-la usou de técnicas e habilidades para transmitir algo a seu público, mesmo sem significação única, podendo inclusive se distinguir do sentido que o autor sugeriu.

Uma obra de arte ao ser concebida necessita de alguém que a identifique e que, mesmo sem o uso de técnicas apuradas, aproprie-se dela para retirar-lhe um sentido, pois a arte sem alguém que a aprecie perde sua objetividade e desmerece sua significação.

A arte como manifestação humana, pode se expressar das mais variadas formas como na pintura, na escultura, na dança, no teatro, dentre outras que não concorrem entre si, mas complementam-se.

O teatro, base deste trabalho pedagógico, foco de análise desta pesquisa, diferencia-se das demais manifestações artísticas e da própria arte pela presença da tríade essencial.

No teatro dramático ou declamado, objeto deste ensaio (há os gêneros da comédia musical e da revista, por exemplo), são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação desta tríade. É preciso que um ator interprete um texto para o público, ou, se quiser alterar a ordem, em função da raiz etimológica, o teatro existe quando o público vê e ouve um ator interpretar um texto. Reduzindo-se o teatro à sua elementaridade, não são necessários mais que esses fatores (MAGALDI, 1986, p. 38).

A tríade essencial é composta de três elementos básicos, são eles: o ator, o personagem, presente na vivificação do texto, e a plateia, que juntos são essenciais porque determinam a existência do fenômeno teatral.

A tríade essencial para a existência da arte teatral se torna ainda mais indispensável pela efemeridade desta manifestação artística, que, ao realizar-se, necessita da troca mútua de energia, ritmo e cumplicidade com a plateia.

É necessário salientar que mesmo na repetição de um espetáculo com os mesmos atores e elementos cênicos para uma mesma plateia, esta diferirá irrestritamente da apresentação anterior, pois a cada instante diferenciam-se energia, ritmo e dinâmica do instante anterior.

O ator é o ser criador que se entrega à personagem e a torna real, que se permite se valer de outras personalidades, vivenciar outras vidas, muitas vezes completamente distantes da sua.

O personagem é o ser a ser representado, extraído de um texto ou ideia, a entidade que se vale do corpo, da fala, dos sentidos e sentimentos de seu intérprete para manter-se vivo, ainda que por alguns instantes.

O público é o cúmplice da manifestação teatral, é quem se deixa levar pelo contexto, consciente ou não da representação, é aquele cuja presença é essencial à existência da arte teatral.

Quando tratamos do público teatral nos referimos a ele como um agrupamento de pessoas que assiste a um determinado espetáculo, independente de seu nível de entendimento.

O teatro, mesmo sendo arte, é uma manifestação humana que nasce da necessidade do homem se expressar, pois, desde a pré-história, esta é uma de suas principais necessidades.

Sem o uso da escrita, dominada por volta de 4000 a.C. (FIGUEIRA, 2002, p. 31), o homem não poderia transmitir seus conhecimentos às gerações futuras, privando-se, portanto, da perpetuação de sua memória, pois sem o apoio comunicativo da oralidade não encontraria resposta para a representação de personagens de seu cotidiano.

O teatro por definição se subdivide em duas vertentes conceituais, estrutural, que se detém à definição física e, a humana, direcionada à prática expressiva humana propriamente dita (PEIXOTO, 1988, p. 20).

Na vertente estrutural, temos o teatro como um elemento arquitetônico, uma estrutura física que possibilita a apreciação artística das apresentações, pois deriva do termo grego “*teatron*”, que significa miradouro, local onde se vê.

Na vertente humana, temos o teatro intimamente ligado ao homem, ao sentido da interpretação propriamente dita, na qual o artista criador, o ator, se apropria de outras vidas e assume seu personagem.

Interpretar um personagem consiste em reproduzir atitudes, comportamentos e sensações, vai além de uma simples verbalização de um texto em um palco ou em um determinado lugar apropriado (PEIXOTO, 1988, p. 25).

Percebemos mais precisamente a definição do ato de interpretar no método proposto por Stanislavsky<sup>1</sup>, que, dentre outras coisas, consiste em fazer o ator vivenciar sentimentos já vividos, fazendo as devidas adaptações aos momentos da personagem.

Ao interpretar, o ator, segundo Stanislavsky, precisa buscar em seus arquivos emocionais, em sua memória emotiva, alguma situação em sua vida cujo sentimento seja similar ao que precisa ser transmitido; no entanto, após a localização de tal situação, este deve vivenciá-la novamente em cena, nas circunstâncias da sua personagem, fazendo com que haja realismo na representação, daí a criação do termo que dá nome a este método, agir realístico (LEWIS, 1982, p. 42).

Stanislavsky não foi o único a propor um método de interpretação. Muitos outros estudiosos vieram depois dele, como Brecht<sup>2</sup>, Barba<sup>3</sup> e Grotowsky<sup>4</sup> que deram suas contribuições à arte da interpretação, mas, certamente, o fazer realístico, foi o primeiro divisor de águas do teatro ocidental (BARATA, 1981, p. 31).

Neste trabalho, ao priorizarmos a arte teatral em detrimento das outras manifestações artísticas igualmente importantes, enfatizamos a oportunidade que esta proporciona ao indivíduo de se ver e se perceber de maneira diferente, contudo, esta percepção no teatro é contemplada por meio da interpretação, pela vivificação de outros seres, de outras experiências de vida.

A percepção de outros seres, de outras formas de vida, de outras experiências, oportunizadas pela interpretação de um personagem, parte da percepção de si, pois não há como perceber o outro, de maneira a experimentar sua realidade, sem antes perceber a si mesmo.

O ato de se perceber, de criar uma imagem de si, de receber estímulos organizados no interior do próprio corpo é chamado de propriocepção, trata-se de um substantivo originado do adjetivo proprioceptivo, criado pelo fisiologista inglês Charles Sherrington (1857-1952) para explicar tal capacidade humana (MARÇAL, 2005, p. 42).

---

<sup>1</sup> Konstantin Stanislavsky, ator e diretor russo, pai do teatro moderno, criador do primeiro método de interpretação de que temos notícia, conhecido como método do agir realístico e, mais tarde, como método da memória emotiva ou método de Stanislavsky (BARATA, 1981).

<sup>2</sup> Bertholt Brecht, ator e diretor alemão, criador do método do distanciamento de Brecht ou método de Brecht, que propõe distanciar a personagem de seu intérprete (BARATA, 1981).

<sup>3</sup> Eugenio Barba, ator e diretor dinamarquês, criador do teatro antropológico, onde estuda o comportamento do homem no nível biológico e sócio-cultural, sob o signo da disciplina e do rigor técnico-metodológico (BARATA, 1981).

<sup>4</sup> Jerzy Grotowsky, ator e diretor polonês, criador do teatro laboratório ou teatro pobre, onde defende que a arte da interpretação se concentra na simples presença da tríade essencial: ator, personagem e plateia (BARATA, 1981).

É por meio da percepção de si, fundamentada pela percepção de estímulos corporais interiores, que podemos iniciar uma mudança no indivíduo que se submete a qualquer expressão artística.

Podemos dizer que a partir da descoberta de si o indivíduo inicia a construção ou a reconstrução dele mesmo, pois se percebendo, descobrindo suas limitações e possibilidades, o conceito pessoal se torna palpável e passivo de adaptações.

A partir da construção ou reconstrução de si mesmo, direcionada por sua auto-imagem, o indivíduo tem a possibilidade de trabalhar conceitos como a identidade, a auto-estima, o autoconceito e tantos outros que o permitirão agregar novos valores a sua vida e superar de forma mais tranqüila as adversidades que por ventura venha a enfrentar.

Quando falamos em identidade, referimo-nos ao entendimento de si, que possibilita ao indivíduo uma compreensão pessoal mais abrangente e permite uma aceitação do que se é e do que se pode, contribuindo para uma melhor socialização.

Identidade: para compreender e aceitar os outros, o adolescente deve, primeiro, compreender-se e aceitar-se, para que, plasmando sua identidade, ele possa, sem preconceitos, mágoas ou ressentimentos, lidar construtivamente com suas potencialidades, mas também com suas limitações (COSTA, 2002, p. 130).

A auto-estima, neste mesmo aspecto, refere-se a um sentimento de apreço por si mesmo, originado pela descoberta da identidade que, de alguma forma, favorece o bem-estar do indivíduo.

Auto-estima: trata-se de um bom sentimento do adolescente para consigo mesmo. É ter amor próprio. É gostar de si mesmo. Enfim, é ter em relação a si próprio um sentimento positivo. O requisito para isso? É a identidade, é compreender-se e aceitar-se. A auto-estima torna-se, assim, a base para o desenvolvimento de um autoconceito positivo (COSTA, 2002, p. 130).

O autoconceito, por sua vez, trata-se da concretização do gosto por si mesmo, de uma valorização pessoal que sai do campo conceitual e se reflete no campo prático, na vida cotidiana.

Autoconceito: é a racionalização da auto-estima, ou seja, é a versão racional de um bom sentimento para uma idéia positiva de si próprio. Mais do que um bom sentimento, faz-se necessários elencar as próprias qualidades, para que o adolescente se conscientize cada vez mais dos seus pontos fortes, assim como de suas limitações (COSTA, 2002, p. 130).

A percepção de si aliada ao uso da arte pode sensibilizar e modificar sensações interiores e assim melhorar a recepção dos estímulos externos, auxiliando na concentração e no foco a determinados objetivos, sendo, portanto, um forte instrumento educacional, uma vez que a imaginação e a criatividade são elementos básicos para o aprendizado e estes por sua vez essenciais à consecução de qualquer prática artística.

A atividade artística, notadamente o teatro, como mediação no processo educacional não se constitui como estratégia nova, mas mantêm-se como um apelo forte que pode traduzir-se como um elemento inovador nos processos educacionais, colaborando para ressignificar os papéis de educadores e educandos diante dos novos cenários socioculturais e das inovadoras demandas de um mundo em constante transformação.

O teatro, enquanto meio para o empoderamento dos sujeitos educativos, implica na redescoberta da escola como um lugar potencializador das mudanças sociais e dinamizador de uma estrutura que necessita avançar com seu tempo, incorporando criatividade, inventividade e autonomia como dimensões humanas imprescindíveis ao processo educativo.

Ao longo de nosso percurso profissional e pessoal entrelaçamos as atividades do mundo do trabalho com as do universo artístico. Assim, nossa escolha da temática de pesquisa tem relação com nossa inserção na seara artística, comungando da idéia que a arte, o teatro em particular, pode desempenhar um papel importante na transformação dos indivíduos e na promoção de novas formas de humanização.

Assim, compreendemos que o teatro está, assim como a própria arte, profundamente relacionado à função social da educação, com o diferencial de está intrinsecamente relacionado à criatividade e, portanto, ao desenvolvimento da autonomia, corroborando na tarefa urgente de inovar pedagogicamente para equalizar as necessidades sociais com as necessidades educacionais da escola.

A partir da construção ou reconstrução de si mesmo, direcionada por sua auto-imagem, o indivíduo tem a possibilidade de trabalhar conceitos como identidade, auto-estima, auto-conceito e tantos outros que o permitirão agregar novos valores a sua vida e superar as adversidades que por ventura venha a enfrentar.

A arte por meio de todas as técnicas e experiências proporcionadas ao longo do processo criativo permite, tanto ao artista criador, quanto à pessoa que a aprecia, a percepção de um mundo paralelo, gerado pelo imaginário, estimulado pelo que se vê, sente e escuta.

Podemos dizer que o processo criativo, a atividade artística, desperta a ludicidade no indivíduo que a ele se submete, permitindo-lhe sonhar, e criar uma nova imagem do mundo e de si mesmo, referenciada por todas as formas de estímulos recebidos.

É a criação deste novo mundo que possibilita ao indivíduo construir sua identidade, por meio de experiências vividas, concretizar sua auto-estima, por ver-se de forma diferenciada e transformá-la em um novo conceito de si mesmo, ou seja, a propriocepção estimulada pela ludicidade.

Sherrington (1857-1952) utilizou a palavra propriocepção, formada por duas palavras vindas do latim *proprius* (próprio) e (re) *ception* (ato de receber), para distinguir este tipo de percepção da exterocepção, que trata da percepção dos estímulos vindos do exterior do corpo, que por sua vez, diferencia-se de interocepção, que trata da percepção dos estímulos trazidos ao consciente vindos do interior do organismo (MARÇAL, 2005, p. 48).

Para o processo artístico teatral, principalmente se tomarmos por base o ato de interpretar um personagem, a propriocepção é fundamental, pois direciona e organiza o mundo e seus inúmeros estímulos à percepção e ao entendimento de si mesmo.

A percepção de si, segundo a teoria proprioceptiva, parte de alguns princípios fundamentais que permitem sua realização, tais princípios são: a percepção sensorial, a inibição pré-sináptica, a própria percepção, a percepção de si, a percepção do outro e a defesa perceptiva.

A integração sensorial é o processo de organização e de interpretação de informações feitas pelo cérebro humano em resposta às sensações vividas e as impressões vindas do exterior do organismo (MARÇAL, 2005, p. 49). É por meio da integração sensorial que o indivíduo organiza as sensações experimentadas e as interpreta, fazendo as devidas relações aos diferentes estímulos externos.

Ao interpretar um personagem o ator precisa entender os estímulos exteriores ao personagem para recriá-lo em cena da melhor maneira possível, ou seja, organizar e relacionar o contexto vivenciado pelo personagem as suas próprias experiências.

O fenômeno da inibição pré-sináptica se caracteriza pelo poder de selecionar as informações no cérebro. Ela pode orientar estas informações na direção de respostas preestabelecidas e também suprimir outras informações (MARÇAL, 2005, p. 51).

É a inibição pré-sináptica que permite ao indivíduo prever certas situações cotidianas e reagir de acordo com outras experiências enfrentadas e, até mesmo, inibir outros estímulos externos, desconsiderados por seu nível de relevância.

Podemos dizer que é por meio da inibição pré-sináptica que o ator, mesmo que inconscientemente, suprime a timidez, a vergonha ou quaisquer outros estímulos internos ou externos durante a interpretação de seu personagem para realizar da melhor forma possível sua atividade.

A percepção é compreendida como o conjunto das capacidades exteroceptivas, interoceptivas e proprioceptivas. Ela é a fonte de avaliação e compreensão da realidade, das sensações vividas e da possibilidade de comunicação com o mundo (MARÇAL, 2005, p. 52).

Quando falamos que a percepção é um conjunto de elementos articulados entre si, nos referimos à complexidade relacional e analítica de toda espécie de estímulos internos e externos e suas devidas organizações que permitem a leitura individual da realidade.

É a exterocepção que permite ao indivíduo o entendimento dos estímulos externos a seu organismo, dos estímulos captados do mundo exterior, que, feitas as devidas relações internas, geram as respostas a estes estímulos.

É a interocepção que viabiliza o entendimento de si fundamentado em estímulos internos ao organismo e que, aliada a propriocepção, materializa as respostas a estes estímulos por meio de diferentes reações e comportamentos.

Na fenomenologia se admite que a consciência está dentro do corpo e é por meio dele que sentimos e experimentamos a ação do mundo, conhecida como percepção de si. Somos chamados a compreender o nosso corpo para, assim, compreendermos os fenômenos de nossa existência (MARÇAL, 2005, p. 54).

O ato de interpretar um personagem permite ao indivíduo expor suas relações internas com o mundo exterior e a balizar cotidianamente sua compreensão de si e do mundo por meio do contato direto do imaginário e da realidade vivida em cena.

O teatro não poderá voltar a ser ele próprio, quer dizer, constituir um meio de ilusão verdadeira, a menos que proporcione ao espectador precipitados verídicos de sonhos, em que o seu apreço pelo crime, as suas obsessões eróticas, a sua selvageria, as suas quimeras, o seu sentido utópico da vida e das coisas, o seu canibalismo até, transbordem, num plano que não é suposto nem ilusório, mas interior.

(...) Sendo assim, compreende-se que pela sua proximidade em relação aos princípios que lhe comunicam poeticamente a sua energia, esta linguagem nua do teatro, linguagem não virtual, mas real, deve permitir, pela utilização do magnetismo nervoso do homem, a transgressão dos limites habituais da arte e da fala, para realizar ativamente, quer dizer, magicamente, em termos verdadeiros, uma espécie de criação total onde nada mais resta ao homem senão retomar o seu lugar entre o sonho e os acontecimentos (ARTAUD, 2006, p. 56).

Tendo o próprio corpo como referência aos estímulos exteriores, entendemos não só o outro, mas o mundo a nossa volta, fazendo as devidas considerações e ajuste que facilitam a vida cotidiana.

A percepção propriamente dita traz nela mesma, respostas da compreensão que temos do mundo a nossa volta. Esta compreensão gera o fenômeno da nossa interação com os outros, chamada percepção do outro, esta atitude fenomenológica permite ter uma experiência do outro a partir do nosso próprio corpo (MARÇAL, 2005, p. 54).

Tendo o outro como referência, percebemos nossas atitudes, nossas dificuldades e até mesmo nossas potencialidades, pois a socialização referencia a própria existência, direcionada por normas e condutas sociais e relacionais pela própria convivência.

A defesa perceptiva integra a teoria da percepção, na qual a gestalt<sup>5</sup> tem o sentido de organização sensorial, onde o organismo humano percebe o campo e escolhe entre a figura e o fundo (MARÇAL, 2005, p. 55).

Quando falamos em figura e fundo é importante esclarecer que figura é aquilo em que focamos nossa visão e fundo, é tudo o que está completando a cena na qual a figura escolhida foi selecionada.

Podemos dizer que figura é tudo aquilo em que concentramos nossa atenção, trata-se de determinar um foco e direcionar esforços a ele, não se trata de desprezar o que não foi selecionado, mas de transformar em fundo, em composição do que se vê.

Na prática da interpretação, assim como nas demais práticas artísticas, a figura está relacionada ao objetivo, a apresentação ou a exposição propriamente dita, enquanto que os demais acontecimentos em torno desta apresentação ou exposição estão relacionados ao fundo.

A defesa perceptiva nos permite observar apenas o que queremos ver, formando uma espécie de proteção daquilo que não nos interessa, desta forma podemos dizer que, o que nos interessa é figura, o restante é fundo.

A percepção fica comprometida quando a escolha do que é campo ou figura varia de acordo com experiências anteriores (MARÇAL, 2005, p. 54).

Podemos dizer que defesa perceptiva é a capacidade que temos de nos defender de estímulos exteriores referenciando nossas experiências anteriores, fato que pode comprometer o entendimento da realidade se nos detivermos apenas a ilusões.

Como já referido, a percepção de si associada a prática do teatro potencializa e modifica sensações interiores e assim melhora a recepção dos estímulos externos, colaborando no foco a determinados objetivos e na concentração, configurando-se como um excelente catalizador educacional.

---

<sup>5</sup> Gestalt, teoria que entende ser de suma importância a disposição em que são apresentados à percepção os elementos unitários que compõem o todo, pois tem na percepção o ponto de partida e um dos temas centrais de sua teoria (BOCK, 2004).

O teatro como meio educacional, e a própria arte, não se constitui como prática recente, pois desde a catequização indígena, no período de nosso descobrimento, já era utilizado. Podemos citar o teatro feito pelos colonizadores portugueses como meio de implantação dos costumes e da cultura da metrópole aos nossos índios, que ao se depararem com o jogo simbólico encontrado nas inúmeras representações dos padres jesuítas acabavam por se encantar e assumir aquelas representações como verdades.

Desde a promulgação da LDB 1971, lei de diretrizes e bases da educação, quando a arte ganhou espaço no currículo da escola formal, se discute sua aplicabilidade e sua necessidade na educação. A partir de então, a arte passou por diversas transformações que lhe fizeram se adaptar aos mais diversos modos de aplicação, dentre os quais a educação.

Segundo Duarte (1983 *apud* OLIVEIRA, 1986, p. 32), durante muito tempo acreditava-se que a arte na educação formal serviria apenas para o desenvolvimento da coordenação motora, para o alívio das tensões escolares, para solucionar certos desvios comportamentais ou ainda, para mera distração.

Quando falamos da utilização da arte para o desenvolvimento da coordenação motora, estamos nos referindo a algumas habilidades que o indivíduo pode desenvolver com a prática artística continuada.

Sabemos que a prática continuada de qualquer atividade artística e mesmo não artística ao longo da vida ou por um determinado período é extremamente necessária, pois gera hábito, consolida informações corporais e sensoriais que constituirão a bagagem cognitiva e motora do indivíduo.

Quando nos referimos ao uso da arte para o alívio das tensões escolares, nos referimos às práticas artísticas que, aos olhos da família, da escola e do próprio educando, exercem função contrária às demais disciplinas curriculares obrigatórias, pois não tem a normatividade e o ímpeto disciplinar.

Podemos dizer que as atividades artísticas, dentre outras coisas, são consideradas como atividades recreativas pela comunidade escolar, pois, frente às disciplinas consideradas sérias, exercem um papel paliativo, amenizando as conseqüências das exigências das demais disciplinas curriculares (DUARTE, 1983, p. 34).

Quando falamos que a arte na escola, dentre outros aspectos, recebe a incumbência de resgatar alunos que fogem às regras comportamentais estabelecidas no ambiente escolar, nos referimos à liberdade, consciência e disciplina que o trabalho artístico transmite a todos que o contemplam.

A sensação de liberdade, o nível de consciência e a disciplina, percebidos no processo artístico, vêm com a prática e a constante exposição a técnicas e procedimentos inerentes a qualquer manifestação artística.

A arte, muitas vezes, é utilizada como uma estratégia corretiva àqueles alunos que não cumprem certos padrões comportamentais estabelecidos pela gestão escolar ou pelos docentes.

A comunidade escolar assume a prática artística como saída passível de se transmitir, quase que instantaneamente, aos alunos com desvios comportamentais, pela simples identificação que estes têm com tais práticas, quer pela liberdade vivenciada, quer pela distração aparente.

A caracterização da arte como atividade de distração nada mais é que a consequência vivenciada ao longo de décadas de práticas artísticas educacionais infundadas ou do desconhecimento de pais, professores e responsáveis.

A percepção dos trabalhos artísticos escolares como exceção à regra frente às demais disciplinas se deve a uma série de fatores, dentre os quais, o despreparo de seus educadores, a falta de planejamento das atividades, a liberdade nos processos de trabalho, tão necessária a qualquer prática artística, e, principalmente, a idéia de que arte é lazer e não uma atividade necessária à sobrevivência.

O despreparo dos educadores em arte vem desde a assimilação da arte como atividade curricular complementar, onde, já em suas bases iniciais com a lei 5692 em 1971, praticamente, inexistia escola de formação em arte no Brasil (BARBOSA, 1975, p. 41).

A formação de educadores em arte, ainda hoje, na maioria das universidades, se dá em cursos de formação não especializados, onde a arte não é o foco principal do currículo de graduação ou simplesmente inexistente.

Percebemos ainda, em grande parte, educadores em arte que, desprovidos de qualquer formação técnica ou superior, atuam em escolas, devido a sua prática artística e a seu reconhecimento profissional.

O profissional de artes, em grande parte do Brasil, tem sua formação em cursos não específicos, como na área de ciências humanas, respaldado apenas pela presença de cadeiras específicas de literatura e história da arte.

Existem profissionais em arte que têm sua formação atrelada a cursos técnicos ou de formação complementar, como no caso dos inúmeros cursos de especialização em arte espalhados pelo Brasil.

A inexistência de uma formação profissional adequada, bem como a inobservância de técnicas e métodos educacionais a consecução das atividades artísticas na educação formal ratifica a relevância cada vez mais crítica do despreparo destes educadores artísticos.

A ausência de um planejamento das atividades ou mesmo de uma sequência de processos educacionais no ensino da arte desmotiva o educando e descredita o ensino da arte frente à comunidade escolar.

A falta de planejamento no ensino da arte gera uma ausência de sentido nas atividades e uma falta de encadeamento dos conteúdos ministrados, contribuindo desta forma ao desinteresse dos alunos frente aos temas e assuntos abordados em sala.

O planejamento de qualquer atividade educacional respalda concretamente sua realização aos olhos da comunidade escolar que, além dos alunos, também é formada de pais, professores e representantes das instituições de ensino que se interessam diretamente pelos objetivos e intenções do educador e de suas práticas.

A liberdade nos processos de trabalho é necessária, contudo seu excesso é um problema proveniente do despreparo do profissional que direciona as atividades, que tanto pode ocorrer pelo descontrole da turma, quanto pelo nível de maturidade exigido por determinados processos.

O descontrole da turma é de responsabilidade do educador que a direciona, sendo preponderante na assimilação dos conteúdos ministrados e no resultado esperado em cada atividade proposta.

O descontrole nas aulas de artes é ainda mais grave quando da falta de preparação formativa do educador que, na maioria das vezes, trata-se de um artista que se enveredou na educação sem as devidas qualificações e que restringe suas aulas a práticas descontextualizadas.

Sabemos que a contextualização de qualquer prática é fundamental para o ambiente educacional, tanto para facilitar o entendimento do educando, quanto para formalizar e sistematizar o conteúdo em sala de aula.

O nível de maturidade necessária a cada tipo de atividade é um fator que deve ser levado em conta quando da proposição de uma determinada prática em sala de aula, principalmente se o educador tem pretensões de atingir os objetivos propostos.

Não há como realizar eficientemente uma determinada atividade que exija do educando um bom nível de maturidade quando este não a tem, ou mesmo propor uma atividade que não exige tanto para estudantes que dispõem de uma maturidade já bem avançada.

Podemos dizer que tanto atividades que superam o nível de maturidade da turma, quanto as que estão aquém deste nível certamente não atingirão seus objetivos, pois se tornarão distantes da realidade e conseqüentemente inexpressivas para o educando.

O bem estar que a arte proporciona é visto como ponto secundário e encarado como necessário à descontração, descaracterizando-a como atividade séria frente às

demais atividades escolares pela ideia de que o trabalho e a dificuldade são inerentes a qualquer processo responsável e produtivo.

A desvalorização das práticas artísticas escolares aos olhos de familiares, da gestão escolar e mesmo dos educandos se deve a inúmeros fatores, como a elitização de sua prática, o preconceito a seus adeptos e o nível de abstração necessário a sua consecução.

Quando falamos da desvalorização da arte pelo falso entendimento que a faz parecer elitista, remetemo-nos às consequências geradas com a vinda da família real ao Brasil em 1808, quando aprendemos a valorizar os costumes e padrões estrangeiros em detrimentos aos nossos que, aos olhos deles, pareciam-lhes menores, sem valor (OLIVEIRA, 1986, p. 61).

Percebemos a fragilidade de nossa produção artística quando, naquele momento, D. João, em meio às medidas para estruturação e melhoramento das condições da colônia, como forma de civilizá-la, ordenou a vinda da Missão Francesa ao Brasil para dar início ao ensino da arte.

A vinda da Missão Francesa ao Brasil, tempos depois, originaria a criação da Academia de Belas Artes, com o objetivo de moldar os artistas locais ao fazer artístico europeu, impondo-lhes um padrão estrangeiro de beleza e elitizando a própria arte, a começar pela sistematização do fazer.

A estética da arte passou a ser importada, atendendo aos anseios da família real e aos interesses da metrópole, se distanciando cada vez mais da realidade de nosso povo e das práticas vivenciadas em nosso cotidiano desde nossas origens, se tornando complexa e intangível.

Com o advento da difusão artística acadêmica em nosso país, iniciou-se uma espécie de adestramento do indivíduo ao mercado de trabalho, forçando a arte ao ambiente educacional tecnicista, ou seja, esta deixava de ser conceitual para se tornar utilitária, destinada a atender determinadas necessidades ou determinadas tendências.

A arte, inegavelmente, teve de se moldar ao ensino formal, restringindo-se a desenvolver habilidades e a produzir resultados em larga escala para satisfazer aos anseios das instituições educacionais e do próprio mercado.

Quando nos referimos ao preconceito enfrentado pelos adeptos a qualquer prática artística, estamos mencionando não só o preconceito exercido pelo mercado de trabalho, mas principalmente aquele exercido pela sociedade.

O mercado de trabalho desvaloriza tudo aquilo que, para ele, não tem utilidade, conseqüentemente, a arte e suas diferentes manifestações, tem de se amoldar a determinadas necessidades se quiserem coexistir de forma ativa e produtiva.

Para o mercado a arte conceitual, aquela feita sem fins de comercialização, é inútil não só pela falta de objetividade, mas porque se trata de algo meramente destinado à contemplação, se tornando, portanto, algo improdutivo.

A sociedade, diferente do mercado, desvaloriza tudo aquilo que foge aos seus padrões, definindo, dinamicamente, comportamentos, condutas e estilos de vida, muitas vezes preconceituosos, que devem ser seguidos para atender e enquadrar um conjunto de pessoas em determinada convenção.

Um grupo de pessoas ou mesmo um indivíduo que não se enquadre em um determinado comportamento ou padrão estabelecido socialmente como convencional, fatalmente será discriminado e visto como transgressor.

Ser discriminado significa sofrer, dentre outras consequências, algum tipo de preconceito, como retaliações morais, sociais ou de qualquer ordem com o objetivo de redirecionar o transgressor a ordem estabelecida.

Como exemplo de preconceito, podemos citar a crença que, até bem pouco tempo, vigorava a respeito da arte, relacionando-a unicamente ao desenvolvimento do senso estético, servindo aos trabalhos artesanais e domésticos, sendo destinada às mulheres, uma vez que aos homens era destinada a obrigatoriedade de trabalhar para a manutenção familiar (OLIVEIRA, 1986, p. 63).

O preconceito com os artistas e os profissionais da arte foi intenso e se reflete até hoje em nossa sociedade, principalmente pelo fato de que a arte estaria relacionada ao desenvolvimento de sensibilidades e novos olhares sobre a realidade, sendo, portanto, direcionada ao sexo feminino.

A ideia de que as mulheres cuidam dos afazeres domésticos e dos trabalhos manuais e os homens do trabalho pesado sempre esteve em evidência, principalmente em nosso país que, reforçado pela desinformação, não concebia um homem exercendo um papel social tão peculiar como o de ser artista.

Percebemos o preconceito social frente ao trabalho artístico masculino no relato de Barbosa (1975 *apud* OLIVEIRA, 1986, p. 52) que dizia que, à exceção do Seminário de Olinda, no Brasil, no século XIX inexistia qualquer espécie de programa de artes para meninos.

Havia enorme preconceito quanto aos trabalhos manuais para o homem da aristocracia, uma vez que o trabalho manual era reservado aos escravos. Somente em 1973 os primeiros cursos de formação de professores de arte começaram a existir, dando a devida importância à teorização e a reflexão em arte, direcionando a atenção ao processo e não ao resultado final.

Hoje com a difusão das escolas de arte em todo o país, percebemos uma maior aceitação social frente aos artistas e a própria arte, que teve de sofrer todos os tipos de transformações para se enquadrar à escola formal.

Ao longo dos anos, mesmo sendo encarada pela escola como atividade de cunho recreativo, a arte ganhou força e assumiu caráter de disciplina obrigatória tendo seu direcionamento regido por lei.

Quando falamos na utilização da arte no processo educacional, referimo-nos à sua aplicação dentro e fora da escola formal, desvinculada da prática profissional pela priorização do processo de trabalho e não do resultado final.

A arte, diferente de seu direcionamento na escola, serve a outros aspectos e prioriza outros objetivos na educação não formal, fato que não a desmerece, mas, certamente a diferencia.

Sua utilização aproxima paulatinamente a educação, a escola e o próprio aluno da vida, dentre outros aspectos, prioriza o campo da sensibilidade sem deixar de lado a necessidade e a importância do rigor científico, permitindo novas visões de mundo e o fortalecimento de valores outrora no obscurantismo.

A relação existente entre a educação e a vida de cada indivíduo que se submete a qualquer processo educacional independe de vontade ou direcionamento, pois a educação é um processo continuado e intimamente relacionado com a realidade, estando o educando inserido em um processo gradativo e vital.

Quando nos referimos à educação como um processo gradativo, estamos ratificando o aprendizado como um processo sequencial, tendo a cada conquista realizada um novo desafio a ser vencido, desafios estes que se mostram como obstáculos diários, que têm sua complexidade ampliada a cada superação.

Quando falamos da educação como processo vital, estamos validando o aprendizado como um processo interminável, já que, enquanto há vida, há geração de conhecimento, pois a educação é um processo contínuo, que faz relações com todas as experiências do indivíduo.

O contexto educacional, independente da modalidade educacional, é também um contexto de transmissão de valores, principalmente se levarmos em conta que, a educação também se dá com exemplos de vida.

Ao longo dos anos, transferiu-se também à escola, além de suas funções cognitivas e sociais, a função de educar o indivíduo para a vida, herdada da família e da igreja, que, fragmentadas socialmente pela inversão de valores e por contra-valores, dispersaram suas funções e forças e perderam o posto de bases referenciais do educando.

Surge da mudança de referencial, da família e da igreja para a escola, uma preocupação maior com o futuro do educando, que serviu de base para o advento da educação para valores, centrada no indivíduo e na retomada de conceitos socialmente importantes, como respeito, dignidade, ética e responsabilidade.

Como vimos anteriormente, a educação formal trata de uma prática, até hoje válida socialmente, centrada no repasse de conteúdos, na qual tradicionalmente temos um professor e seus alunos, estes últimos que, mesmo tendo suas particularidades, tornam-se receptáculos daquilo que lhe é repassado em sala de aula.

Para além dos conteúdos, podemos dizer que a escola tradicional ou fabril, pouco agrega para a vida de seus discentes, tanto por se assumir responsável para que seus alunos atinjam apenas resultados socialmente estabelecidos, quanto por não se perceber co-responsável pela sociedade em que está inserida, nem por seus futuros cidadãos.

Assim, ao tratamos de educação para valores nos referimos a uma modalidade educacional que transcenda o tradicionalismo do mero repasse de conteúdos, que vá além daquilo que se vê em sala de aula, tratamos de um modelo que seja extensível à vida para além dos muros da escola.

Viabilizando essa modalidade educacional temos a necessidade de centrar nossas atenções de maneira holística para o aluno e seu contexto, inclusive o ambiente escolar em que o mesmo se encontra inserido que, para além da sala de aula, educa positiva ou negativamente, de acordo com o campo das relações que se estabelecem.

Dessa forma, pensar em uma educação para valores é pensar no estímulo a atitudes que agreguem valor ao aluno e, conseqüentemente, ao seu convívio social na escola, que estejam tão presentes no cotidiano educacional que transbordem os muros da instituição de ensino e atinjam a vida, contribuindo com a formação de uma sociedade fundamentada em valores e não em moralidades.

Entendemos a educação para valores como a entende Ítalo Gastaldi, ou seja, como a criação de espaços (oportunidades e condições) para o adolescente identificar, incorporar e vivenciar valores positivos. Uma educação assim, evidentemente, deve dar-se não somente pelo discurso, mas pelo curso mesmo dos acontecimentos na comunidade educativa, dentro e fora da sala de aula. [...] Com base na educação para valores o processo educacional assumiu uma posição ainda mais específica, a de incluir socialmente o indivíduo no mercado de trabalho, que, certamente, não lhe dará oportunidade sem uma educação básica de qualidade, principalmente com as transformações ocorridas com as novas tecnologias e as novas formas de organização da produção. [...] Atenta à inclusão social do educando surge um posicionamento educacional diferenciado, centrado nas oportunidades que cada pessoa terá de enfrentar ao longo da vida e nas escolhas que terá de fazer, compromissado ainda mais com o

futuro do educando, conhecida como ética biofílica (COSTA, 2002, p. 35-39).

Com base na educação para valores o processo educacional assumiu uma posição ainda mais específica, a de incluir socialmente o indivíduo no mercado de trabalho, que, certamente, não lhe dará oportunidade sem uma educação básica de qualidade, principalmente com as transformações ocorridas com as novas tecnologias e as novas formas de organização da produção (COSTA, 2002, p. 38).

Atenta à inclusão social do educando surge um posicionamento educacional diferenciado, centrado nas oportunidades que cada pessoa terá de enfrentar ao longo da vida e nas escolhas que terá de fazer, compromissado ainda mais com o futuro do educando, conhecida como ética biofílica (COSTA, 2002, p. 39).

Para a ética biofílica o indivíduo deve ser preparado ao longo de todo processo educacional para tomar decisões que surjam de uma prática centrada em valores positivos, em uma autonomia experimentada cotidianamente e não em uma autonomia simulada, fundamentada em respostas prontas ou em atitudes premeditadas, que limitam o indivíduo a algumas possibilidades que, dificilmente, acontecerão como foram vistas durante tais simulações.

Quando falamos em autonomia simulada nos referimos a um processo que gere dependência da opinião de terceiros, uma autonomia que, na prática, não existe, pois não foi experimentada, apenas repassada como experiências de vida de outras pessoas, pois é na liberdade de trabalho e dos processos escolares diferenciados que se experimenta o aprender para a vida, que se incorporam valores que fundamentarão futuras decisões, que se formam cidadãos críticos e conscientes.

A ética biofílica não se propõe ser uma modalidade educacional, como no caso da educação formal, não-formal ou mesmo informal, mas a fornecer requisitos à consecução de suas atividades, pois está centrada em princípios que, articulados, tendem a gerar um ambiente propício à prática de uma educação diferenciada, de uma educação para valores.

## CAPÍTULO 2

### MODELO FABRIL, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E ÉTICA BIOFÍLICA

Em termos gerais, a educação formal trata de uma prática, até hoje válida socialmente, centrada no repasse de conteúdos, onde tradicionalmente temos um professor, figura que detêm o saber e repassa a todos indistintamente, e os alunos que, mesmo tendo suas particularidades, torna-se receptáculo daquilo que lhe é repassado em sala-de-aula.

Para além dos conteúdos, podemos dizer que a escola tradicional ou fabril, pouco agrega para a vida de seus discentes, tanto por se assumir responsável para que seus alunos atinjam apenas resultados socialmente estabelecidos, quanto por não se perceber corresponsável pela sociedade em que está inserida, nem por seus cidadãos.

Quando falamos em educação formal logo nos vem em mente o modelo de educação escolar, com suas regras rígidas, impositivas, horários e conteúdos pré-estabelecidos e, principalmente, com uma proposta educacional que encerra o indivíduo em modelo de sociedade que há muito deixou de existir.

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado. Organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização seqüencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimento. A educação informal não é organizada, os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado. A educação não-formal tem outros atributos: ela não é, organizada por séries/ idade/conteúdos; atua sobre aspectos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento. Ajuda na construção da identidade coletiva do grupo (este é um dos grandes destaques da educação não formal na atualidade) (GOHN, 2006, p. 23).

Tal modelo de educação escolar vigente, que também recebe a atribuição de modelo tradicional de ensino, também se enquadra em um conceito chamado de modelo fabril, por se assemelhar não só estruturalmente à escola, mas fundamentalmente, a um modelo de sociedade visceralmente ligado a sociedade industrial.

A referida escola, que prioriza a promoção social por meio de aprovações em concursos e da aquisição de um emprego, que se utiliza de notas e conceitos para mensurar o aprendizado do educando, prevendo resultados futuros, é a mesma que, processualmente, aproxima sua estrutura aquela que o então aluno, futuro empregado, precisará se familiarizar para não sofrer, nem afetar os resultados de seu futuro patrão.

No ambiente escolar dito fabril é onde o toque das aulas impõe ao alunato o costume para seguir a sirene da empresa que trabalhará em um futuro próximo, assim como a ordem estabelecida pelo diretor do colégio faz com que o corpo discente entenda a necessidade adestradora de se submeter ao próprio patrão ou a seus representantes.

Dentre outras maneiras é este padrão de escola que se alia à fábrica quando, em seu modelo, propõe formar os indivíduos que dela se valem para um mercado de trabalho homogeneizador e disciplinador.

A solução só podia ser um sistema educacional que, na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Tal sistema não surgiu logo; ainda hoje conserva elementos retrógrados da sociedade pré-industrial. No entanto, a idéia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração de gênio industrial (TOFFLER, 1984 *apud* FINO, 2000, p. 27).

Seguramente constatamos a ineficácia do sistema tradicional de ensino formal ou fabril, que encerra o indivíduo em um contínuo círculo vicioso que desvirtua o mundo real. Esta escola ao invés de tratar de discutir o cotidiano preparando o indivíduo para assumir seu lugar na vida social, aprisiona-o em uma realidade idealizada que raramente ultrapassa os limites da sala de aula, nem de seus próprios muros.

Em termos gerais presenciamos o inevitável surgimento de uma geração de novos humanos incapazes de ter um posicionamento crítico diante da vida e da constante problemática social pois, treinados por este modelo de escola, sempre esperam que lhes digam o que fazer e como fazer, castrando-lhes a autonomia.

Dessa forma surge um enorme vazio frente à sociedade atual e a escola, que clama por mudanças, por atitudes que refaçam caminhos e desbravem outros tantos, dando novos significados a escola e a própria educação, suscitando as mudanças que continuam se processando na sociedade.

É simplesmente impensado, ao falarmos de educação e mesmo de escola, associarmos sua função ao mero repasse de parâmetros comportamentais ou mesmo a qualquer exercício para aquisição de conhecimento, pois, durante muito tempo na história da

educação, as escolas foram vistas como principal provedora de profissionais ao mercado de trabalho, formal ou informal.

Tal aspecto advém tanto do fato de inúmeras escolas emoldurarem o conhecimento, direcionando as informações repassadas ao aluno como algo pronto, quanto por acreditarem que este mesmo conhecimento poderia ser repassado sem que o aluno refletisse, ainda que minimamente, sobre o que lhe era dado.

Assim, erroneamente mostrava-se que conhecimento se tratava de algo que podia facilmente ser transmitido<sup>6</sup>, quando sabemos que tudo o que se expõe em sala é conhecimento para o docente e informação para o educando.

Contudo, lembremo-nos que sequer abordamos aqui o mérito da democratização do ensino, onde poucos têm a oportunidade de acesso a uma educação gratuita e de qualidade e, ainda assim, destes, poucos tem a oportunidade de se submeter a uma educação para valores, onde a vida é o foco e principal motivo de atenção e empenho.

Neste interesse, em nosso país, o ensino, fundamentado no modelo predominantemente fabril, ainda se norteia pelo conteúdo, tendo em vista os desafios imediatistas cada vez mais presentes a serem enfrentados pelos estudantes de nossa rede de ensino, como vestibulares, concursos e outros tantos outros que, embora válidos, de forma alguma garantem a socialização do estudante aos novos contextos mundiais<sup>7</sup>, agregando valores para transforma-lo em um ser humano digno e responsável.

Como contraponto à educação tradicional surge a ideia de inovação pedagógica que, de antemão, não pode ser apresentada como algo dominante, pois ainda não a temos por completo, pois sequer a conhecemos na totalidade.

O caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação (FINO, 2009, p. 01).

Atualmente, frente a todas as especulações a respeito da inovação, identificamos o interesse por estratégias diferenciadas que levem à sala-de-aula novas perspectivas de trabalho que emancipem os indivíduos e que, acima de tudo, garantam-lhes um nível de autonomia, tão sonhado e ainda emergente.

Não podemos tratar de inovação na educação amarrados a um futuro que não se conhece, mas principalmente, devemos nos deter ao passado que tanto queremos negar,

---

<sup>6</sup> Visto com maior apropriação em GONÇALVES, Romanda; Didática geral, introdução e fundamentação; Rio de Janeiro, RJ; Freitas Bastos Editora, 1982.

<sup>7</sup> Explanados como códigos da modernidade, por Bernardo Toro em COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Programa CUIDAR; HS fotolito e editora Ltda., 2002.

pois é entendendo o passado da educação, que trabalharemos no presente, novas perspectivas de um futuro mais promissor.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais (FINO, 2009, p. 01).

Atualmente a sala-de-aula, como a conhecemos, não é vista, como há muito também não era, como um celeiro de novas oportunidades, mas como verdadeiras prisões de humanos, depósitos de crianças e jovens, claustro de ideias e ideais. Nossas escolas insistem em formar cidadãos para uma sociedade que não mais existe, por vezes, parecendo se fechar em uma redoma que, nem de longe, tangencia a realidade para além de seus muros.

Não se concebe em pleno alvorecer de um novo século, como o que vivemos, a educação ser, possivelmente, um dos únicos ambientes em que a evolução ainda não atinge em sua totalidades os vários aspectos que concebem sua proposição.

Precisamos urgentemente nos deter a fatos que insistem em nos mostrar o erro que cometemos reiteradas vezes de não ousar, não arriscar, de nos valer de conteúdos e de fecharmos nossos olhos e de nossos alunos para uma realidade que há muito ultrapassa a melhor das previsões que a humanidade poderia imaginar para nosso tempo, para nossa aldeia global.

Inovar é uma prática que rompe barreiras, que vai de encontro a antigas estruturas e que, não pede licença, simplesmente passa por cima de velhos conceitos que a escola e o próprio sistema educacional insistem em manter e idolatrar.

A inovação pedagógica não é uma questão que possa ser colocada em termos estritamente quantitativos ou de mera incorporação de tecnologia, do gênero mais depressa, mais eficazmente, mais do mesmo. Muito menos pode ser colocada em termos de mais tecnologias disponíveis na escola, nomeadamente quando a proposta da sua utilização consiste em fazer com ela exactamente o que se faria na sua ausência, embora, talvez, de forma menos atractiva (FINO, 2010, p. 05).

Ouvimos muito, no plano do discurso, instituições de ensino formal se auto-denominarem não tradicionais e inovadoras, contudo ficam apenas no campo do mero discurso, da evasão de ideias e, principalmente, para completo colapso do sistema, longe do campo da ação.

Agir é cada vez mais necessário, contudo, toda prática necessariamente, para ser eficaz, precisa partir de uma reflexão, de um posicionamento firme e inundado de

concepções que reforcem tais práticas, mas infelizmente, não saímos do campo das discussões, enquanto o mundo já nos passou a passos largos.

Inovar é não fechar os olhos ao novo, mas não se conformar com ele, não virar as costas ao passado, mas sempre suplantá-lo, superá-lo, mesmo que para tanto, haja a necessidade de se tomar medidas drásticas, enérgicas e irrevogáveis.

Inovar é, portanto, uma postura, uma atitude diante de si, para, convicto disso e de posse de todo arcabouço teórico que a fundamenta, decidir, enfrentar, ir além do aparente, em busca de algo que ainda não se sabe, mas certo de tudo aquilo que não se quer.

A inovação pedagógica passa por uma mudança na atitude do professor, que presta muito maior atenção à criação dos contextos da aprendizagem para os seus alunos do que aquela que é tradicionalmente comum, centrando neles, e na actividade deles, o essencial dos processos (FINO, 2010, p. 05).

É preciso ousar ser o que ainda não se viu ou mesmo assumir o que não se conhece para, de fato, inovar, ir além, ainda que, inundado de receio frente ao que não se conhece, ao mundo novo que se abre diante de si e dos que nos cercam, afinal de contas não existe mapa, nem fórmula mágica, mas sim um caminho.

O caminho ao desconhecido, ao novo, rumo ao que ainda não se concebe é desbravado no próprio caminhar, é durante a caminhada cotidiana, munido de crenças, que a estrada se anuncia, por mais difíceis que sejam os esforços empreendidos.

As vias da inovação, por não serem ainda descobertas, não são pavimentadas e, portanto, precisam ser compreendidas aos poucos, ao passo que, da mesma forma, precisam ser marcadas, anunciando a todos que um dia as seguirão os indícios por onde devem seguir.

Mesmo com todos os temores que o novo anuncia aqueles que o procuram é importantíssimo seguir, ainda que as marcas deixadas pelo caminho sejam indicações seguras de onde não se deve pisar, uma vez que, para se objetivar o novo, é preciso compreender o que já se conhece e se quer distanciar.

Vivemos em um mundo globalizado, em uma realidade que nos impõe uma atitude frente às adversidades que nos aparecem, precisamos de uma postura mais ativa, mais eficaz para não sermos literalmente engolidos pelo sistema.

Contudo, ao contrário do que muitos pressupõem, não precisamos de muito para que uma mudança de postura aconteça, principalmente na educação, precisamos apenas abrir as portas de nossas escolas a realidade que nos cerca.

Quando tratamos de abrir as portas de nossas escolas à realidade vivenciada cotidianamente, vislumbramos um infinito de possibilidades frente a uma atitude, até então simples e não simplória.

Abrir as portas da escola sugere muito mais que a simples atitude de deixar a realidade entrar, sugere sim o complexo entendimento de que, para garantir a continuação do processo de aprendizagem e a consecução das atividades da escola, precisamos sim admitir certa falência de nossas práxis e entender que, fugir ao novo, é negar o futuro.

Entendemos como negar o futuro a fuga constante de muitos profissionais da educação em aceitar o novo, que às vezes nem é tão diferente assim, apenas não é entendido como deveria ser, muitas vezes, pela simples má vontade ou pré-indisposição de seus profissionais e até mesmo gestores.

Aceitar a tecnologia e se submeter aos avanços propostos por ela é se render ao novo, na mesma medida em que se entende que o novo sempre vem e que, por isso, não há como negá-lo, pois, com o advento da internet e da voraz globalização, as fronteiras já não existem mais, possibilitando uma troca cada vez mais intensa entre os pares.

Experimentar o novo e se adequar as novas tecnologias é abdicar de certos paradigmas, é constituir para si uma situação de crise, onde o passado é literalmente alijado pelo presente e, de certa forma, engolido pelo futuro.

Vivemos em uma sociedade que requer formas de educação consideradas pós-industriais, onde a tecnologia é uma das chaves da concretização de um novo paradigma educacional capaz de incrementar vínculos entre os alunos e a realidade que os cerca.

Assim, podemos dizer que o prenúncio de Papert<sup>8</sup> quanto ao uso dos computadores para a consecução das atividades de construção do aprendizado norteia um novo tempo que se abre diante da atual geração e clama por mudanças maiores que a simples instalação de um laboratório.

A crítica do laboratório de informática como neutralizando o computador não deve ser tomada como uma negação de que os computadores em uma sala separada possam ser utilizados de formas maravilhosas – contanto que se permita que a sala separada torne-se um ponto de encontro de idéias que anteriormente foram mantidas separadas. (PAPERT, 2008, p. 61).

Como ratificado por Papert, não se trata de negar a instalação ou o uso do laboratório de informática, mas de usufruí-lo para fins diversos dos, até então, aplicados, afinal de contas a máquina precisa tomar o seu lugar entre o homem e o meio, e não, como

---

<sup>8</sup> Seymour Papert nasceu em Pretória na África do Sul, no ano de 1928, é matemático e educador nos Estados Unidos, considerado um dos pais da inteligência artificial, leciona no Massachusetts Institute of Technology (MIT), onde é co-fundador do Media Lab.

costumeiramente vemos, ser subutilizada, convencionalmente voltada a diversão, pesquisa ou a simples instrumentalização.

Precisamos dispor dos laboratórios como verdadeiras ferramentas de emancipação do indivíduo tendo pelo menos, para além de máquinas, softwares que possam auxiliar no desenvolvimento cognitivo daqueles que pretendem utilizá-los para este fim, mesmo que, inicialmente, estes não se proponham a ensinar.

Quando nos referimos a softwares voltados ao auxílio do desenvolvimento cognitivo, tratamos de sistemas de computadores que mesmo sem objetivos didáticos, além da simples utilização a que se propõem, permitam que o educando possa se integrar a ele de tal forma que, inclusive, possa modificá-lo como reflexo de seu aprendizado, oportunizando-o o erro e a construção de seu conhecimento, por meio dessa interação, proporcionando novas descobertas e utilizações.

[...] parece lícito inferir-se que o software adequado [...] é o que dá aos aprendizes acesso a uma exploração diversificada, permitindo-lhes assumir o controlo sobre o curso dos acontecimentos e negociar a seqüência das operações envolvidas. Um software aberto, em que a iniciativa pertença integralmente ao aprendiz, e onde o erro possa redundar em nova oportunidade de aprender. Um software que não tenha sido concebido para "ensinar" e testar coisas, mas que não impeça o aprendiz de ganhar e testar competências (FINO, 1998, p.06).

Vemos, o uso da máquina e do próprio software como algo que sustente e dê segurança à busca pela descoberta, a tecnologia usada como meio e não como fim, centrada nas possibilidades e não nas restrições ou no mero adestramento, estando na dependência direta da forma como esta será utilizada e não na mera dependência a que se propõe.

Podemos dizer que vivemos em uma sociedade onde a informação é a moeda corrente, onde o domínio da tecnologia é o maior patrimônio que um indivíduo pode possuir, vivemos na sociedade da informação.

A revolução tecnológica e os avanços advindos desta revolução nos impõe o tempo como a grande chave dessa nova era que vivenciamos, impõe também uma rearticulação pessoal, social e cognitiva que nos reserve o mínimo de esperança frente às novas necessidades que nos são impostas.

Podemos dizer que muitas são as possibilidades de adequação da sociedade atual com a tecnologia na escola, como instrumento de emancipação, mediação e/ou aquisição de informações, mas certamente todas elas se apresentam nesse turbilhão atual conhecido como modernidade.

A rearticulação vivencial para a garantia de sobrevivência nesse novo contexto de vida é cada vez mais inerente ao homem moderno principalmente no que tange a sua preparação para a superação dessa crise chamada modernização.

Quando tratamos da preparação para os problemas da modernização e para o enfrentamento dessa pós-modernidade, tratamos indubitavelmente da ação para a re-organização dos currículos, para o re-ordenamento dos processos de ensino e aprendizagem e, principalmente, para a re-formulação daquilo que conhecemos um dia como escola, como educação propriamente dita.

Conforme defendem Sousa & Fino (2008) precisamos enfrentar esse estado de crise que se coloca a nossa frente diariamente e se negar a apenas assistir o previsível colapso da instituição escolar, tomando parte do processo e vislumbrando novas possibilidades.

Uma nova atitude é necessária, principalmente frente à completa inexistência e ineficiência do ambiente escolar na vida de nossos educandos que, por inúmeras vezes, nos faz presenciar fatos que sequer poderíamos imaginar.

Entre os acontecimentos que depõe a falência múltipla da escola e a educação podemos citar a completa dissociação dos conteúdos vistos em sala da realidade que nos cerca, sem tratarmos do despreparo do próprio sistema frente a constante demanda por respostas de toda a sociedade que não vê mais propósito no ensino formal.

Podemos certamente tratar a crise porque passa a escola e o sistema de ensino como um todo como um prenúncio de uma falência irreversível que, de certa forma, ocasionará fatalmente a completa extinção do modelo atual como o conhecemos.

Uma extinção que, por vezes, há muito é prenunciada pelos grandes nomes que norteiam a educação no nosso país e no mundo que, dentre outras coisas, pregam a completa extinção da escola e a, conseqüente, substituição do modelo atual por outro.

Precisamos colocar nossa inteligência a prova todos os dias para refletirmos na educação que pleiteamos para o futuro, mesmo que este não esteja tão longe, que esteja na construção de um ambiente menos inóspito e mais eficaz para a consecução indistinta do aprendizado.

Dessa forma, proporcionar novas formas de aprendizado, ou mesmo dar suporte a velhas estratégias, é não subestimar a inteligência e a própria criança que, ávida pelo mundo, precisa ser cada vez mais estimulada e não encerrada pelas grades da mesmice.

É cada vez mais urgente entendermos a inteligência como algo ainda maior que o simples pensamento, como uma prática que precisa ser exercitada e que, por muitos, insiste em ficar adormecida em detrimento de práticas rotineiras e, até mesmo, de acomodações pessoais.

Quando tratamos de comodismos, referimo-nos a postura que temos enquanto seres humanos de nos submeter a toda e qualquer adversidade por nos julgarmos incapazes de solucioná-la, não percebendo o mal que estes nos trazem e o irreversível fim a que nos condicionamos.

Precisamos nos assumir enquanto seres participantes desse complexo processo evolutivo e não como meros expectadores que assistem ao espetáculo que passa diante de seus olhos porque se valem da postura de esperar pelo final.

Podemos dizer que, dentre outras possibilidades, essa necessidade por uma nova postura frente à realidade pode centrar-se no foco que, atualmente, damos ao processo educacional, priorizando o ensino e não o aprendizado propriamente dito.

De uma forma ou de outra, por mais arcaico que possa parecer, a didática, ciência que estuda o ensino, em pleno alvorecer deste novo século, ainda é mais valorada, que a própria matemática, processo que estuda o aprendizado, mostrando que, de forma geral, sequer ousamos atentar ao educando.

“Procurem conexões!” é um conselho matemático sólido, em um nível teórico a metáfora leva a uma gama de perguntas interessantes sobre a conexidade do conhecimento. Ela até mesmo sugere que a parte deliberada do ato de aprender consiste em estabelecer conexões entre entidades mentais já existentes; novas entidades mentais parecem entrar em existência de forma mais sutis, que escapam o controle do consciente. Seja como for, pensar sobre a interconexidade do conhecimento sugere uma teoria para o fato de alguns conhecimentos serem tão facilmente adquiridos sem ensino deliberado (PAPERT, 2008, p.105).

O conceito da matemática coloca a necessidade de compreensão do aprendizado como algo mais urgente que aquilo que praticamos atualmente, a didática, afinal de contas, muitos dos problemas em sala de aula, estão na deficiência de aprender e não de ensinar.

Mais uma vez ratifico que é a realidade que buscamos que devemos pleitear, é um novo sonho de educação que devemos perseguir, é uma nova sociedade, fruto da constante interação das partes que devemos defender até o fim se preciso for, porém, mesmo nessa mútua relação, há a cegueira pelo excesso de informação.

Em suma precisamos mudar radicalmente o pensamento de que a escola que aí está ainda existe, assumindo a postura póstuma de alguém que vela o seu par ao mesmo tempo que, frente a inevitável perda e conseqüente separação dá continuidade a vida que segue seu curso.

Necessitamos compreender que não existe mudança sem um apartheid de idéias retrógradas que alienam o homem daquilo a que ele se propôs, o infinito de suas possibilidades.

Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados. E há muito tempo que perdeu, ou viu atenuar, o vínculo que outrora teve, indiscutível, com o desenvolvimento da sociedade (SOUSA e FINO, 2008, p.06).

Eminentemente a escola, como a conhecemos, precisa se voltar para além de seus muros, por onde a vida esbanja energia e vivacidade, onde a realidade, informatizada e cada vez mais tecnológica, segue seu curso e eleva sua visão propondo e consolidando caminhos de possibilidades.

O sistema educacional precisa se deter a sua missão fundante, formar jovens para o futuro, preparar a humanidade para aquilo que virá e não para aquilo que há muito pereceu, afinal de contas, é para a felicidade que a existência nos presenteou com a vida e a vida necessita de abundância.

É em nome de um futuro mais bonito e promissor que acreditamos em uma educação que inove, que transforme os indivíduos que a ela se submetem para que estes transformem seus processos, provoquem a ruptura social necessária.

Quando falamos em educação transformadora nos vem, dentre outras possibilidades, uma educação para valores<sup>9</sup>, como vimos anteriormente, na fundamentação teórica desta pesquisa, com seus respectivos significados e significantes, formadora de um sujeito que, efetivamente, assume seu papel diante da sociedade, um cidadão ciente de seus direitos e deveres que o fazem ser e exigir de si, para si e para os outros.

Desta forma, entendemos que, ao contrário da educação tradicional, esta modalidade educacional vem propor a libertação do indivíduo<sup>10</sup> de tudo que o impede de assumir-se enquanto pessoa e cidadão, trazendo-lhe autonomia, um reforço ao que entendemos por inovação.

Por outro lado, precisamos perceber que a prática desta libertação, desta inovação, depende diretamente da formação do professor, principal mediador deste processo, que, segundo Freire<sup>11</sup>, para alcança-la em plenitude, precisa, dentre outras coisas, estabelecer

---

<sup>9</sup> Educação para valores proposta e elucidada em COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Programa CUIDAR; HS fotolito e editora Ltda., 2002.

<sup>10</sup> Maiores esclarecimentos a respeito desta forma de libertação encontram-se em FREIRE, Paulo; Pedagogia do oprimido; Rio de Janeiro, RJ; Paz e Terra, 1975.

<sup>11</sup> Em FREIRE, Paulo; Pedagogia da autonomia; São Paulo, SP; Paz e Terra, 1996.

novas relações e condições entre si e seus educandos, para gerar mais abertura a aquisição de novos conhecimentos, proporcionando que seus alunos transcendam suas limitações.

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1975, p. 26).

Para a consecução desta transformação e de sua aplicabilidade precisa estar vinculada uma postura profissional emancipadora, que assuma novos métodos para a aquisição de resultados diferenciados, que verdadeiramente se coloque entre o sistema e os indivíduos que a ele se submetem, sendo nestes últimos o principal foco de sua atenção.

Afinada a uma postura de inovação, o educador e o próprio sistema precisam se fundamentar e adotar estratégias que contribuam com tais posicionamentos e, dentre tais possibilidades, temos a ética biofílica, aqui explicitada em detalhes.

A ética biofílica é uma postura educacional de filiação com a vida, em todas as suas esferas, trata-se de uma atitude de compromisso e respeito com o futuro, com o ser humano, com a humanidade como um todo.

Ética biofílica corresponde ao compromisso de filiação às várias formas de promoção da vida, ou seja, a uma atitude amorosa resultante do reconhecimento da indivisibilidade do universo. Esta indivisibilidade se revela na interdependência entre os vários planos de totalidade referidos por MILLER: pessoal, comunitário, social, planetário e cósmico (COSTA, 2002, p. 147).

Para a ética biofílica o aprendizado não se dá somente na sala de aula, mas em todos os âmbitos da vida do indivíduo, mesmo em momentos em que não há intencionalidade de aprendizado, nem mesmo um mediador para este processo.

Na vida, os acontecimentos se completam, tudo depende de um conjunto de fatores que se unem para gerar um complexo espiral progressivo e dinâmico que forma nossa cotidianidade, nossa vida, nossa realidade.

Quando nos referimos à vida como um espiral, fazemos associação com seu dinamismo e suas intermináveis e surpreendentes curvas que em momento algum se encontram, gerando a sensação de estarmos diante de algo não cíclico e inesperado, como a própria existência, dinâmica e imprevisível.

Tendo a vida como parâmetro, a ética biofílica se vale de intermináveis caminhos para a realização de suas propostas e direcionamentos, pois

acredita que todo ser humano é formado por dois elementos básicos e indissociáveis, as oportunidades que teve e as escolhas que fez ao longo de sua vida. [...] A ética biofílica se propõe à formação de jovens autônomos, solidários e competentes, que sejam protagonistas de seu próprio futuro e que, dentre outras coisas, se preocupem na geração de uma sociedade fundamentada ética e politicamente no respeito aos direitos humanos (COSTA, 2002, p. 148-150).

Entendemos dessa forma que, conforme as bases da ética biofílica, todo ser humano é formado minimamente por oportunidades e escolhas, as oportunidades que lhe surgiram ao longo da vida e as escolhas que realizou quando estas lhe apareceram.

As oportunidades de que trata a ética biofílica são provenientes de fatores reais, não se tratam de simulações, nem mesmo de previsões, mas sim de uma preparação consciente, da formação de base cognitiva e emocional para esse enfrentamento.

As escolhas referenciadas pela ética biofílica são escolhas centradas nos valores e critérios individuais de cada pessoa, não se tratam de respostas prontas que são meramente repassadas a fim de que se acerte segundo uma determinada lógica, nem mesmo de uma consulta a terceiros, mas sim dos frutos de uma preparação pessoal e de uma longa e gradativa vivência que afloram no momento de decisão e apontam uma direção.

Para a ética biofílica um jovem que, ao longo de sua vida, não teve oportunidades, nem sequer foi preparado para exercer seu poder de escolha, dificilmente poderá ser um ser humano que gozará de sua dignidade, por menor que sejam.

Não podemos restringir a formação centrada na autonomia e na solidariedade, preconizada pela ética biofílica, como uma formação respectivamente guiada à luz do modelo capitalista e do modelo socialista.

O modelo capitalista utiliza-se, dentre outras coisas, da autonomia para ratificar uma estratégia exploratória, baseada na independência de cada indivíduo que, preocupando-se com seu futuro, põe o outro de lado para atingir seus objetivos.

O modelo socialista utiliza-se, dentre suas práticas, da solidariedade para enfatizar uma estratégia comunitária, muitas vezes, afrontando interesses individuais pela forma de socialização de bens.

A autonomia é consequência de todo um processo educacional e de vida, da prática cotidiana e das ações educativas, principalmente se entendermos as experiências de vida de cada um como base para novos desafios e novas conquistas.

Quando falamos em jovens autônomos à luz da ética biofílica, nos referimos aos que criticamente reúnem condições para analisar e decidir por si, balizando suas escolhas em critérios positivos, onde os valores sejam a base, a cooperação o meio e a autonomia o fim. [...] Quando falamos em jovens solidários, a luz da ética biofílica, referimo-nos àqueles

que são capazes de se renovar frente às adversidades e que, nesta renovação, não se esquecem de se preocupar com o outro, ou seja, exercem um protagonismo social por sua prática educacional voltada à cidadania (COSTA, 2002, p. 151).

A solidariedade é resultado da troca de experiências na prática educativa e nas ações diárias dos indivíduos que, generosamente, permitem-se ao outro e ao processo, permitindo que o outro os conheça e os entenda pelas práticas vivenciais.

Quando falamos em jovens competentes a luz da ética biofílica nos referimos à prática educativa que se utiliza das quatro aprendizagens, aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, descritas no relatório Jacques Delors pela UNESCO.

A competência é o resultado de uma vivência fundada nas quatro aprendizagens, aprender a ser, que trata da relação do jovem consigo mesmo, a conviver, que trata da relação do jovem com os outros, a fazer, que trata do desenvolvimento de suas habilidades, e a conhecer, também conhecida como aprender a aprender, que trata da relação do jovem com o processo de aprendizado continuado.

A fundamentação ética e política direcionada ao respeito aos direitos humanos está baseada nos princípios dos paradigmas do desenvolvimento humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, que, dentre outras coisas, se propõe à construção de uma sociedade ideal.

Os paradigmas do desenvolvimento humano defendem alguns pontos importantes à sua consecução, em um total de dez, são eles:

- Ter como base o universalismo do direito à vida como base do desenvolvimento, considerada o mais básico e universal dos valores;
- A consciência de que nenhuma vida humana vale mais que a outra;
- A convicção de que todas as pessoas nascem com um potencial e tem direito a desenvolvê-lo;
- A afirmação de que, para desenvolver o seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades;
- A percepção de que aquilo que a pessoa se torna ao longo da vida depende das oportunidades que teve e das escolhas que fez;
- A consciência de que as pessoas, além de terem acesso à oportunidade, precisam ser preparadas para fazer escolhas fundadas numa visão racional da vida e nos valores incorporados ao longo de sua formação;
- A certeza de que, para que o desenvolvimento humano aconteça, grupos e comunidades devem ser dotados de poder, isto é, devem ter o seu ponto de vista levado em conta, devendo participar ativamente nas decisões que as afetam;
- A consciência de que cada geração deve deixar para as gerações vindouras um meio ambiente igual, ou melhor, que aquele recebido das gerações anteriores;

- A convicção de que o caminho para a construção de uma sociedade com base nestes princípios passa pela promoção e garantia dos direitos humanos básicos: direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais;
- A certeza de que a afirmação da cidadania, enquanto direito de ter direitos e dever de ter deveres, é o caminho para fazer valer os direitos reconhecidos na ordem jurídica nacional e internacional (COSTA, 2002, p. 47).

Percebemos nas bases subjetivas que regulam os paradigmas do desenvolvimento humano que ele está centrado em um ser humano social, dependente dos outros e de toda sociedade para praticar sua dignidade.

Os homens, à luz do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD, são chamados a compreender a si e aos outros como seres complementares, que interagem socialmente ao mesmo tempo em que dependem uns dos outros para garantir sua sobrevivência e a do meio em que vivem.

A compreensão e o exercício do paradigma do desenvolvimento humano não são suficientes para agregar valor à vida de um determinado indivíduo a ponto de lhe garantir ou de lhe preparar para o futuro, principalmente em um mercado cada vez mais exigente e diversificado.

Para a ética biofílica os jovens estarão mais bem preparados para serem autores de seu próprio futuro e serem mais bem absorvidos pelo mercado de trabalho, quando dominarem, dentre outras coisas, os códigos da modernidade, propostos por Bernardo Toro.

Os códigos da modernidade se tratam de sete competências e habilidades que, ao serem desenvolvidas, contribuem para uma vida mais digna e melhor direcionada às escolhas conscientes, são eles:

- O domínio da leitura e da escrita, encarada como questão prioritária frente às demais, pois ler e escrever são a base para a sobrevivência em nossa sociedade, cada vez mais urbana e tecnificada, dependente direta da comunicação;
- A capacidade de resolver problemas, ato que transcende a simples resolução de exercícios e cálculos, pois é vista como a habilidade de se articular socialmente para a conquista de novos e freqüentes desafios;
- A capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, que se torna importante em nosso tempo principalmente pelo excesso de informações disponíveis e a velocidade com que estas se dispõem diariamente;
- A capacidade de compreender e atuar socialmente, tomada como fundamento básico de todo ser humano, principalmente sendo este um ser social, necessitado do outro para sua própria sobrevivência e necessitado de uma compreensão social que lhe permita entender o presente e se preparar para o futuro;

- A recepção crítica da informação recebida, que trata das vivências, das inter-relações cognitivas e dos valores experimentados ao longo de seu aprendizado que lhe permita filtrar criticamente as informações a ele disponibilizadas;
- A capacidade de localizar e acessar as informações, fato cada vez mais emergente por conta da globalização, que aumenta o acesso e agiliza as relações, reforçada pelo aumento contínuo dos meios de comunicação e da internet;
- A capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo, necessidade social inerente a qualquer indivíduo, principalmente se levarmos em conta os meios necessários à sobrevivência, que exigem cada vez mais a interação entre os indivíduos e seus respectivos grupos nos mais diferentes ambientes (COSTA, 2002, p. 71-72).

Percebemos nos códigos da modernidade a preocupação com a formação do indivíduo, mas comprometida com o futuro, com a inserção social e profissional do jovem no mercado de trabalho.

O domínio da leitura e da escrita, aliada à resolução de problemas e à capacidade analítica e interpretativa, permite uma visão de mundo mais completa, mais inteirada dos acontecimentos e situações cotidianas que influenciam diretamente na vida daqueles que os detém.

A compreensão e a atuação social, a localização e o acesso à informação geram uma nova perspectiva de futuro, pois auxilia o indivíduo a prever situações conseqüentes das informações percebidas, além de lhe oportunizar um senso de co-participação social, responsável pela percepção da sociedade como um ambiente intrinsecamente participativo e dependente.

O planejamento, o trabalho em grupo e o despertar da liderança, proporciona o surgimento de uma força de mobilização pessoal que, dentre outros fatores, contribuem para o sucesso pessoal e profissional.

Percebemos que a ética biofílica sozinha não resolve o problema educacional, assim como qualquer outra estratégia pedagógica desarticulada também não tem efeito determinante para alguma mudança, porém se torna cada vez mais necessário a prática de uma educação transformadora.

Entendemos como educação transformadora uma prática educacional que se fundamente no indivíduo como um todo, que não restrinja seus esforços a um ambiente predeterminado, muito menos a um currículo qualquer, pois a educação é um processo de vida e como tal precisa ser abrangente e articulado.

Quando falamos em uma educação abrangente e articulada nos referimos a uma prática que preze não somente o cognitivo, mas o emocional, que não descarte nenhuma

técnica ou aplicação, mas que se utilize de todos os artifícios necessários à consecução de seus objetivos, como, por exemplo, a arte.

A arte no processo educacional não pode ser vista estritamente como uma prática voltada ao desenvolvimento de virtudes artísticas, mas como uma estratégia de mobilização grupal e de sensibilização pessoal, pois a relação do educando com a arte e suas diferentes manifestações permite uma aproximação com o lúdico, com o imaginário.

A ludicidade despertada pela prática artística atrai e emociona, independente da modalidade educacional em que esta seja aplicada, contudo precisamos atentar que em um ambiente educacional a ênfase deve ser direcionada ao processo artístico e não ao resultado final.

Enfatizar o processo de trabalho artístico não desmerece o resultado final, mas direciona as principais atenções ao aprendizado do educando, as suas reações e relações ao longo do processo de trabalho, as sensações e resultados percebidos em si mesmo e na interação com o outro, ou até mesmo, na interação com o objeto de estudo.

Perceberemos tais relações entre o processo de trabalho fundamentado na arte e o aprendizado do indivíduo, bem como seus desdobramentos na vida para além dos muros da escola, mais a frente, na análise dos dados desta pesquisa.

## CAPÍTULO 3

### NOVAS DEMANDAS SOCIAIS E PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS

A partir dos anos 90, os movimentos sociais que, até então, se preocupavam com causas isoladas e minoritárias, passaram a se organizar em rede, articulando suas idéias de forma coletiva; suas reivindicações deixaram de ser vistas socialmente como transgressoras para ganhar méritos de manifestações propositivas (GOHN, 2004, p. 42).

A formação de redes sociais não determina o abandono ou mesmo o relaxamento de nenhuma causa ou representação, mas sim uma adequação às necessidades sociais vigentes, que priorizam o indivíduo na sua coletividade e não como um ser isolado de seu entorno social e das problemáticas do mundo que o cerca.

Ao mesmo tempo em que as redes sociais priorizam o homem em sua coletividade e o relaciona com seu entorno social, articulam um fortalecimento e uma massificação das inúmeras representatividades, fazendo com que uma manifestação agregue diferentes objetivos, aumentando assim seu contingente de participantes e sua expressividade social, ganhando uma forte atração da mídia e uma atenção diferenciada da sociedade.

Os movimentos sociais não ocorrem por acaso. Eles têm origem nas contradições sociais que levam parcelas ou toda uma população a buscar formas de conquistar ou reconquistar espaços democráticos negados pela classe no poder. Essas contradições são as que geram processos de resistência em momentos de repressão social, de convergência histórica em momentos de acumulação de forças por parte das oposições, ou de desarticulação dessas mesmas forças quando as condições internas que as geraram encontram-se incapazes de articular uma alternativa histórica (FESTA *et al.*, 1986, p. 81).

Os movimentos sociais têm como base de sustentação a luta de classes, que disputam espaços tomados ou perdidos em detrimento dos interesses de uma minoria que detêm o poder, a constante reivindicação das majorias frente às disparidades impostas pelas minorias.

Uma reivindicação parte da identificação de um problema e, conseqüentemente, objetiva solucionar o incômodo gerado por ele, quer pelo uso da força ou pelo uso da articulação de ideias.

Reivindicar é lutar, fazer valer um direito, contudo, a identificação de um problema não acontece por acaso, se faz necessário que o incômodo seja entendido, compreendido como algo pertencente a um processo, a um contexto gerador.

Podemos dizer que os movimentos sociais são, potencialmente, espaços educacionais, que, por não se restringirem a espaços físicos, nem à intencionalidade educacional, muito menos a horários e conteúdos, tão necessários à educação formal, acabam por configurar um meio suscetível à prática da educação não formal.

Quando falamos de intencionalidade, estamos nos referindo à finalidade de cada ação, quer em âmbito educacional ou mesmo social, ação esta que na educação tem a finalidade de educar o indivíduo e nos movimentos sociais objetiva garantir o mínimo de equidade social de seus direitos.

Na educação formal e não formal, contrariando os fundamentos da educação informal, a intencionalidade é preceito básico para a consecução de suas atividades, mesmo porque tanto o educando precisa se predispor ao processo educacional para que haja qualquer aprendizado, quanto à instituição de ensino, ou mesmo a entidade que realiza o trabalho educacional, precisa se predispor a realiza-lo.

Contudo, atualmente, com o avanço constante do movimento de globalização que devassa as fronteiras e oprime as culturas, muitas vezes, gerando culturas híbridas ou enfraquecendo culturas minoritárias, as relações sociais e o próprio aprender se encontram em constante embate.

A internet aliada à globalização se tornou um fator preponderante e catalisador de mudanças que, na maioria das vezes, modifica completamente valores e costumes, pressionando assim o próprio sistema educacional.

A informação se configura como uma incomensurável tsunami que se sobressai frente a tudo e a todos, modificando e transformando o sistema social e o campo das relações interpessoais, forçando o sujeito a lidar com uma gama cada vez maior de variáveis que se lhe impõe diariamente em um complexo espiral.

Podemos dizer que a principal mudança social dos últimos tempos está no caráter da superexposição que o homem se colocou nas últimas décadas graças a sua crescente avidez por modernizar a própria vida e a própria sociedade.

A informação pode gerar uma cegueira pelo seu excesso e não pela sua falta, como nunca antes presenciamos na história da humanidade, forçando o homem a qualificar

seu senso de percepção e a instigar sua busca por um maior processamento de tais variáveis convertendo-as, na medida do possível, em conhecimento.

Assim, a evolução social e a mudança de ordem imposta pela modernização nos trouxeram uma onda de grandes mudanças que, por estarem presentes e baterem a nossa porta a todo instante, acabam sendo encarados como regra e não mais como exceções.

Atualmente vemos refletido em nosso cotidiano o colapso dos sistemas educacionais que, dentre outros aspectos, expressa um distanciamento grave em face das mudanças tecnológicas.

Enquanto na sociedade a evolução da tecnologia faz precipitar o futuro com uma aceleração cada vez mais exponencial, a escola tem continuado a ver aumentar a distância que a vem separando da realidade autêntica, que é a que se desenrola no exterior dos seus muros anquilosados (FINO, 2001, p. 03).

Não tão distante, já vemos o reflexo das constantes e crescentes desigualdades existentes no sistema educacional atual quando nos deparamos com a prevalência tecnológica diante da quase que completa escassez de condições da rede pública.

Na generalidade dos casos, a incorporação de tecnologia na escola modelada segundo o paradigma fabril tem acentuado os pressupostos desse paradigma. Elas surgem quase sempre como auxiliares de ensino, ou seja, como elementos que ampliam a capacidade do professor, seja em termos comunicacionais, seja em termos de agente de um currículo centralizado, burocrático, taxativo e a priori (FINO, 2010, p. 04 e 05).

Alunos da rede particular com todas as oportunidades possíveis, principalmente de acesso às tecnologias de ponta, estão à frente daqueles da rede pública que sequer dominam os procedimentos básicos para lidar com a máquina.

Surge, dessa forma, a necessidade cada vez mais urgente de equacionar tais desigualdades, reforçadas ainda mais pelas diferenças de classes, refletidas de forma direta na escola, principalmente se analisarmos as condições a que os alunos se submetem.

A sociedade moderna apresenta demandas sócio-educacionais que ultrapassam os limites formais e regulares da escola. Apesar de ainda não esgotado o debate sobre a questão prioritária da educação escolar básica, essas novas demandas se incorporam aos desafios à formação do educador, já que são crescentes as intervenções e ações educativas em âmbitos, meios e organizações diferenciados do sistema educacional. As perspectivas de educação permanente e educação ao longo da vida também ratificam a necessidade de se discutir a educação além dos limites da escola (MACHADO, 2002, p. 83).

Como estratégia para solucionar o abismo que separa aqueles que se integram a rede privada e aqueles que se encontram na rede pública surgem novas demandas sociais, culminando em um reforço educacional à escola, fazendo emergir o que conhecemos por pedagogia social, aliada direta da educação não-formal.

A partir da regulamentação de 1996, formaliza-se a oportunidade de renovação curricular para a formação de profissionais de nível superior, na área de educação, aptos ao trato com uma metodologia educacional não tão rígida quanto a da escola formal, mas igualmente importante, a educação não formal, realizada em paralelo a escola.

A Reforma da Educação ocorrida em 1996 rompe com a tradição da oferta padrão – o currículo mínimo é substituído por diretrizes curriculares – além de possibilitar diversidade e diversificação de projetos educacionais. Na tramitação da nova regulamentação do Curso se acentua o debate sobre a formação e trabalho do pedagogo. Além de questões conflitantes, como a proposta de fragmentação do trabalho do pedagogo, com a restrição da formação para a docência e ênfase na gestão e da proposta de novos agentes formadores para docência (os Institutos Superiores de Educação), são incluídas nas discussões novas demandas de trabalho que propiciam atuação em diferentes espaços (MACHADO, 2002, p. 64).

A pedagogia social se insere em nível acadêmico como uma ciência que se propõe à formação profissional de educadores que atuem em áreas sociais. Trata-se de uma política de formação do educador voltada à prática intervencionista, aquela que intervém na realidade do educando, trazendo-o para o contexto educacional.

Para a pedagogia social a realidade do educando é ponto de partida para a construção dos saberes e aprendizados, pois, ao contrário da educação formal, os conteúdos fundamentais são aqueles que interferem diretamente na vida de cada indivíduo e em sua socialização com o outro.

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual e uma necessidade na Pedagogia Social (MACHADO, 2002, p. 86).

Para a pedagogia social, as modalidades educacionais, como por exemplo, a educação formal, a não-formal e mesmo a informal, não devem ser trabalhadas isoladamente, pois a demanda educacional atual requer um tratamento mais amplo e certamente mais articulado.

Para a pedagogia social, assim como todas as relações de vida propriamente ditas, as modalidades educacionais, não devem ser trabalhadas isoladamente, pois a demanda educacional atual requer um tratamento mais amplo e certamente mais articulado da educação propriamente dita.

Podemos dizer que, dentre outras possibilidades, a pedagogia social surge como um excelente pretexto para que os olhos e as atenções dos que pensam e fazem a educação em nosso país possam se voltar a um processo educacional mais integrado, que congregue todos os esforços possíveis rumo à emancipação do indivíduo.

A esta necessidade de emancipação do indivíduo se alia a luta por uma efetiva transformação social que possibilite ao indivíduo, ainda que inicialmente, o reconhecimento de sua condição e seu conseqüente enfrentamento.

Não tratamos aqui do que muitos entendem por adaptação social que está mais intimamente ligada a se conformar com a condição de vida do que com o enfrentamento desta condição e de seus condicionantes que, tanto massacram, quanto adestram.

Tratar da fatídica perspectiva de adestramento social dos alunos sobre aquilo que vislumbram como futuro é deparar-se com a lógica do sistema que insiste em condicioná-los a serem bem menos do que os mesmos poderiam sonhar e a ideia já absorvida pelas classes menos abastadas de que o homem é realmente produto do meio e dele não consegue sair pela sua própria condição.

Vemos assim, a perversidade a que o pobre se sujeita para conseguir um lugar ao sol, ainda que este lugar seja apenas aquele rejeitado pelos que integram a classe dominante e que, assim, não lhe permitirá ascender socialmente, mesmo com todos os subterfúgios presentes no plano do discurso que, aparentemente, pressupõem alguma possibilidade de adaptação e conseqüentemente de diferenciação.

Podemos afirmar que adaptar-se ao contexto de vida não é, nem de longe, ser inserido socialmente. A adaptação, como mencionado por Paulo Freire<sup>12</sup>, é apenas um instrumento de inserção, no qual o homem toma uma decisão por se tornar interventor no mundo em que vive e, dessa forma, toma para si a escrita do seu próprio destino.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa

---

<sup>12</sup>Paulo Freire (1921-1997), educador, pedagogo e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, influenciador do movimento chamado pedagogia crítica, é também o Patrono da Educação Brasileira. Sua prática didática fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à por ele denominada educação bancária, tecnicista e alienante.

a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e dessa forma conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito (SILVA, 1995, p. 160).

A formação de um indivíduo passa necessariamente pela educação que, como escrita coletiva de vida, tem nos demais membros da comunidade escolar um forte peso na construção do ser social do discente que, por se deparar com o descaso do sistema de ensino, acaba se valendo de um discurso de impossibilidade que reflete em práticas assistencialistas e, até mesmo, descompromissadas com a geração de cidadãos autônomos e críticos diante das demandas sociais existentes, cumprindo o dito modelo fabril.

Na mesma ótica da construção do ser social por meio da comunidade escolar temos também o fatalismo condicionante impregnado pela desigualdade social na vida de crianças e jovens que, mesmo frequentando assiduamente à escola, convencem-se de que sua condição permanecerá inalterada e, dessa forma, as práticas em sala de aula, apenas reproduzem as crenças e distorções anteriormente vivenciadas por aqueles que, ao menos em tese, deveriam libertar e dar asas para que o discente pudesse transformar sua realidade.

Dessa forma, é urgente a necessidade de disseminar cada vez mais a recusa da falsa ideia de realidade imutável ou definida pelo próprio destino, pois há muito sabemos não ser o determinismo social um balizador de perspectivas futuras, principalmente por entendermos, como educadores, a luz dos princípios dos Paradigmas do Desenvolvimento Humano<sup>13</sup>, que todos têm um potencial, ainda que não saibam, e que, por isso, têm o direito de desenvolvê-lo.

Assim, no âmbito da pedagogia social, mais necessário que tratar da desigualdade para combater a pobreza, está a urgência de tornar os seres capazes de reconhecer sua própria condição para que, dessa forma, instrumentalizem-se e se tornem autores de seu próprio destino, tendo como enfrentamento primeiro e maior o embate com sua própria condição, pois dele afloram novos desafios e possibilidades e expurgam condições e condicionantes.

Educacionalmente a moralização da pobreza, vai além do respeito cultural, refere-se, sobretudo ao entendimento da condição social do outro e do reconhecimento da função de transformar, emancipar, formar o cidadão pelo professor, pois tratar o corpo discente como uma massa uniforme é descaracterizar os seres que se dispõem ao processo educativo, uma vez que cada um desses é um universo completo e complexo que precisa ser respeitado, trabalhado e, principalmente, reconhecido.

---

<sup>13</sup> Estabelecido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), descrito no Programa CUIDAR, proposto por Antônio Carlos Gomes da Costa em 2002.

Tratar de desigualdade e não pensar nas minorias é, literalmente, fechar os olhos para o grito dos excluídos que, cotidianamente, são esquecidos por aqueles que, detendo o poder e a vantagem de decidir, mandam e desmandam sobre aqueles que, como bem sabemos, nada têm ou nada podem e, como se não bastasse, têm sua voz calada para não anunciarem os direitos que lhe são cerceados exponencialmente em nome de um capital que a todos subjuga.

A desigualdade que vemos estampada entre pobres e ricos tem quase ou a mesma relação de desigualdade que vemos entre brancos e negros, podendo ser relacionada a luta contra a desigualdade à abolição da escravatura, relembrando todo o contexto histórico, político, econômico e social a que os negros foram submetidos desde quando decidiram escravizá-los, desde quando assumiram que os mesmos não teriam a mesma dignidade de todos os demais seres humanos e, obviamente, desde que assumiram que os negros seriam uma sub-raça, a exemplo de muitos outros que compõem as várias minorias em nosso país e no mundo.

Ter a educação como aliada para uma efetiva conquista na formação do indivíduo é se fortalecer frente a todas as demandas sociais que surgem diante do trabalho do professor, da escola e do próprio sistema de ensino.

Ainda mais importante para o enfrentamento das demandas sociais que batem as portas da escola é uma educação que considere o aluno como um todo, dentro e fora da escola, onde seu universo seja visto de forma geral e não como apenas aquele em que temos contato na sala de aula.

É preciso bem mais do que a mera absorção tecnológica para uma inovação pedagógica, para uma efetiva transformação do ensino e de seus processos e a conseqüente transformação dos indivíduos que a estes se submetem, como bem vimos anteriormente quando da fundamentação sobre inovação neste trabalho.

Com a mesma notoriedade e importância devemos atentar para o atendimento das demandas sociais que se apresentam frente à educação e ao próprio sistema, independente de seu alcance ou mesmo de seu público alvo, caso queiramos de fato seguir rumo ao que entendemos por inovação, rumo a concepção de novos processos e, porque não dizer, da mudança de valores do sistema de ensino.

É igualmente necessária e urgente a intervenção no ambiente escolar com estratégias pedagógicas que transcendam as disciplinas que compõem a grade curricular, principalmente porque, como bem vimos, sem a devida discussão da situação e da própria condição, não haverá emancipação social.

Entendemos a escola como um exemplo social, onde suas atividades são, para além de meros cumprimentos formais que visam à mensuração do conhecimento,

verdadeiras portas para um futuro mais bonito, no qual os discentes possam se apropriar de si e, neste empoderamento, escrever seu próprio destino, uma vez que não podem mudar o início, teriam a possibilidade de escrever um novo final.

Sabemos que a instituição educacional, seguindo as bases que lhe foram determinadas pelo sistema de ensino, precisa se valer como instrumento de promoção pessoal, social e política de seus indivíduos, principalmente no que tange a aquisição de conhecimentos, valores, métodos, linguagens e tudo o mais proveniente das circunstâncias sociais em que estamos inseridos, porém, nem sempre, tais pressupostos são efetivados quando de encontro com eles conflitam práticas tradicionais e, ao mesmo tempo, limitantes.

Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (FREIRE e HORTON, 2003, p. 125-126).

Quando tratamos de um modelo escolar alinhado com o futuro, que alimente a busca de seus alunos por caminhos ainda não explorados, mas que lhe serão cobrados socialmente, tratamos de um ambiente minimamente progressista que empodere seus entes a se colocar criticamente diante de decisões coletivas que afetarão cada um desses indivíduos, uma vez que não se tem coletividade sem as garantias individuais.

A escola como organismo vivo e democrático é aquilo que se propõe a ser, quando entende que para ser precisa se reconhecer, dessa forma é impensada tal concepção quando, não reconhecendo as diversidades sociais impostas pela modernidade, a mesma não acolhe tais diferenças culturais, sexuais, de gênero ou mesmo de crenças, assumindo-se parada no tempo e no espaço, não podendo responder responsavelmente por tais demandas que gritam e ardem em uma minoria cada vez mais articulada e consciente.

Assumir-se que o lugar de construção de “algo comum” está em entender-se como espaço privilegiado de articulação entre a educação e a própria vida, uma vez que tal formulação se faz cada vez mais necessária, principalmente se tomarmos a educação como elemento motivador de mudanças, no qual a sociedade reflete na escola suas necessidades e ela reflete para a sociedade respostas aos novos tempos que iremos enfrentar,

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo (SCHRAM e CARVALHO, 2016, p. 4).

Em suma, devemos lutar por uma realidade na qual a escola assuma as demandas que lhe são impostas, mas jamais conseguiremos sem a consciência de que a mesma está a serviço de uma construção democrática, acolhendo e não discriminando, empoderando e não cerceando, que parta, dessa forma, do individual ao coletivo.

Pensar em uma escola fruto de uma construção democrática sem pensar para além da mera escolarização, é, literalmente, caminhar em círculos e se perder no discurso, no qual há a intenção de mudar, mas a mesma se perde nas barreiras que a ela se impõem.

Podemos dizer que não está na escolarização a condição libertária a que uma construção democrática se impõe, muito menos nos conteúdos e em suas matérias ditas formais, muito menos na concepção simplista de currículo que se tem. Todos são aspectos que precisam ser transcendidos, porque precisam ser repensados.

A escola, desde sua concepção, ainda na idade média, já era tida como caminho para a formação rápida e barata de mão de obra que abasteceria o mercado de trabalho, repassando conteúdos tidos como válidos na época aos que quisessem pleitear um trabalho.

Ao mesmo tempo em que centrava nos conteúdos a escola também adestrava o indivíduo, subliminarmente, de forma cotidiana, a se moldar aos padrões que os patrões e a classe dominante queriam para garantir a perpetuação da condição de opressão e do próprio sistema, justificado pela simples visão de obter lucro a qualquer custo.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS UTILIZADAS

Para o desenvolvimento deste estudo adotaremos a perspectiva da pesquisa qualitativa com uma abordagem do tipo etnográfica. Como instrumentos de coleta de dados optamos pela observação participante, o diário de campo, entrevistas semi-estruturadas, grupos focais e diálogos informais.

As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos, antropológicos etc (GATTI, 2001 *apud* TEZANI, 2004, p. 04).

Quando me refiro à utilização da pesquisa qualitativa, trato de uma instrumentalização que me permitirá ir além do que é visto, principalmente se a entendermos não só como um instrumento de observação e análise para além de números e constatações objetivas.

As pesquisas qualitativas transcendem as estratégias laboratoriais quando se inserem literalmente no universo pesquisado para extrair dele todo o campo de subjetividades que lhe são pertinentes.

Nesta perspectiva, algumas virtudes e habilidades parecem úteis ao pesquisador: as preocupações com o movimento, a particularidade, a complexidade e o contexto, tentando combinar a descrição densa com a explicação complexa e a evocação subjetiva, presentes na escrita antropológica e histórica e tão amplamente fecunda para a leitura propriamente cultural (GERRTZ 1976; JOHNSON, 2000 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 27).

Além disso, ao pesquisar a qualidade do objeto de pesquisa, pesquisa-se também o contexto que o circunscreve em todos os âmbitos possíveis e até mesmo intangíveis que, muitas vezes, surpreendem o próprio pesquisador, uma vez que este não pode se motivar pela visão habitual.

É necessário a pasmacidade frente aos contextos e ao óbvio para se desbravar o universo de um objeto de pesquisa, prioritariamente em uma pesquisa qualitativa que, dentre outros aspectos, resguarda em si mesma, a notoriedade dos detalhes, das pequenas coisas, muitas vezes desprezadas por pesquisadores que procuram apenas aquilo que querem descobrir, não se permitindo à redescoberta do próprio olhar.

Desse modo, considerando seus fundamentos e objetivos, a pesquisa ora apresentada se inscreve na perspectiva das investigações qualitativas, porquanto exige considerar que o mundo natural do objeto de pesquisa seja examinado com a ideia de que nele nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que pode nos possibilitar estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo; e, ainda, porque considera relevantes as subjetividades dos pesquisadores e dos pesquisados envolvidos no processo (RODRIGUES, 2007, p. 26).

Neste trabalho, a mesma linha de análise da qualidade do contexto que cerca o objeto a ser pesquisado, é a utilização da etnografia que, dentre outros aspectos, se destina a estudar as relações, as dependências e as interdependências entre o objeto e o meio.

Pensamos que, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador deve sim se ater ao cotidiano como um universo novo a ser desbravado e não tratá-lo como um universo já apreendido em vivências anteriores. A abordagem etnográfica favorece este procedimento quando ensina que,

Para a realização de uma pesquisa do tipo etnográfica é conveniente que se realize uma conversão do olhar, onde tudo passe a ser visto como se nunca tivesse sido visto antes, pois este permite o distanciamento entre o pesquisador e o campo, mediante da diversidade de sujeitos, variedade de fontes de dados e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (TEZANI, 2004, p. 13).

De forma mais abrangente, podemos dizer que a pesquisa etnográfica parte da descrição, mas ultrapassa-a, holisticamente, articulando uma visão complexa singular, com relações multifacetadas entre o campo vivencial, o objeto e o meio.

A Etnografia da Educação, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, supera a estrita dependência descritiva, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar, uma vez que é pluridisciplinar o saber disponível sobre essas instituições, grupos e organizações. De modo que se mantém a dependência descritiva, mas como base sobre a qual se interpreta (SABIRÓN, 2001 *apud* FINO, 2001, p 03).

Podemos dizer que tais relações de dependência e complexidade que existem entre o objeto e o meio que o contém estão presentes nas ações e no próprio movimento de vida que atinge e interfere na existência do próprio objeto e que, de maneira nenhuma, podem ser desconsiderados, uma vez que, na vida, nada é puramente essencial e que, por isso, não pode ser descrito, nem analisado, de forma descontextualizada.

A principal preocupação da etnografia é o significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significados para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e, para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura (...) a etnografia é a tentativa de descrição da cultura (ANDRÉ, 2001 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 30).

Somando-se a essas estratégias a serem aplicadas, utilizaremos alguns instrumentos de coleta de dados condizentes com as definições metodológicas prévias.

Definimos para o desenvolvimento de nossa investigação a ideia de que, a coleta e o registro de dados e informações – tarefa característica da pesquisa qualitativa – utilizará como principais instrumentos os procedimentos de observação participante, o registro em diário de campo, a entrevista semiestruturada, o grupo focal, diálogos informais e a fotografia (RODRIGUES, 2007, p 31).

Dessa forma, podemos qualificar como um instrumento importante à consecução das atividades dessa pesquisa, a observação participante como sendo, de forma geral, a observação *in loco* do objeto de pesquisa em seu ambiente, desde a entrada do pesquisador, passando por todo o campo de relações sócio-comportamentais provocados por essa inserção, até a conclusão de todas as análises incorporadas à pesquisa.

Para realizar-se um estudo etnográfico, é necessário que o investigador vá ao campo onde vivem os sujeitos da ação que se deseja revelar, permanecendo por ali por um tempo prolongado que lhe permita penetrar na vida cotidiana e tornar visíveis os distintos significados e ações que ocorrem em seu interior (CALDEIRA, 1995 *apud* TEZANI, 2004, p. 04).

A observação participante é a inserção, a participação e a observação do investigador, cientista, no meio, no contexto de vida do objeto de pesquisa, onde este, inserido, interfere ao mesmo tempo em que observa e entende o contexto com o resultado de

sua interferência para que, a partir de então, possa, ganhando propriedade, minimizar tais interferências no meio e captá-lo em todas as suas conjecturas e complexidades.

A expressão “observação participante” tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo da investigação, quando inicia as negociações que lhe darão acesso a ele, até ao momento em o abandona, depois de uma estada longa. Enquanto presentes, os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências (LAPASSADE, 2001 *apud* FINO, 2001, p. 04).

Auxiliando a observação participante e registrando as experiências e todo o universo observado, temos o diário de campo, ferramenta peculiar ao pesquisador participante quando neste, são descritos os procedimentos, técnicas, estratégias, ações, reações, inferências e significações possíveis, presenciadas pelo pesquisador, no campo de pesquisa.

É no diário de campo que estarão impressas todas as sensações e significações pertinentes ao objeto de estudo e suas inter-relações com o meio em que este se insere, prioritariamente, descritos à luz da complexa teia de significados que o circunda.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e ideologias. (HELLER, 1989 *apud* TEZANI, 2004, p. 04).

Na mesma linha da pesquisa qualitativa, quanto à coleta de dados, para análise posterior, temos as entrevistas não estruturadas no início, podendo ser semi-estruturadas no final, que, de forma mais abrangente, configuram-se como uma estratégia pertinente às análises, quando, ao invés de se embasar em questionários e perguntas prontas, seguem um roteiro que se propõe a sugerir elementos aos entrevistados de forma que estes, em um ambiente mais informal, acabam suscitando embasamentos importantes à pesquisa.

Salientamos que o universo cultural a ser estudado pelo pesquisador está repleto de significados e estes podem ser percebidos no cotidiano da escola, pois a educação pode ser vista como processo social, dinâmico e histórico. Em uma pesquisa do tipo etnográfica, o pesquisador pode fazer uso da observação participante, dando voz e ouvindo os participantes, registrando suas observações e sensações, entrevistas, análise documental, fotografias, porém, deve considerar que os dados são sempre inacabados e compreender a situação com seus vários significados (TEZANI, 2004, p. 13).

Além disso, reconheço que toda e qualquer pesquisa, assim como seu pesquisador, tem certas intencionalidades quando organiza sua análise frente às escolhas que faz desde a concepção de seu objeto de pesquisa até a própria análise dos dados, passando inclusive pelo próprio campo e pela própria delimitação do universo da pesquisa.

Normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá concentra-se num aspecto particular desta. A escolha de um determinado foco seja ele um local da escola, um grupo em particular, ou qualquer outro aspecto, é sempre um ato artificial, uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado. O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria de estudo (BOGDAN e BIKLEN, 1994 *apud* RODRIGUES, 2007, p. 29).

Frente a nossa análise, restrita a qualidade da complexidade que circunscreve o objeto de pesquisa, temos como instrumento singular, mas não menos importante, a utilização de grupos focais que extrapolam entrevistas individuais, por mais informais ou não estruturadas que sejam, principalmente por desvelarem subjetividades do cotidiano, auxiliando inclusive como reforço as estratégias etnográficas.

De facto, a etnografia da educação, sobretudo por recusar qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjetivos que são as praticas pedagógicas (FINO, 2001, p 04).

Dessa forma, podemos definir os grupos focais, como auxiliares a pesquisa qualitativa quando temos nestes os participantes da pesquisa que estão intimamente ligados ao objeto em questão, organizados em grupos menores que, de uma forma ou de outra, acabam por influenciar e incentivar respostas e comportamentos muitas vezes inimagináveis.

A coleta de dados através do grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. Ele contrasta, nesse sentido, com dados colhidos em questionários fechados ou entrevistas individuais, onde o indivíduo é convocado a emitir opiniões sobre assuntos que talvez nunca tenha pensado anteriormente (IERVOLINO e PELICIONI, 2001, p. 116).

Os grupos focais permitem, dentre outras possibilidades, a interação com os pares e a identificação sócio-comportamental entre indivíduos de mesmo contexto que se articulam com o referido objeto de pesquisa.

Assim, definidas as estratégias de pesquisa e as ferramentas que foram utilizadas nos cabe detalhar o universo em questão, os sujeitos investigados, as etapas e os prazos cumpridos e as relações estabelecidas ao longo das atividades realizadas.

A referida pesquisa foi realizada no Colégio Oliveira Castro, escola regular da rede privada de ensino, situado na Região Metropolitana de Fortaleza, capital do Ceará, envolvendo alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No universo desta pesquisa os alunos do 3º anos do Ensino Médio não foram contemplados por recomendação da própria direção da escola, uma vez que suas rotinas são diferenciadas e voltadas, quase que exclusivamente, para os exames nacionais, não tendo, portanto, nenhum contato com a disciplina de artes na escola.

Do Ensino Fundamental II, na respectiva Instituição Educacional, foram convidados a participar alunos pertencentes ao 6º, 7º, 8º e 9º ano do referido nível, todos eles com idades que variavam entre 11 e 14 anos, devidamente informados e autorizados pelos pais e/ou responsáveis legais.

Do Ensino Médio, na mesma escola, foram convidados a participar alunos pertencentes ao 1º e 2º ano do referido nível, todos eles com idades que variavam entre 15 e 17 anos, igualmente informados e autorizados pelos meios legais.

Todos os alunos das respectivas séries e níveis, na referida Instituição, estudam na escola em uma faixa de tempo que varia entre um ano e meio e doze anos, não tendo, portanto, nenhum aluno novato participante deste trabalho.

No universo em questão, todos os alunos foram distribuídos em grupos de acordo com suas séries e níveis, para não haver discrepâncias no trato entre os mesmos e entre eles e o próprio pesquisador.

Os referidos grupos desta pesquisa foram distribuídos, atendendo a proximidade de séries e níveis, de modo que 6º e 7º ano, do Ensino Fundamental II, formaram o primeiro agrupamento de alunos, 8º e 9º ano, também do mesmo nível, formaram o segundo grupo de alunos e, por fim, 1º e 2º ano do Ensino Médio formaram o terceiro e último agrupamento de alunos.

Na referida escola, as séries em questão tem apenas uma única sala de aula para cada uma delas, tendo em média trinta alunos cada uma, este foi o universo em questão, compreendendo ao todo idades entre 11 e 17 anos.

Como base para este trabalho, os referidos alunos foram acompanhados ao longo de três semanas alternadas, tanto em atividades regulares de sala de aula, quanto em atividades não convencionais realizadas em espaços alternativos na própria escola, sempre com a utilização da observação participante e diálogos informais, e, somente após este

período, foram realizadas as entrevistas semi-estruturadas e os grupos focais, registrados nos diários de campo do pesquisador.

Além de todos os fatores já explicitados, o autor também, na época, entre os anos de 2011 e 2014, era o professor responsável pela disciplina de Artes na referida escola, onde, desde sua contratação, desenvolveu seu trabalho voltado as práticas educacionais não convencionais, aliando teoria e prática em suas aulas por meio da utilização da Pedagogia de Projetos, onde, em cada uma das quatro etapas do ano letivo, os temas curriculares integravam um referido projeto específico, servindo de base para as vivências realizadas e tendo suas respectivas culminâncias apresentadas para toda comunidade escolar, nos mais variados espaços da instituição.

Como ponto de partida, as atividades que gerariam dados para a coleta e elaboração desta pesquisa aconteceram entre os meses de agosto e novembro de 2013, tendo em vista o retorno dos alunos após o recesso escolar do meio do ano, todas realizadas em horário extra, para além do período regular dos alunos participantes, conforme acordado com a direção da própria escola.

A primeira atividade para a realização deste trabalho foi realizada no dia 09 de agosto de 2013, onde o autor desta pesquisa passou em todas as salas de aula, do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 2º ano do Ensino Médio anunciando a realização deste trabalho e convidando os presentes que se interessassem, bem como os passos que seriam cumpridos e, logo em seguida, distribuiu os comunicados, com as respectivas autorizações, para serem entregues aos pais e/ou responsáveis legais pelos alunos.

A segunda atividade para a realização deste trabalho foi realizada no dia 19 de agosto de 2013, onde foram recolhidos os comunicados, devidamente assinados, autorizando as respectivas participações, assim como feitas as devidas conferências de todos os alunos que integrariam o universo desta pesquisa e, logo em seguida, comunicado a estes o cronograma de trabalho, garantindo-lhes publicamente, também conforme acordado com a direção da escola e indicado nos comunicados, o anonimato de suas participações.

A terceira atividade para a realização deste trabalho foi à observação participante e a manutenção de diálogos informais do autor com os alunos pertencentes ao universo da pesquisa, ao longo de três semanas alternadas, tanto em atividades regulares de sala de aula, quanto em atividades não convencionais realizadas em espaços alternativos na própria escola, realizada entre os dias 30 de agosto e 27 de setembro de 2013.

Após o término das observações participantes e dos diálogos informais entre o autor e os alunos pertencentes ao universo em questão, foi dado um tempo para a organização, leitura e análise do material coletado, assim como para traçar os próximos passos rumo ao cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

Por fim, como quarta e última atividade para a realização deste trabalho foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada um dos três grupos focais explicitados anteriormente, seguindo a dinâmica do calendário escolar, acordado previamente com a direção, para não prejudicar os alunos em suas atividades regulares nas demais disciplinas.

A primeira entrevista, combinada entre as partes (escola, alunos, pais/responsáveis e o próprio autor desta pesquisa), resultante do agrupamento de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, foi realizada no dia 11 de novembro de 2013, no período da tarde, em uma sala reservada para este fim, devidamente gravada em vídeo e transcrita posteriormente, a exemplo das demais.

A segunda entrevista, resultante do agrupamento de alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, da referida escola, foi realizada no dia 14 de novembro de 2013, no período da manhã, logo após a última aula regular das respectivas turmas, em uma sala igualmente reservada para este fim, devidamente gravada em vídeo e também transcrita posteriormente.

A terceira entrevista, resultante do agrupamento de alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, da referida Instituição Educacional, foi realizada no dia 22 de novembro de 2013, também no período da manhã, logo após a última aula regular das respectivas turmas, em uma sala igualmente reservada para este fim, devidamente gravada em vídeo e transcrita posteriormente, a exemplo das demais.

A seguir, na análise dos dados desta pesquisa, detalharemos os principais achados, dentre todos os dados coletados com as ferramentas escolhidas, traçando as relações necessárias e indicando suas justificações rumo ao cumprimento e resolução das questões levantadas a priori.

## **CAPÍTULO 5**

### **ACHADOS E ESCRITOS DA PESQUISA**

Fruto das atividades de pesquisa, realizada entre os meses de agosto e novembro de 2013, logo após o recesso escolar dos alunos pertencentes ao universo em questão, foram efetivadas três atividades iniciais acordadas com a direção da escola, como visto anteriormente ao tratarmos da metodologia e das estratégias deste trabalho.

A primeira atividade foi a visita do autor às salas de aula anunciando a realização deste trabalho e convidando aqueles que se interessassem em participar, a segunda atividade foi o retorno a escola para conferir as autorizações e comunicar aos interessados o cronograma de trabalho e a terceira atividade à observação participante e a manutenção de diálogos informais do autor com os alunos pertencentes ao universo da pesquisa.

Todas essas etapas iniciais foram devidamente registradas no diário de campo que, para além dos papéis recolhidos com os dados dos respectivos participantes e de seus pais e/ou responsáveis, testemunharam o bom andamento dos trabalhos propostos, a troca de experiências e as sensações vividas entre os entes da pesquisa.

Nesse contexto, foi muito importante ver a atenção dada ao trabalho e ao pesquisador desde o primeiro contato com a direção, passando pelas visitas em sala-de-aula, pela observação dos trabalhos com os alunos, até chegar ao desfecho nas entrevistas com os grupos de alunos.

Da mesma forma, foi nítido o interesse mútuo em entender a práxis do universo da pesquisa e o que ela se propunha, assim como em descobrir as respostas às perguntas desta investigação, tanto por se tratar de estratégias pouco exploradas na escola, a prática da arte e do teatro, quanto pela subjetividade com que essas mesmas estratégias afetam o ambiente escolar e os próprios alunos em questão.

Logo após o término das atividades iniciais, foram realizadas algumas entrevistas semi-estruturadas com os respectivos grupos focais, conforme explicitado na metodologia.

A primeira entrevista com os alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio, a segunda com os alunos do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II e a terceira com os alunos do

6º e 7º ano do mesmo nível, todas realizadas na própria escola, em sala reservada para este fim, devidamente gravadas em vídeo e transcritas posteriormente.

Seguindo o exemplo das atividades iniciais, todas as sensações dos relatos colhidos nos grupos focais foram devidamente registradas nos diários de campo, anexados ao fim deste trabalho, que, para além do comportamental, guardam também as impressões vivenciadas nas trocas estabelecidas entre os entes da pesquisa.

Desta feita, ainda que os alunos estivessem em seus respectivos grupos focais, sem contato com os demais, ainda que soubessem dos propósitos da pesquisa e de suas etapas e, principalmente, que suas identidades seriam resguardadas, foi percebida inicialmente uma inibição, tanto pela questão da filmagem, quanto pela formalidade da pesquisa.

Podemos dizer que, ao longo das entrevistas, os alunos participantes ficavam mais a vontade, interagindo uns com os outros, e, apesar da câmera, fluíram brincadeiras entre eles e mesmo risos de cumplicidade e identificação nas respostas.

Apesar de todas as circunstâncias, era nítido o interesse que demonstravam em participar dessas atividades, assim como aparente a satisfação pessoal, tanto por estarem juntos em um processo que consideravam importante para a escola e para seu professor, quanto por se tratar da disciplina de artes, que representava bem mais que uma matéria escolar, por lhes permitir experimentar sensações ainda não oportunizadas.

Assim, após todas as análises, entendemos que os frutos desta pesquisa podem ser agrupados em quatro tópicos de abordagem (categorias de análise) devidamente alinhados a seu propósito e justificados pelas transcrições e sensações vivenciadas pelo pesquisador.

São quatro tópicos de abordagem: a arte/teatro como elemento motivacional, as vivências da arte/teatro como meio facilitador de socialização, a ludicidade na arte como reforço ao aprendizado e a outras disciplinas e, finalmente, as práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida.

- **A arte/teatro como elemento motivacional**

Mobilizar nos espaços escolares a arte/teatro como elemento motivacional e educativo vai além da sua mera aplicação em sala de aula, uma vez que seu uso não prioriza o resultado final, voltando-se para as subjetividades e para o desenvolvimento das potencialidades genuinamente humanas, nos educandos, nas esferas pessoal e social.

Quando anteriormente tratamos da atenção dada ao resultado final, referimo-nos aquilo que será visto como conclusão, seja ele qual for, independente da linguagem artística utilizada pois nosso interesse e atenção é para o processo.

Em outro aspecto, quando suscitamos a atenção ao fazer artístico instrumental em sala de aula, centramos nosso olhar nas vivências, interessamo-nos pelo processo, igualmente independente de linguagem artística.

Focar no processo é atentar também para a busca por inovação, pois a mesma está presente nas estratégias diferenciadas que levam à sala-de-aula novas perspectivas de trabalho, que emancipam os indivíduos e que lhes garantam um nível de autonomia.

A importância da arte/teatro como agente motivacional, vai além da mera prática, pois, privilegiando os processos de trabalho, o aprendizado gradual e progressivo e a interação entre os pares, aproxima, integra e incita o indivíduo e o próprio grupo a ser e a querer sempre mais, suscitando cotidianamente uma evolução pessoal e social, como visto nos trechos das entrevistas<sup>14</sup> a seguir:

I.R. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Acho que mudou assim no geral porque nas matérias normais a gente não mostra quem a gente é, mas aí quando a gente estuda o teatro a gente vai adquirindo a personalidade, vai mostrando o que a gente conheceu pra todos, aí melhorou a situação da comunicação, melhorou a situação do nervosismo de você saber de alguma coisa e assim as pessoas elas se soltaram mais porque se você ficar só naquela rotina semanal aula, aula, aula, você não vai mostrar o que você tem pra expressar, você vai cumprir só o que os outros já fizeram.

.....  
C.E. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – [...] a chegada desse trabalho de artes aqui na escola eu achei muito interessante por causa que era uma coisa nova e que a gente ainda não tinha estudado [...] eram trabalhos mais avançados no qual a gente tinha que elaborar várias coisas.

Desta feita, neste estudo, nossa atenção está na herança deixada pela arte e nas possibilidades futuras prospectadas nas vivências dos educandos ao longo de suas experimentações.

Como contribuição possibilitada pelo trabalho de artes no universo desta pesquisa, trazemos aqui o quanto a arte suscita a responsabilidade e o próprio aprendizado, uma vez que, como elemento motivacional, ela inspira a busca pelo conhecimento e o desejo de se encontrar, referenciando ainda a própria inovação na educação, priorizando suas atenções ao passado que se quer negar, conforme transcrito a seguir:

M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – É, eu acho que em artes a gente aprendeu, é a ter mais responsabilidade porque, antes era tudo assim o professor tinha que ajudar fazer a dança, esse ano a gente deu um pulo,

---

<sup>14</sup> Informações levantadas por meio de análise das transcrições das entrevistas semi-estruturadas, com a realização de grupos focais, tendo, como participantes, alunos convidados pelo autor desta pesquisa e agrupados por séries, de acordo com seu nível de escolaridade; resguardando, obviamente, suas identidades por meio da abreviação de seus respectivos nomes.

então a gente, aí gente começou a aprender a ter responsabilidade e fazer tudo [...], é melhor se virar que o professor ficar ajudando e a gente não ter nossa opinião.

Reforçando ainda mais sua contribuição como agente motivador, temos a arte inspirando o sujeito e seu grupo pela busca permanente por crescimento e transformação, uma vez que, mesmo com objetivos distintos, conjugam-se em uma prática que rompe barreiras, indo de encontro a antigas estruturas.

A obra de arte se abre para o outro e a possibilidade de participar dela dá, ao sujeito, a chance de ver-se como ser integral. O contato com a Arte transforma, faz ligação, constrói. Como linguagem, ela opera através das cores, formas, linhas, volumes, sons, movimentos... e precisa de um tempo e de espaços próprios; é cheia de mistérios que revela, desvela e oculta (FLORES *et al.*, 2005, p. 01)

Em termos gerais, as possibilidades advindas da experiência artística são intangíveis, pois pertencem à individualidade de cada um e ao modo como este se dá ao contato com essas práticas.

Como exemplo de possibilidades deste trabalho e da própria inovação, surgida com o uso da arte no universo em questão, seu uso motivacional enseja novos e progressivos voos, despertando outros olhares sobre as mesmas questões e oportunizando transformações, como em outros trechos a seguir:

S.L. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Também tem o conhecimento que eu citei porque cada etapa a gente tem um objetivo [...] e a gente aprende muito e a gente não tinha essa oportunidade se não tivesse essas aulas de artes [...].

.....

B.A. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – [...] porque antes a matéria de artes era só pintar e tal e [...] a gente conseguiu melhorar, a gente teve novas atividades como teatro, dança e várias outras coisas.

A relação da arte com a subjetividade humana não é tão simples de ser traduzida, verbalizada ou mesmo racionalizada, uma vez que se encontra alicerçada no intuitivo e no sensível, fato que não a descredencia como objeto de estudo, mas a transforma em fonte inesgotável de investigação.

Em arte, a intuição é de importância fundamental, ela traz em grau de intensidade maior a impossibilidade de racionalização precisa. A arte não tem parâmetros lógicos de precisão matemática, não é mensurável, sendo grandemente produzida e assimilada por impulsos intuitivos; a arte é sentida e receptada, mas de difícil tradução para formas integralmente

verbalizadas. Essas colocações, entretanto, não pretendem negar que a arte tenha, também, a sua parte racional. Os críticos, alguns artistas e teóricos da arte conseguem racionalizar e verbalizar uma parte do todo, mas a outra só pode ser produzida, transmitida e receptada por outra linguagem que não a verbal (ZAMBONI, 2001, p. 28).

Articular o sensível e o intuitivo em suas práticas torna a arte e suas possibilidades em instrumentos poderosos para o desenvolvimento humano, refletindo na construção social de um povo, tornando-se uma fonte motivacional permanente.

Trazemos aqui, a sensibilidade e a intuição percebidas no olhar do aluno na disciplina de artes, onde o mesmo se inspira em suas próprias habilidades e se motiva a personalizar seu trabalho, dando outro valor aos seus próprios resultados, como se segue:

C.W. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – [...] as outras matérias, sem ser artes, a gente tem que decorar um texto pra fazer uma coisa bonita né, em artes tem a bonita e a certa [...], você tenta improvisar e você sabe que é, que faz bonito né, mas nas outras matérias né, você decora e já não faz tão bonito.

Dizer que a arte é bem mais que uma das várias modalidades das práticas sociais é centrar a arte para além do senso comum, é dar a ela um lugar que lhe é de direito no processo educacional, é valorizá-la como todas as demais disciplinas presentes no currículo escolar, tendo em si contribuições reais aos indivíduos que a ela se integram.

A arte é cada vez mais necessária no ambiente escolar, pois articula possibilidades que lhe diferencia das demais disciplinas formais, não só pelas suas práticas, mas por toda a significância que traz em si, uma vez que envolve algo bem maior que é a própria cultura, articulando o sensível e o imaginário, inspirando, simultaneamente, quem a faz e quem a contempla.

A arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. Ela abrange as atividades ou os aspectos de atividades de uma cultura em que o sensível e o imaginário são trabalhados, objetivando alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, visando a uma práxis transformadora (FRITZEN *et al.*, 2011, p. 45).

Na articulação do sensível e do imaginário estão as inúmeras vantagens que a arte e seus processos deixam como herança a todos que dela bebem, uma vez que age complexamente no ser humano, desde as ligações mais internas às mais aparentes, envolvendo o indivíduo como um todo.

Em outro trecho das entrevistas realizadas, observamos as articulações internas e externas dos sujeitos, impulsionados pelo trabalho de artes no ambiente escolar,

suscitando o prazer e a busca constantes pela superação de si e, conseqüentemente, dos demais estudantes, inovando, não se conformando com o passado, refletidas, neste caso, externamente por alguns indivíduos do universo desta pesquisa:

L.G. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Eu acho que antes da artes ninguém fazia nada, agora depois da artes você tem [...], esse festival, você vai, você ganha, você falta esfregar na cara de todo mundo que você ganhou, é uma das coisas mais incríveis, você posta nas redes sociais, você fica super feliz, ali é um dia todinho de comemoração, é bem interessante.

A arte e seus processos, bem como tudo o que resulta de sua utilização, contribuem desde a descoberta e organização das sentimentalidades, passando pela visão de si e dos demais, até a própria capacidade expressiva, refletindo no desenvolvimento do campo estético, pois como estratégia educacional, integra uma prática denominada de pedagogia da arte ou ainda de pedagogia artística.

La pedagogía artística se centra en diversos criterios que favorecen al alumnado como por ejemplo: estimula la expresión y los sentimientos a través de sus diferentes manifestaciones; desarrolla la capacidad creadora, la originalidad, la diversidad de pensamientos; otorga confianza y seguridad; propicia el desarrollo estético a través de experiencias que logren una maduración de sus propias formas de expresión y se centra en el proceso de la actividad artística más que en el resultado de la misma, lo que establece una diferencia con el arte adulto. El niño se encuentra en este sentido, al margen de preferencias estéticas, de valores y competencias, se centra en utilizar aquello que le sirva para expresarse sin dominar técnicas concretas y sin pensar en el alcance de sus obras (MORALES, 2014, p. 25-26).

Faz parte da atividade educacional aliar as diferentes possibilidades estudadas ao objetivo de vida que se quer alcançar que, neste caso, tendo a arte como agente motivacional e suas diferentes manifestações como possibilidades que contribuem para o desenvolvimento dos indivíduos, agrega estímulos diferentes a realidade e a necessidade de cada educando em diferentes níveis, dependentes intrinsecamente da vontade de cada um em se predispor as suas atividades.

Vemos aqui a arte como estímulo ao indivíduo e ao próprio coletivo que o mesmo faz parte, presente em outro trecho das referidas entrevistas, assumindo as práticas de artes na escola como princípio motivacional para a compreensão e o cuidado consigo mesmo e com os outros, conforme transcrito a seguir:

K.K. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Você tenta competir de uma forma que todo mundo fique legal, [...] mas não é uma briga e sim uma disputa

saudável, assim, não é eu ganhei o outro não então eu vou humilhar o outro por não ter ganhado, não, ele se superou até o ato que ele pôde, mas eu dei o melhor de mim [...].

Entendemos que motivação é diferente de estímulo, independente de preferências ou competências, pois a motivação, está mais ligada ao amadurecimento pessoal e a auto-predisposição de fazer do que a própria capacidade criativa ou estética e intimamente ligada ao aprendizado e a busca por novos desafios.

Motivação e aprendizado estão diretamente relacionados e são fortemente dependentes, pois está na motivação para aprender a base necessária para a aquisição de novos conhecimentos, quanto maior for a motivação do indivíduo em aprender, tanto maior e mais rápida será a construção de seu crescimento.

Existen diversos estudios relacionados con la motivación en el aula y todos coinciden en que los alumnos y alumnas con más motivación para aprender, se implican más en cualquier tarea que se les plantee y ellos consideran que les será de ayuda para su aprendizaje. Aprenden de sus fallos y tienen un autoconcepto elevado, sin presentar desánimo ante las dificultades, tienen la creencia firme de que deben esforzarse para ser más competentes y buscan retos a la hora de demostrar sus conocimientos y mejorar sus capacidades y aún así, si su objetivo no se cumple, trabajarán para aprender de sus errores (MORALES, 2014, p. 08).

Em consonância com o que vimos é intrínseca a motivação vir do interior do indivíduo, fazendo com que percebamos a inovação como uma postura, uma atitude diante de si, permitindo ao indivíduo decidir, enfrentar e ir além do aparente, como em outro trecho das entrevistas realizadas:

V.B. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Até mesmo na antiga aula de artes que a gente tinha era muita teoria e /.../ ((alguns alunos interferiram dizendo que tinham pouca prática)) pouca prática e a prática que a gente tinha era pintar tela, pintar desenho e não era teatro em si como agora.

A motivação intrínseca, que vem do indivíduo, depende exclusivamente de seus próprios interesses, incidindo diretamente no desenvolvimento pessoal de cada um, na busca por desafios cada vez maiores, transcendendo os muros da escola, como uma forma de automotivação.

La motivación intrínseca es la inclinación innata a involucrarse en los propios intereses y ejercitar las capacidades personales para, al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos, es decir, la motivación para involucrarse en una tarea por su propio valor, la gente motivada

intrínsecamente realiza una actividad porque le gusta hacerla (DECI e RYAN, 1985, p. 82).

Da mesma forma, seguindo a linha em que estamos tratando sobre a motivação, podemos designar como extrínseca a motivação que está vinculada ao mundo exterior ao indivíduo, que depende prioritariamente de estímulos externos a pessoa em questão.

É a motivação extrínseca que está para além do indivíduo, que incide sobre ele a partir do que demanda seu contexto de vida, que o estimula a agir de acordo com resultados conquistados, com elogios recebidos ou como forma de evitar uma punição.

la motivación extrínseca es la que da lugar a una tarea como forma para alcanzar un objetivo. Las personas extrínsecamente motivadas realizan acciones porque piensan que su participación en las mismas les dará los resultados esperados como premio, elogios o para evitar algún castigo (BUENO, 2004, p. 41).

Podemos dizer que, na educação e na vida, motivação é o primeiro e mais importante passo, pois sem motivação não há ação, independente se esta é intrínseca ou extrínseca, querer atingir um determinado objetivo é fundamental para qualquer indivíduo.

No meio educacional, assim como na vida, tudo é movimento, inclusive quando tratamos da busca pelo aprendizado que provoca transformações no indivíduo e no grupo, conforme vimos em outro trecho das referidas entrevistas, onde o aluno vê na competição das atividades de artes mais que uma forma de vencer os demais como a seguir:

M.A. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – E o legal é que as vezes tem os eventos, tem a competitividade entre uma sala e outra, mas mesmo assim não dividiu, não acabou os esquemas sociais ((alguns alunos concordaram dizendo palavras afirmativas)).

Quando a motivação para alcançar um determinado objetivo se alia a satisfação temos um elemento a mais para a manutenção dessa vontade, ainda que tenha vindo de estímulos externos, ter prazer pelo que se faz é tão importante quanto dar o primeiro passo rumo a qualquer objetivo.

Diversificar as estratégias educacionais é tão importante quanto a própria motivação do aluno, como podemos observar em outro trecho das entrevistas realizadas, quando o discente trata de todas as possibilidades surgidas com a adoção de estratégias não convencionais na disciplina de artes no ambiente escolar e do prazer que essas mesmas possibilidades lhe dão, conforme transcrito a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Eu acho que todo mundo tava muito cansado de ficar na sala toda hora, toda hora, só naquela coisa monótona, quando chegou a artes a gente começou a sair da sala, a fazer tudo o que a gente sempre quis mas não poderia fazer dentro da sala, naquele cubículozinho com o professor.

Dessa forma, sendo o conhecimento algo universal e indissociável da realidade, assumir a arte como instrumento de motivação, independente da disciplina ou do conteúdo que se quer abordar, é uma ponte para articular de forma mais efetiva o ensino e a aprendizagem, pois tudo se inter-relaciona.

Quando tratamos das inter-relações no mundo e na vida, vemos seus reflexos também na educação, pois tudo se interdepende, tanto que a interdisciplinaridade é uma realidade educacional há algum tempo, é um termo que condiciona e instiga, o profissional de educação a relacionar os mais variados conteúdos a sua disciplina.

Para que el alumno encuentre motivantes los conocimientos que se quieren transmitir y muestre interés por aquello que observa y por realizar tareas artísticas, es necesario que el docente logre que el conocimiento se adquiera a través de la interdisciplinariedad. Para ello es importante que el maestro asuma ciertas pautas (MONTENEGRO, 2011, p. 140).

Assim sendo, entendendo que na vida tudo se completa e nada se exclui, a escola não pode se desvincular de seu propósito maior, de preparar o aluno para a vida além de seus muros, pois do que adiantaria saber todos os conteúdos possíveis e não saber usá-los no mundo real.

Na educação tradicional/fabril, tudo é organizado para formar mão de obra barata no menor tempo possível e formar essa mão para cumprir padrões e rotinas no mundo do trabalho, para que estejam rendidos aos desmandos do próprio sistema.

Em nome de um padrão replicado sem maiores questionamentos, de um processo de ensino massacrante, a liberdade de ensinar e de aprender é cerceada, contribuindo ainda mais com o sistema que não dá conta da formação do indivíduo para a vida, reprimindo ainda mais o acesso ao novo, ao não habitual.

Ao contrário do que muitos pressupõem, não precisamos de muito para inovar, ainda que seja árduo assumir uma nova postura no meio educacional, precisamos cada vez mais abrir as portas de nossas escolas a realidade que nos cerca; é pela ousadia que a arte surge como elemento motivacional entre o que se tem na escola e o que se quer para além dela, como podemos ver em outro trecho das referidas entrevistas, a seguir:

Y.P. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Eu acho que o trabalho de artes aqui na escola foi uma espécie de evolução, porque antes era sempre um padrão, no colégio tudo o que acontecia era sempre a mesma coisa, e a artes ela veio mais pra liberar os alunos daquele padrão, ela trouxe novos conceitos, ensinou novas coisas pra gente poder fugir um pouco daquele padrão que já tinha antes.

É esta estrutura fordista/fábrica, que tira o direito de sonhar do educando, subtraindo-lhe a possibilidade de crescer socialmente, impedindo-o de observar a realidade a sua volta de forma crítica e entender o que se passa, sem questionar o sistema.

Não se pode falar de motivação em um ambiente desmotivador, não há como tratar de estímulo para alçar voos maiores quando as asas já foram tiradas, não se concebe formar cidadãos críticos e capazes de agir em sua realidade se não lhes for garantido o direito de pensar e relacionar aquilo que é aprendido com o mundo a sua volta.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura fordista, no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica. Assim os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e dessa forma conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito (SILVA, 1995, p. 160).

A arte, por conjugar o sensível e o imaginário, torna-se uma importante aliada no trato educacional, uma vez que é verdadeira experiência de fruição da própria cultura, um terreno fértil para qualquer prática cognitiva.

É preciso bem mais que o conteúdo para formar cidadãos capazes de ir além das barreiras que lhe são impostas, é cada vez mais necessária a motivação para permanecer na escola, pois queremos bem mais dos alunos do que a vontade que eles tem de ir embora.

A arte, quando presente nas práticas educacionais, articula o sensível, estimula o imaginário, propõe novos olhares sobre as mesmas questões escolares e de vida, serve ao ensino como mola propulsora rumo ao desconhecido necessário, encorajando o indivíduo a ir além de suas possibilidades e, principalmente, a não temer a realidade.

#### • **As vivências da arte/teatro como meio facilitador de socialização**

A socialização é uma ação intrínseca ao ser humano que, de forma geral, coloca-lhe em contato direto com seus pares, entrando em contato com hábitos, costumes e padrões sociais que lhe permitem coexistir dentro de um campo de relações desejáveis.

O ser humano como um todo é visto como um complexo de conteúdos, forças e possibilidades sem forma; com base nas suas motivações e interações do seu “estar-no-mundo mutante”, modela a si mesmo como uma forma diferenciada e com fronteiras definidas (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 36).

A socialização como processo que se dá ao longo de toda a existência do indivíduo, permitindo que nos integremos aos mais diferentes grupos sociais, que a cada interação confrontemos o que somos com nossos pares, com nossos valores e crenças.

Neste aspecto, a arte/teatro contribuem decisivamente como facilitadores do processo de socialização do indivíduo, pois quebram barreiras sociais, aproximam os diferentes, sensibilizam o olhar, possibilitam encontros e expandem possibilidades.

Para a inovação é necessária uma nova atitude, principalmente frente a ineficiência do ambiente escolar na vida dos educandos, proporcionando novas formas de aprendizado que não subestimem a inteligência e a própria criança, conforme o que se segue:

L.F. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – E com isso ajuda até a gente até a trabalhar na nossa sala, por exemplo, tantos anos trabalhando com as mesmas pessoas nós nunca tivemos tanta intimidade e com a arte a gente já foi se soltando mais, já foi se expressando mais, sua opinião, seu sentimento, sobre aquilo, sem medo de falar e eu acho que a arte ajudou muito nisso.

.....  
L.M. (Tem 12 anos e faz o 7º ano) – Eu acho uma inovação muito grande por causa que a gente tava cada vez melhorando [...], nossa comunicação com as outras pessoas, que isso tira a nossa timidez e outras coisas.

.....  
M. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Teatro ele leva, assim, a nossa, a gente ter mais auto-estima, assim, [...] o teatro na escola faz a gente ter referência e faz a gente usar o teatro na nossa vida, por isso que com os trabalhos, interagindo em grupo, formando, isso tira, desfoca aquele tema que só a arte clássica, a pintura, aquela coisa chata do, da formalidade e isso é uma coisa que renova [...].

Podemos dizer que as experiências do uso da arte/teatro facilitam também a percepção que o indivíduo tem de si, dos outros e do mundo que o rodeia, uma vez que concentra suas atenções no convívio social, longe de convenções socialmente estabelecidas.

Diversos são os ambientes que compartilhamos nossas experiências ao longo da vida, assim como diversas são as pessoas que conhecemos, mas graças ao convívio social e ao convívio com grupos diversos, que nos reconhecemos como seres sociais.

O processo de socialização segue por toda a vida, pois não há possibilidade de um indivíduo constituir-se individualmente sem contato com o outro, o

que possibilita a inserção em um meio já constituído ou não. Não é possível que uma criança se socialize sozinha, ela vai ser “guiada” pela sociedade ao longo da sua trajetória de vida. A socialização de um indivíduo ocorre através das instituições sociais, como: a família, a igreja, a escola, a grupos sociais dentre outros, porém, o primeiro contato social da criança ocorre na família, que é responsável pela inserção dessa criança nos outros meios sociais (AQUINO, 2013, p. 02).

Graças aos encontros sociais e ao confronto daquilo que somos e acreditamos com todos que nos rodeiam, que a socialização acontece, pois está nesse constante confronto a essência da coletividade.

Assim, por conta da arte concentrar suas atenções no questionamento da vida e do ser humano propriamente dito, ela acaba se tornando um meio ideal para facilitar a socialização, uma vez que, questionando a vida, questiona a nós mesmos e aos outros; ainda mais quando parte desses confrontos o da escola como a conhecemos com aquela que precisamos, que se volte para além de seus muros, por onde a vida esbanja energia e vivacidade, confrontando os caminhos de sempre com os da inovação.

Vemos os inúmeros confrontos refletidos em outros trechos das entrevistas realizadas, ratificando as experiências vividas na disciplina de artes no ambiente escolar como base para facilitar a socialização na vida em sociedade, transcritos a seguir:

B.A. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – Porque quando a gente, por exemplo, tiver [...], fazendo grupo na escola, aí você vai dizer “não, não vou fazer atividade com esse grupo ou com esse menino porque eu não gosto dele”, mas a gente tem que aprender que a gente vai crescer na vida, a gente vai tá em ambientes que você não vai gostar de todo mundo, [...], então a matéria de artes ela ajuda a gente a trabalhar com quem você tem que trabalhar, com quem você não gosta, tem que aprender a ter sua responsabilidade, mas se você não gosta dele tá, você vai ter que aprender com isso, porque você vai levar isso pra sua vida.

.....  
R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Assim, também com certeza a socialização entre as equipes, por causa que a gente pega e pode ver o ponto de vista do outro e tentar concordar com ele ou dizer o que você não tá gostando e tudo, e também a pessoa, você interage muito mais com as pessoas que nunca falam com ela.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Tipo, a sala ficou muito mais unida porque a gente teve que fazer muito trabalho em grupo, [...], todos os trabalhos de artes a gente não podia fazer sempre com as mesmas pessoas da mesma panelinha que a gente sempre teve, teve que recomeçar.

Tudo, ainda que não queiramos, começa em casa, nas relações entre os membros de nossa base familiar, com o convívio com aqueles que teremos contatos ao longo de toda a vida, dos inúmeros confrontos e pactos estabelecidos cotidianamente.

Entende-se por socialização primária este contato inicial entre os pares de nossa família, que integram o que chamamos de lar, é esta socialização que se tornará a base forte que nos sustentará diante de todas as demais interações sociais.

Entendemos por socialização primária, a primeira socialização que a criança tem contato em sua infância, ou seja, a socialização mais importante de sua vida, pois é essa primeira socialização que estruturará o indivíduo para a socialização secundária (AQUINO, 2013, p. 03).

Na socialização primária, a relação social é fortemente marcada pelo campo da emoção, o aprendizado se dá pelo emocional, não se questiona aqui a qualidade deste aprendizado, nem sua aceitação social.

Após a convivência no seio familiar, surge a necessidade de se adquirir novos conhecimentos, é a necessidade de ir além de nosso primeiro núcleo social e de tudo o que aprendemos em casa.

Logo após o convívio familiar é na escola que o indivíduo expande seus horizontes, principalmente frente às diferenças e aos diferentes, conforme outros trechos transcritos a seguir:

L.F. (Tem 12 anos e faz o 6º ano) – É como aqui em arte nós aprende que se você não gosta, mas você tem que respeitar mesmo assim, na vida a gente não tem que amar todo mundo, mas sim respeitar.

.....  
V.B. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – A gente pode confiar um no outro, porque no teatro o trabalho de um depende do trabalho do outro e antes a gente não tinha isso.

Surge a fase de escolarização, de confrontarmos tudo o que somos e acreditamos com os inúmeros universos contidos em cada um daqueles que passará por nosso caminho, eis a socialização secundária.

Na socialização secundária, o indivíduo descobre a escola e, com ela, tudo que a circunda, todo o universo social de pertencer a um grupo distinto e que, mesmo com todas as diferenças, precisa conviver e se aceitar.

Da mesma forma, aqui podemos também identificar a importância da arte/teatro como meio facilitador da socialização secundária, pois aproxima e integra em uma mesma atividade aqueles que pertencem a grupos de trabalho distintos, provocando aprendizados mútuos, quebrando barreiras e construindo novos olhares sobre as mesmas coisas, como a seguir:

L.F. (Tem 12 anos e faz o 6º ano) – O que eu achei interessante na aula de artes quando mudou da artes no papel pra [...] peças, danças, é que além da gente se ajudar, ajuda também outras pessoas que são tímidas, interagir mais, faz a gente ajudar os outros, trabalhar em grupo e interagir pro [...] que ainda vai vir pra o nosso futuro que a gente ainda vai precisar disso.

.....  
A.S. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – Sim, porque isso ajuda a gente a viver no dia-a-dia, tipo num trabalho de artes que tem cinco equipes divididas, são cinco equipes, mas na hora todo mundo se junta, um pede emprestado uma coisa ou outra, até mesmo de outra sala que não tem nada a ver com você e isso ajuda muito no seu dia-a-dia, porque no nosso dia-a-dia a gente precisa ser solidário um com o outro.

.....  
M.A. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – Houve ate uma maior interação, assim mais ou menos, de uma sala com a outra e até dentro da própria sala.

Entende-se por socialização secundária os intangíveis contatos entre os pares que dividem o ambiente escolar, tanto entre aqueles que nos são próximos, quanto entre os que não são tão próximos assim, mas que trocam conosco um convívio que será marcante e inevitável.

Diferentemente da socialização primária, que se fundamenta no contato e nas trocas emocionais das relações familiares, a socialização secundária se fundamenta no contato entre os pares no ambiente escolar.

Na socialização secundária, o indivíduo não mais estabelece a relação emocional de identificação como na socialização primária, ocorrem relações a partir da comunicação entre os seres humanos, relações essas que não precisam de afetividade para ocorrer (AQUINO, 2013, p. 04).

Muitas são as estratégias utilizadas para a efetivação da socialização nas escolas, uma delas é a arte que, como instrumento que articula o sensível e o imaginário, torna-se uma ferramenta que se alinha firmemente a esta necessidade, uma vez que o necessário é invisível aos olhos.

A arte/teatro como meio facilitador da socialização funciona como um catalizador de processos, permitindo agilizar a união de universos distintos que precisam se encontrar e conviver.

O processo educacional não funciona da mesma forma para todos os indivíduos, mas a arte, neste processo, serve como um facilitador de relações, permitindo que os indivíduos estejam em contato direto com seus pares, interajam e aprendam, identificamos essas trocas em outros trechos a seguir:

L.N. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Eu achei que a passagem de artes [...], foi muito importante por causa que a pintura a gente não, não valorizava

muito, mas a artes agora a gente [...], já sai de sala já, assim faz peças se divertindo, se interage com mais pessoas e todas as pessoas do colégio, não só do colégio mas como da sua própria turma.

.....  
G.M. (Tem 12 anos e faz o 8º ano) – Acho que foi uma boa forma da gente se expressar e uma vantagem [...] também é que a gente né, o aluno fica quietinho em sala, muitas pessoas em sala são mal comportadas, o aluno não se conversa muito na sala, mas na disciplina de artes as pessoas vinham mostrar seu talento.

.....  
Y.P. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Justamente também porque a gente não fica, por ter proporcionado mais essa liberdade de conhecer um ao outro, de se aproximar, a gente não tem só o professor para tirar dúvidas, vai que [...] o professor tá explicando e não pode tirar essa dúvida, mas o seu amigo ali que você conheceu durante a disciplina de artes sabe do conteúdo, ele pode lhe explicar entendeu... proporciona muito mais interação.

Podemos dizer que graças ao contato com o outro temos contato com nós mesmos, pois é do contato social que surgem elementos importantes para a nossa humanidade, como identidade, auto-estima e auto-conceito.

Estão naqueles que fazem a instituição escola os fundamentos de sua cultura, assim como a responsabilidade pelas inúmeras relações nela existentes, pois as instituições não são feitas de prédios, mas sim de pessoas, refletindo essas relações nos processos da própria instituição.

A escola utiliza os mais variados métodos para cumprir com a sua finalidade educacional, desde os métodos autoritários e unilaterais, baseados na educação tradicional, em que o aluno é apenas receptor e o professor o transmissor de conhecimentos, até métodos da educação moderna. Em conformidade com essa concepção, o aprendizado se dá a partir das experiências dos alunos (AQUINO, 2013, p. 05).

Obviamente a instituição educacional não responde sozinha pela articulação dos processos de ensino-aprendizagem, pois traz consigo uma responsabilidade compartilhada com o professor, principal articulador desses processos, que, por função, assume a gestão desses confrontos sociais.

O professor é um importante sujeito no processo de ensino-aprendizagem, pois assume também a responsabilidade pelas dinâmicas que estes mesmos seguirão e as relações que se estabelecerão entre ele e os demais entes, ainda que sem sua interferência.

Outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem (PRADO, 2003, p. 25).

Contudo, para além da sala de aula, a dinâmica que os processos educacionais assumem, são difíceis de racionalizar e mesmo de prever, pois estão nos contatos entre os entes da comunidade escolar, surgem das relações os mais diversos aprendizados.

Vemos reflexos das possibilidades desses diversos aprendizados implícitos em outros trechos a seguir:

C.C. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – [...] a gente nunca imaginava que a gente podia se relacionar tão bem com um professor, ter tanta liberdade, coisa que a gente não tinha antes com os outros professores.

.....

M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – E auxiliou também não só na prática né, como na interação com o grupo, como também na teoria, que a gente aprende coisa em artes que auxilia nas outras matérias também.

Podemos dizer que, em uma instituição educacional, a educação se dá desde a porta de entrada até à sala da direção, mas, sem dúvida nenhuma, neste meio, existem áreas comuns e, inclusive, a própria sala de aula que, de uma forma ou de outra, contribuem para a construção individual e coletiva de todos que ali estão.

No entanto, a estrutura total de uma escola, corresponde a algo mais amplo, em que não são compreendidas apenas as relações conscientes, mas também as relações que correspondem a fatores dos grupos sociais, ou seja, mesmo que a organização administrativa das escolas seja igual, pode-se dizer que cada uma apresenta suas diferenças por causa das características próprias de cada sociedade (AQUINO, 2013, p. 06).

Assim, podemos dizer que os diferentes ambientes da escola constituem também um meio propício à convivência e ao aprendizado dos discentes, ainda que nestes não sejam abordados conteúdos do currículo formal.

Podemos dizer que depende diretamente da efetivação do aprendizado em sala a instrumentação do indivíduo para enfrentar os desafios da vida em sociedade e ter a arte como um facilitador desta socialização é um importante passo para aliar, neste aprendizado, o real e o simbólico.

A partir da arte é possível realizar o confronto com as circunstâncias reais, o contato com a beleza (estética), a reflexão crítica e a socialização com o meio circundante. A condição socioeconômica em que o indivíduo se encontra associada às atividades e discussões das aulas de artes, podem fornecer-lhe matéria prima de qualidade para seu existir e desenvolvimento (SOUSA e FARIAS, 2017, p. 10).

Fundamentalmente, como vimos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a disciplina de arte, no ambiente escolar, vai muito além de conceitos e teorizações, pois articula pessoal e socialmente no indivíduo o real e o simbólico, o individual e o coletivo em seus processos.

Podemos dizer que, por sermos frutos dos encontros que temos ao longo de nossas vidas, dentro e fora da escola, jamais conseguiremos passar ilesos por quaisquer processos de socialização.

Assim, não podemos mensurar o peso que a escola tem no trabalho com os conteúdos formais, da mesma forma que não temos como comparar com o peso de outros aprendizados fora dela, como em outro trecho das entrevistas realizadas:

V.B. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Bem, com artes, a gente aprendeu a ter responsabilidades, porque a gente tem que entregar os trabalhos, a gente tem que fazer tudo certinho, mas a gente aprendeu também a ter responsabilidades e a passar isso pra nossa vida social, a gente aprendeu a ter autonomia, a gente aprendeu a confiar nas outras pessoas, antes a gente não tinha isso... a gente aprendeu a se socializar com outras pessoas de outras salas e até da nossa sala mesmo, porque tinha gente que não se falava e hoje, depois desses trabalhos, se fala normal, entendeu.

Dos encontros dentro e fora da sala de aula, sempre colhemos algum aprendizado e, com os processos mediados pela arte/teatro no ambiente escolar, tais aprendizados vão além do artístico.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação (BRASIL, 1997, p. 15).

Como seres em constante formação, ampliamos o que somos e alargamos nossa vida ao trocar experiências com os outros, ainda mais quando temos a arte como facilitadora, pois ao dividirmos com nossos pares aquilo que somos multiplicamos partes de nós nos outros e vice-versa.

O aprendizado é sempre mútuo e simultâneo, é como se nos afetássemos para também afetar, assim, a arte torna-se um importante aliado nesta troca permanente entre os pares.

As trocas constantes e as suas possibilidades formativas, suscitadas com o uso da arte na escola, podem ser observadas em outro trecho transcrito a seguir:

Y.P. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Sim, porque a gente passa muito tempo da nossa infância e adolescência na escola, então você interagindo com as pessoas na sua infância e na adolescência, que é aonde você mais aprende, no seu futuro, na sua carreira profissional, isso vai lhe ajudar muito a se relacionar bastante... eu acho que na artes ela proporciona muito isso, porque ela não trabalha só na sala, ela trabalha no todo, ela uniu toda a escola, ela não uniu só o primeiro ano ou o segundo ano, ela uniu todo o colégio... e isso nós que estudamos nesse colégio ou mesmo que forem pra outros colégios, vamos levar isso pra toda a vida, na nossa carreira profissional.

Somos, dessa forma, seres sociais, pois, pelo convívio, trocamos com todos aqueles que nos cercam, ainda mais se esta troca for facilitada pelo uso da arte e toda a subjetividade que a cerca.

É do afeto, do afetar, do afetar-se que criamos relações conosco e com os demais a nossa volta, eis o meio propício para a arte, pois não há como dar significação a algo sem que, para isso, tenhamos sido atingidos de algum modo, identificamos isto a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Você sempre vai precisar daquela pessoa, então não tem necessidade de você estar com picuinha, não tem sentido nenhum... tipo, você tem raiva daquela pessoa porque você olhou e não gostou... a gente aprende que todo mundo é importante, que é importante você estar bem com todo mundo, por exemplo, o primeiro e o segundo anos, nunca foram meus melhores amigos, mas tipo... a gente teve que fazer uma feira cultural juntos e os dois viram que um precisava do outro e que um completava o outro e isso foi show de bola... quando a gente se uniu a gente fez uma apresentação babadeira.

Graças à educação tendemos a ser mais do que nascemos, pois espontaneamente o indivíduo, ao se socializar, vai além de si, pois o homem e a mulher são seres sociais, e a arte contribui ao mesmo tempo em que acelera esses encontros.

Diante da formação de um ser social, percebe-se a importância da educação, principalmente por que esse ser social não nasce com o indivíduo, não é um desenvolvimento espontâneo do homem. O homem não se submetia a certos condicionamentos espontaneamente, não nascemos congenitamente predispostos a religião, política, conceitos morais, entre outros, é a sociedade que impõe ao homem tais condicionamentos (AQUINO, 2013, p. 08-09).

A transformação depende da vontade do indivíduo em se colocar diante dos demais que o rodeiam, sem lhes impor condições, mas se predispondo a refletir sobre si e sobre atitudes.

A arte no ambiente educacional precisa ser compreendida como necessária, pois se trata de um meio favorável à formação do indivíduo em toda a sua complexidade, em suas múltiplas inteligências.

Está também no entendimento da inteligência como algo maior que o simples pensamento a inovação dos processos educacionais, uma vez que seu desenvolvimento transforma e precisa ser exercitado.

Como tudo o que nos rodeia nos transforma, a interação com os pares também nos transforma, em maior ou menor grau, ainda mais facilitadas com o uso da arte, como em outro trecho transcrito a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Sabe que eu não tenho mais esse tipo de discussão? Pra mim, como a arte aqui na escola, eu também mudei, porque antes, tipo... eu nunca fui muito tímida, mas antes era minha opinião acima de todos, só eu, tinha que ser o meu /.../ ((a maioria se olha e ri com essa resposta)) era gente, é verdade, sabe o que é que eu aprendi, a não impor minha opinião, a mostrar o que eu quero, a mostrar pra eles porque o que eu quero é bom [...].

É por meio da educação que o indivíduo aprende a necessidade do convívio para além dos muros da escola, e, com o uso da arte como mediadora do convívio social entre os alunos, eles entendem as condições que lhe serão impostas na dita convivência.

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo (SCHRAM e CARVALHO, 2016, p. 04).

As vivências da arte/teatro no ambiente educacional, inclusive como disciplina regular, servem como elementos facilitadores da socialização, uma vez que, provocam encontros, quebram barreiras, afloram a sensibilidade dos indivíduos e sua consequente atenção, encorajando o indivíduo a interagir e a se integrar com os seus pares.

- **A ludicidade na arte como reforço ao aprendizado e a outras disciplinas**

Tratar de ludicidade é bem mais que trazer ao debate as mais variadas possibilidades de brincadeiras ou jogos, vai além de abordar processos não convencionais ou mesmo que se utilizem da descontração, do prazer e da própria liberdade para um determinado fim.

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo (ALMEIDA, 2009, p. 01).

Trabalhar a ludicidade, principalmente no ambiente educacional, não é meramente a execução de uma determinada ação, é preciso bem mais que a perspectiva de liberdade na ação desenvolvida, pois o lúdico articula o imaginário ao espontâneo, ao mesmo tempo em que se vale de uma mediação para construir o aprendizado.

O lúdico faz referência a uma dimensão humana que ressalta sentimentos de liberdade e espontaneidade nas ações desenvolvidas, realizando-se atividades descontraídas e espontâneas, onde os envolvidos interagem e estão em constante aprendizado (ARANTES e BARBOSA, 2017, p. 101).

Podemos dizer que o lúdico se alia a escola quando esta se propõe a formar seres sociais, pessoas que, para além de suas capacidades individuais, possam conviver, interagir e se integrar com os outros.

Na mesma linha de entendimento, o lúdico presente nas práticas de arte na escola, torna-se um importante aliado, tanto para a efetivação do aprendizado, quanto para as demais disciplinas.

Contudo, a escola, desde seu surgimento, relegou o que não considerava sério ao ostracismo, pois assumiu, como ponto de partida, o abastecimento da mão de obra para uma sociedade fabril, de curto prazo e menor custo; fundamentada na industrialização, estruturou suas bases em um modelo de ensino de um para muitos.

As imposições e restrições vindas deste modelo fabril de escola, refletem na formação do indivíduo, principalmente na negação ao novo, na afirmação do tradicionalismo e, nesta mesma proporção, no descarte velado do que não considera utilitariamente sério.

Na contramão do modelo fabril surgem estratégias que diversificam as situações de ensino e aprendizado, fundamentadas principalmente no uso da ludicidade como alternativa ao mero repasse de conteúdo, que, aliadas à arte, estimulam o interesse dos alunos pelo que é repassado em sala de aula e os liberta dos processos formais, como transcrito a seguir:

A.V. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Eu acho assim que artes é muito diferente das outras matérias porque eu acho que se divertindo a gente aprende melhor e nas outras matérias a gente não se diverte, tem sempre

que ficar concentrada, tira as dúvidas e não pode perder nada e artes é mais diferente, é mais legal, tem mais a ver com cultura e eu gosto disso.

.....  
B.A. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – [...] a aula de artes ela é mais como ela falou, que ela é mais dinâmica, mais descontraída e as outras aulas não, já tem aquele padrão é, nas aulas normais já tem aquele padrão, você chega a aprender o conteúdo, faz as atividades e só, ela começa como uma coisa ensaiada, todo dia é a mesma coisa, nas aulas de artes não sempre é uma coisa diferente, sempre a aula é mais dinâmica e todo mundo prefere assim do que as outras aulas que é um padrão;

No contexto atual é cada vez mais necessário, para a efetivação do aprendizado em sala de aula, que, diferentemente do modelo fabril rever o lugar do processo de ensino e, principalmente, do processo aprendizagem, uma vez que o caminho trilhado rumo ao conhecimento é de extrema relevância, não cabendo mais a figura do professor como elemento central.

É visível, no meio educacional, quando há diferença na relação do processo de ensino-aprendizagem em sala-de-aula, quando o aluno passa a ser o foco principal do trabalho do professor, ainda mais quando este trabalho vai além do tradicionalismo, ousando oportunizar ao aluno o protagonismo deste processo.

Quando a diferenciação na relação professor-aluno acontece no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, podemos observar reflexos desta mudança, em outras esferas dentro e fora da sala de aula, como visto em outros trechos que se seguem:

M.F. (Tem 11 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que nas matérias regulares da gente poderia ter sim uma interação maior entre professores e alunos, só que como a escola é aquela coisa meio que padrão, rotineira, a gente não dá muito valor, mas em artes como é muito novo assim ainda pra gente, cada dia a gente aprende uma coisa nova, a gente acaba aprendendo como nas outras matérias, mas fazendo o que gosta do mesmo jeito.

.....  
B.C. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Eu acho que nas aulas de artes a gente tem uma certa liberdade que nas outras disciplinas não tem, nas aulas de artes a gente sai pra quadra, a gente pode brincar, mas tudo isso aprendendo, dentro da sala de aula não é possível, tem que tá tudo sentado, comportado, prestando atenção no que o professor tá falando.

.....  
L.G. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Nas aulas normais a gente passa o dia sentado, escutando o que o professor tá falando e quando ele passa trabalho é cansativo, é exausto, você nem tem vontade de apresentar e nem se interessa muito, mas quando é na disciplina de artes que você pesquisa, você olhas as músicas, você tenta interpretar o máximo possível pra ficar bem parecido, porque é uma coisa que dá prazer em fazer, é bem interessante porque você convive com todo mundo, você se aproxima mais.

Vem da necessidade de uma nova postura educacional, de assumir o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, o surgimento de outros valores que começaram a vigorar na escola, vindo de encontro ao tradicionalismo e a passividade existente.

A liberdade no processo educacional, o lúdico e a arte como possibilidades formativas e o protagonismo do aluno se tornaram esses valores possíveis onde ao aluno era dado apenas o direito de cumprir o que fora estabelecido.

Quanto mais cedo nos convenceremos de que o ensino não é tarefa mecânica, mas uma arte liberal que exige criação, melhor será. Muitas coisas estão dependendo disso. A civilização, em progresso, está grandemente subordinada à educação, para que se permita à escola que continue no seu mister, com processos rudes e empíricos. O ensino precisa ser arte mais elevada, baseada na liberdade da ciência e da filosofia. Só a esse ensino é que a sociedade pode confiar a sua continuidade (KILPATRICK, 1967, p. 87).

Faz algum tempo que não se concebe mais à escola uma estrutura em linha de montagem, onde os processos não são valorados em detrimento de cumprir a qualquer custo seus objetivos, muitas vezes, estipulados em gabinetes desconectados da realidade da sala de aula e do próprio mundo em que vivemos.

Atualmente percebemos a importância de se dar atenção aos processos educacionais, pois fazem parte e contribuem decisivamente na articulação do ensino e da aprendizagem, principalmente quando nos deparamos, no ambiente escolar, com estratégias não convencionais e com a ludicidade que transformam rotinas e suas convenções em processos peculiares, como a seguir:

R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – A chegada do teatro foi ótima porque quebrou totalmente a rotina da semana né, a gente passa a semana com as aulas chatas, chatas, chatas esperando o dia da aula de artes chegar pra se descontrair mais.

.....  
S.L. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Eu acho que não é questão de ser brincadeira, é uma questão de mais interesse, porque como na aula artes a gente tem mais liberdade, como nas outras matérias normais a gente é todo mundo sentado, o professor explicando e a gente lá naquilo, naquilo, direto e lá na aula de artes não, a gente trás, não tem assim muita obrigação, vem debate e no outro dia apresenta, é por em prática, acho que é mais a questão da liberdade e também do interesse.

.....  
R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Por ser mais descontraído o pessoal fica com um compromisso maior na aula de artes, porque a gente aprende mais e ao mesmo tempo a gente consegue ter uma interação melhor do que na sala de aula.

Passando pelas mãos da escola a responsabilidade formativa da sociedade propriamente dita, seria minimamente aceitável que o ensino passasse a ter uma maior atenção por parte daqueles que detêm a gestão do sistema.

Da mesma forma que o ensino requer uma maior atenção por parte daqueles que gerem o sistema, prezar pelo aprendizado e, conseqüentemente, por tudo aquilo que garanta a consecução de suas atividades, seria ainda mais importante para que, enfim, tivéssemos um cuidado maior com a formação do indivíduo.

Podemos dizer que, por meio da ludicidade nas práticas de artes no ambiente escolar, é possível instigar no aluno a avidez pelo aprendizado e, conseqüentemente, o interesse por outras disciplinas que integram o currículo escolar, uma vez que nada se faz ou se consegue sem o mínimo de interesse, vemos essa importância da ludicidade na arte, refletidos em outro trecho transcrito:

M.F. (Tem 11 anos e faz o 8º ano) – [...] a gente pensa muito naquela parte do interesse, a gente quer realmente ter a necessidade de ter aquilo na prática um dia e no teatro a gente tem, o teatro é prática, mas tem teoria também, mas é prática, a gente vive aquilo, já vai ter coisas que a gente vai aprender nas matérias regulares que a gente nunca vai ver na vida e a gente tem aquela necessidade de ter a prática pra saber que aquilo é fundamental pra gente.

Muitas são as possibilidades que se apresentam como forma de transgredir o sistema estabelecido para ousar fazer diferente e assim fazer a diferença, o uso da ludicidade na arte no ambiente escolar é uma dessas, articulando inúmeras relações entre a vida e a arte, o ensinar e o aprender, entre a arte e as demais disciplinas que integram o currículo.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou na formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (DALLABONA e MENDES, 2004, p. 108).

No cotidiano escolar, muitas vezes, a arte e a ludicidade são considerados menos sérios frente aos demais processos de ensino, impedindo muitos professores de buscarem algum diferencial em oposição ao que já está posto.

A ludicidade nas práticas de artes na escola torna imensurável a sensação de se articular o ensinar e a liberdade do aprender, principalmente, tomando-se por base os moldes em que nossa educação está inserida, como visto a seguir:

Y.P. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Liberdade [...] a gente sempre tinha que fazer tudo de um jeito só entendeu e na aula de artes não, a gente é livre pra fazer de todas as maneiras possíveis que a gente tem, só aí já é muito mais.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – [...] porque quando tá em sala, as vezes pode tirar muita nota baixa dentro da sala de aula que tem aquele conteúdo, mas em artes eu posso ser muito criativa pra outra coisa e todo mundo teve a oportunidade de aparecer, mostrar o que sabe fazer, de sempre fazer alguma coisa.

Ao tratarmos da ludicidade na arte como importante ferramenta para o ensino, tratamos, prioritariamente, da necessidade de não relegá-la a mera brincadeira, de não qualificá-la como uma ação desintencional que se resume em si mesma, pois a arte em si provoca reflexões e, com isso, aprendizado.

Embutidas nas falas dos alunos que integram o universo pesquisado, percebemos as intenções das ações educativas mediadas pela arte, como estratégias que vão além da mera brincadeira, como visto em outros trechos transcritos a seguir.

L.F. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – É um modo de aprender, é outro modo que a gente aprende, artes é... não é só uma brincadeira e também não é só uma coisa séria, artes ela é um... porque tem outro jeito de aprender sem ser só naquela coisa séria, tem aquela coisa distraída, sem levar tão tenso essas coisas, leva a coisa séria, mas também a distração.

C.E. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – [...] a arte é uma aula diferenciada que nos ajuda a compreender mais os outros e também levar, a gente leva coisas importantes para as nossas vidas.

L.F. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – Ou seja, uma brincadeira com limite.

O preconceito da associação de ludicidade com a brincadeira, do lúdico com o brincar, reduz o próprio ato de brincar a quase nada, como se, para uma criança, a brincadeira e o brincar apenas lhe ocupassem o tempo.

Preconceitos como este, de se reduzir a ludicidade a mera brincadeira desintencional, transformam nossas crianças em jovens frios e desmotivados, como se lhes faltasse um sentido na vida e no próprio aprender.

Podemos dizer que, por meio do lúdico na arte, é possível a criação de novos sentidos para as mesmas coisas e, dessa forma, a elaboração de um novo olhar sobre o mundo que nos cerca, como podemos observar a seguir:

M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – Quando a gente faz uma apresentação de artes, seja cantado, dublando, dançando, existe todo um conhecimento [...] do que a gente foi fazer, aprendeu sobre contra cultura, cultura de massa e muitas outras coisas.

V.P. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Seja no início, durante ou depois.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Eu acho que a gente, nos trabalhos de artes, a gente aprende a ter responsabilidade que a gente vai ter no futuro, a gente tem que correr atrás do figurino, a gente tem que correr atrás porque a gente vai montar o que a gente quer apresentar na hora, daí a gente começa a ter responsabilidade até com as outras matérias também.

Sabemos que está também na brincadeira a tomada de uma consciência de mundo que o jovem de modo geral, experimenta quando pela imaginação retrata o mundo a sua volta.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Ao tratarmos das dificuldades enfrentadas por muitos profissionais de educação no uso da ludicidade como estratégia de qualificação de suas ações educativas, tratamos também aqui das limitações frente ao novo, das dificuldades de ressignificação das práticas de ensino.

A indiferença com o novo e o seu estranhamento, são comumente superados pela formação profissional e pelo engajamento deste com um futuro possível para se predispor a aprender, como a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – [...] no começo, todo mundo pensava, ‘ah é aula de artes então a gente vai ter uma aula que não vai fazer nada, a gente vai só perder tempo, só curtir, só pra fazer o que a gente quer mesmo’, só que depois, com o tempo, a gente vai parando e vai pensando que toda vida que a gente tem aula de artes, [...] quando a gente vai ver o tempo acabou e a gente aproveitou aquele tempo muito bem, a gente brincou e foi fazendo tudo junto, porque pra eu ter que fazer uma peça, uma performance, a gente tem que ensaiar, é engraçado quando a gente cria, porque a gente não é profissional.

C.C. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – As comédias de ter que ensaiar. ((boa parte dos alunos se olham e riem)).

Se, para muitos, o novo causa espanto, que dirá ao professor, quando este se depara com a necessidade do lúdico em sala de aula mesmo tendo sido forjado no tradicionalismo educacional.

É fundamental o entendimento de que não nascemos prontos, mas é preciso experimentar, errar, pois não existe verdade absoluta, é a descoberta que motiva a transformação, podemos observar isto a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – É muito legal porque a gente vê um errando e a pessoa que não sabe fazer a gente vai briga, brinca, então a gente se diverte assim, a gente se diverte trabalhando e no começo, tipo... no começo a gente só queria saber de brincar, brincar, brincar e o professor dizendo, ‘façam e brinquem juntos’, só que a gente não conseguia fazer. ((alguns alunos se olham, riem e concordam)) Só que com o tempo a gente começa a aprender, [...] que se a gente fizer o trabalho a diversão vem junto.

P.H. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – A gente aprende a fazer a coisa certa

Enquanto na educação tradicional/fabril, o brincar está para o aluno como uma forma de desrespeito e dispersão, para o professor a brincadeira lhe tira do lugar que o sistema lhe colocou, como lei máxima na sala de aula.

A ludicidade é uma possibilidade que o docente, visto como mediador do conhecimento, tem pela busca na melhoria do aprendizado pois, além de ser motivadora, pode contemplar vários conteúdos como matemática, ciências, português assim como equilíbrio, desenvolvimento cognitivo e motor, enfim, influencia no desenvolvimento integral do aluno (ARANTES e BARBOSA, 2017, p. 111).

No contexto atual, onde a tecnologia bate a porta da escola, é preciso uma reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem, onde o aluno deixe de ser mero expectador e se torne protagonista, congregando a necessidade de estudar ao prazer de aprender.

É cada vez mais necessário que as experiências vividas dentro e fora da escola sejam compartilhadas em sala de aula, tornando-se importantes instrumentos para o entendimento da realidade que cerca o aluno.

Para uma educação mais efetiva, é preciso que alunos e professores estejam dispostos a aprender, estejam abertos ao novo e se coloquem em posição reflexiva frente à realidade, ousando criar ambientes de trocas mais significativas, democratizando os processos, assumindo a educação como propósito e a ludicidade na arte como aliada, como explicitado a seguir:

C.J. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – [...] ia ser bem mais legal, porque tipo história que é uma matéria que da vontade de dormir, se a professora fosse mais alegre e não de um jeito mais retrô, de um jeito mais avançado ia ser bem mais legal, a gente ia aprender bem mais, igual o ensinamento que o nosso professor de artes passa pra gente todo começo de ano e todo final de ano, que a gente tem que estudar, a gente tem que fazer o negócio, a gente leva mais a sério, do que como a professora fala, porque ela fala com raiva assim, ela fala meio, meio, tipo querendo.

M.C. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Querendo forçar a gente.

C.J. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – É querendo forçar, querendo que vá estudar.

M.C. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Querendo que a gente estude pra não tirar notas baixas.

Não podemos conceber um processo novo de ensino-aprendizagem sem que estejam articulados, a necessidade e o prazer, muitas vezes já encontrados e vivenciados abundantemente na escola, mas que não reverberam na sala de aula.

A ludicidade na arte pode e deve ser esse vínculo entre o prazer vivenciado na escola em atividades não convencionais e a necessidade de estudar e aprender as demais disciplinas.

Em educação tudo se dá pelo campo das relações, é na interação entre seus vários entes que o aprendizado acontece, portanto não podemos negar a satisfação nos processos educacionais, pois permitem ao aluno ir além da sua realidade habitual, como observamos a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – [...] você não vai fazer aquilo obrigado, você vai fazer por prazer, porque você acha aquilo interessante, você quer ver aquilo dar certo... então em artes, quando a gente está ensaiando muito para alguma coisa, a gente é quem está mais interessado para que aquilo dê certo, porque a gente se esforçou tanto para aquilo que no fim a gente vai fazer uma apresentação show de bola... em outras matérias não, ela tipo passa sessenta linhas, escreva um texto sobre isso, isso e isso, a gente tem que chegar com o texto dela, a gente não tem escolha, nem de tema, nem do que fazer pra mostrar, pra provar que a gente saber

Observando as práticas educacionais verificamos que é como se a necessidade de aprender estivesse de um lado e o prazer por estar aprendendo estivesse de outro, desvirtuando a ideia de que para o ensino ser efetivo ele precisa ser afetivo.

O lúdico é essencial para uma escola que se proponha não somente ao sucesso pedagógico, mas também a formação do cidadão, porque a consequência imediata dessa ação educativa é a aprendizagem em todas as dimensões: social, cognitiva, relacional e pessoal (DALLABONA e MENDES, 2004, p. 111).

É por meio da ludicidade na arte e de seu uso educacional que o indivíduo percebe o mundo a sua volta de uma forma libertária, desprendendo-se das amarras cotidianas.

A liberdade experimentada em ações lúdicas de aprendizagem não distancia o indivíduo da sua intenção de aprender, muito pelo contrário, aproxima, pois lhe atribui também a responsabilidade sobre o próprio processo como vemos a seguir:

M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – Você tem algumas regras, tem a data da apresentação, o tema proposto, mas você tem a liberdade de mostrar isso da maneira que você quiser em cima desse caso.

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – O aluno quando ele se sente com a responsabilidade, ele se sente mais independente sabe.

C.C. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Autônomo

L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – É autônomo, se ele tiver o direito de escolher o que ele vai fazer.

D.S. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Aí vai e facilita o trabalho e o que foi aprendido.

A liberdade proveniente do lúdico, em ações educativas e no próprio brincar, traz em si uma força motivacional e um prazer que podem e devem ser aproveitados pedagogicamente, uma vez que estabelece vínculos de afetividade entre seus participantes.

Permitir-se aprender enquanto ensina e, ao mesmo tempo, ensinar enquanto aprende, é um trabalho cotidiano que, em momento algum, diminui o trabalho de quem ensina, nem o mérito de quem aprende, como transcrito a seguir:

C.C. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Porque [...] além da dinâmica, você vai estar ajudando professor e aluno e ao aprendiz, porque é algo que a gente já está enfiado, esse negócio de entrar no colégio, do aluno sentar e assistir aula, então quando muda pelo menos um pouco já faz a diferença, então melhora muito o aprendizado.

J.D. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Sem contar que é mais uma coisa, a gente sai da rotina, a gente vai aprender mais, descontraí e não fica aquela coisa, é assim, assim, assim e pronto.

.....  
P.H. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Eu acho assim, que é uma liberdade regrada, entendeu... não é porque é aula de artes que você vai fazer o que você quiser, ‘ah! Eu estou na aula de artes agora vou jogar tudo para o ar’, é uma coisa que tem um objetivo, é uma forma descontraída e por isso que a gente interage.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – A gente tem que perceber que a gente também pode ter uma relação aluno-professor que também pode ser um tipo de amizade, então não fica aquela coisa chata de que ele é só meu professor, porque é aqui só assistindo a aula, a gente se diverte, a gente brinca e a aula passa muito mais rápido, é muito mais gostoso assistir aula.

M.A. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – Leva em consideração também o comportamento, os argumentos que a gente diz em sala de aula que também é muito importante.

A ludicidade na arte para a educação se constitui como um verdadeiro caminho ou uma ponte, que une todos os extremos que nela se integram em sua aplicação, pois na medida em que desarma os indivíduos, aproxima-os de formas inesperadas.

A aproximação dos indivíduos no ambiente escolar, provocada pelo uso educacional da ludicidade na arte, permite que estes se encontrem com o outro e consigo mesmos, servindo-lhes ora de catalizadores de processos pessoais e sociais necessários.

Pode-se dizer que as atividades lúdicas, os jogos, permitem liberdade de ação, pulsão interior, naturalidade e, conseqüentemente, prazer que raramente são encontrados em outras atividades escolares. Por isso necessitam ser estudados por educadores para poderem utilizá-los pedagogicamente como uma alternativa a mais a serviço do desenvolvimento integral da criança (DALLABONA e MENDES, 2004, p. 111).

Está no uso da ludicidade e no uso da arte uma saída possível para a educação em nosso país, uma vez que, por princípio, a arte não surge para dar respostas, mas para levantar questionamentos.

Por meio das práticas de artes na escola, os questionamentos e as provocações levantadas, estimulam os alunos a ressignificarem seus papéis na escola e nas demais disciplinas, como visto a seguir:

G.L. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que uma coisa muito importante pra aula fluir é a relação de aluno-professor e quando se tem artes e quando se tem uma aula teatralizada você começa a odiar menos ele... não, não, você passa a gostar mais dele, entendeu? É porque tipo, se você tá na sala de aula e você discorda do seu professor você vai pra coordenação, se você tá na aula de artes e discorda do seu professor ele morre de orgulho porque você tá opinando, porque você tá começando a dar sua opinião sobre o assunto, entendeu? E ele percebe que você tá se interessando, então eu acho que essa relação professor-aluno é muito importante, porque hoje em dia nas matérias regulares não tem, porque os professores dão aquela teoria, sai, passa na porta e ninguém expressa nada mais e eu acho que a relação de teatralizar e de ser um amigo também é muito importante;

Da mesma forma que a arte pode ser múltipla ainda que seja única, o lúdico, trabalhado em sala de aula com o uso da arte possibilita a multiplicidade do olhar, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina.

Essa multiplicidade da arte conduz a todos que dela se utilizam por um mundo de representação que, nem de longe, distancia ou exclui a realidade propriamente dita, pois, impede que alguns passos sejam dados sem que antes tenham sido projetados e, porque não dizer, vivenciados.

Faz parte do ensinar e do aprender o estabelecimento de relações entre o que se ensina e o que se aprende, até mesmo para outras esferas do conhecimento, não só na escola, como a seguir:

M.F. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Assim, antes da aula de artes a gente não se interessava muito porque era a mesma coisa, a gente nem se dava conta de que aprendia, mas, por exemplo, na ditadura eu misturava tudo do século passado, eu misturava tudo mesmo, misturava cultura com mpb e bossa nova, e quando eu comecei a ver os vídeos que o nosso professor nos passou, eu comecei a bater umas linhas do tempo, em ter cada um e cada um, e já comecei a ter mais interesse e talvez se cair numa prova de história, uma matéria que não é tão interessante pra alguns de nós eu já faço porque eu entendi.

A arte, assim como a ciência, não disputa o lugar do homem, porque ambas são criações suas, pois existem para simplificar, completar e ressignificar a vida propriamente dita uma vez que, libertando-nos dos limites que nos foram impostos pelo existir, permiti-nos transformar o mundo a nossa volta.

Do que necessitamos de fato é de uma arte que domine a natureza, necessitamos de uma realidade moldada pela arte e de uma arte natural... Não nos podemos esquecer de que somos filhos de uma era científica... A ciência e a arte têm, de comum, o fato de que ambas existem para simplificar a vida do homem: uma, ocupada com sua subsistência material e a outra, em proporcionar-lhe uma agradável diversão... Tal como a transformação da natureza, a transformação da sociedade é um ato de libertação. Cabe ao teatro de uma época científica transmitir o júbilo desta libertação (BORNHEIM, 1992, p. 21).

O teatro, por sua vez, pela força expressiva que tem, de buscar no interior a sua essência para finalmente convencer a plateia da ilusão que é mostrada no palco, transporta assim o indivíduo que a ele se integra para a ação.

Podemos perceber a força e a importância que tem o trabalho artístico/teatral na escola e na vida do próprio indivíduo, refletidos no processo de ensino-aprendizagem, inclusive como estímulo a outros conteúdos em outros trechos transcritos:

V.P. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Às vezes a gente está precisando de algo novo para entender e o teatro ele traz algo novo que veio para ensinar coisas que não facilitaram pra gente no dia a dia.

M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – É e quando o conteúdo é teatralizado facilita mais a compreensão do próprio conteúdo, por exemplo, a gente está aqui assistindo filme, a gente está assistindo filme porque a gente gosta, aí se qualquer pessoa perguntar depois, ‘ai como foi o filme’, você conta o filme todinho desde o início da história, agora se você for para um texto ninguém sabe interpretar para dizer como foi.

D.S. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Ele reforça, eu acho que ele reforça o aluno, concentra mais.

Y.P. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Ora se só o fato da gente trocar o uniforme já é diferente da gente passar, assim, o ano todo com a farda, todo o ano se vendo, todo dia com a mesma farda, o simples fato de, na sexta-feira, a gente poder trocar de roupa, vir com uma roupa da apresentação, já muda totalmente o colégio.

A realidade criada no palco suscita transformações na plateia e, principalmente, no artista criador, quando lhe faz refletir acerca daquilo que vivencia no momento da representação de um espetáculo, uma vez que o artista de teatro, o ator/atriz, primeiro se convence das intenções de seu personagem para atingir seu público.

Viver o que se ensina é tão importante quanto viver o que se aprende, pois o conhecimento é para a vida, afinal de contas aprendemos para a vida, de modo geral, para transformarmos o mundo a nossa volta, como transcrito a seguir.

L.M. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Eu acho que nessa parte de artes a gente precisa mais ir a fundo mesmo, porque o nosso professor, por exemplo, trouxe para a nossa escola dois projetos, o hits parade que é músicas internacionais e o show brasil, o hits parade a gente tenta ver ao máximo o contexto histórico da época porque a gente pegou anos 60 a 80 e a gente tem que entender como era o contexto daquela época, as músicas de antigamente, lentinhas, e de repente aparece gente agitada, bagunçando tudo, bagunçando o que a velhice da época queria impor para as pessoas, já o show brasil como é que era, os caras eram loucos, entre aspas, que estariam enfrentando os ditadores que poderia a qualquer momento invadir as casas, a gente tem que entrar sempre no contexto histórico e cultural da época, aí é por isso que eu acho que a aula de artes é muito importante pra gente mesmo.

Eis então a possibilidade de vivificar a realidade criada por meio da arte, de trazer à vida a representação da cena que, graças à ludicidade da arte/teatro, permitem ao expectador tomar o seu lugar na cena, assumir-se como verdadeiro autor de sua história.

O teatro não poderá voltar a ser ele próprio, quer dizer, constituir um meio de ilusão verdadeira, a menos que proporcione ao espectador precipitados verídicos de sonhos, em que o seu apreço pelo crime, as suas obsessões eróticas, a sua selvageria, as suas quimeras, o seu sentido utópico da vida e das coisas, o seu canibalismo até, transbordem, num plano que não é suposto nem ilusório, mas interior.

(...) Sendo assim, compreende-se que pela sua proximidade em relação aos princípios que lhe comunicam poeticamente a sua energia, esta linguagem nua do teatro, linguagem não virtual, mas real, deve permitir, pela utilização do magnetismo nervoso do homem, a transgressão dos limites habituais da arte e da fala, para realizar ativamente, quer dizer, magicamente, em termos verdadeiros, uma espécie de criação total onde nada mais resta ao homem senão retomar o seu lugar entre o sonho e os acontecimentos (ARTAUD, 2006, p. 43).

É cada vez mais necessário que o educando, como centro da atenção do processo de ensino-aprendizagem passe pela experiência de sentir o objeto do conhecimento em todas as suas dimensões, utilizando-se da ludicidade na arte, dentro e fora da escola.

A importância do auto-conhecimento, do conhecimento de si através do contato com os outros e com o mundo que nos cerca, do convencimento do indivíduo, a exemplo da prática de interpretação, proporciona a transformação pessoal a medida em que cada indivíduo se apropria de si mesmo e de sua própria condição, como a seguir:

C.B. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – [...] a aula de artes eu percebo que ela nos ajuda muito por causa que nas aulas regulares durante a semana a gente vê muito a teoria, já na artes a gente coloca na prática, [...] o professor de história, por exemplo, quando falava sobre a ditadura militar, a gente escutava muito sobre ditadura militar, mas na aula de artes a gente pode se colocar naquela época, fomos inseridos na época da ditadura militar, e aí quanto a isso a gente acabou se personificando dentro de um artista, dentro de um ator que lutou contra aquilo, que foi atuante naquela época, que ajudou a acabar com tudo aquilo e a gente acaba aprendendo muito mais do que só na aula teórica, colocando em prática a gente acaba aprendendo mais.

A.S. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – Sim, porque na aula de artes a gente vai mais pra teoria, pra teoria não, pra prática, a gente vê toda história e mostra como aconteceu, já nas disciplinas regulares a gente só estuda mais teoria, o como aconteceu, o que aconteceu, onde e já, a gente não, tipo, a gente não mostra como foi, já em artes a gente faz e interpreta como aconteceu na época.

J.O. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – Em artes a gente vive praticamente a história, já nas matérias regulares a gente apenas entende, mas a gente não consegue ter uma idéia de como realmente foi.

A arte/teatro e a própria ludicidade, enquanto motivam, trabalham questões interiores que são fundamentais na vida vivida e não só no palco, pois encontramos no teatro um grande trunfo para transformações que transcendam a própria escola.

Percebemos a importância e as possibilidades do uso do teatro, da arte e da própria ludicidade nos processos educacionais na observação a seguir:

B.A. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – Tipo assim olha, quando a gente vai apresentar um trabalho, tipo um seminário que é mais esse conhecimento

que tem que falar e interpretar, a educação de artes ela ajuda a gente a tirar a vergonha, a gente saber expressar mais, porque várias matérias tem isso que é o seminário, pra gente apresentar sobre um tema, e com artes a gente que já tá acostumado a trabalhar teatro, de interpretar, de soltar mais, a gente já vai coisando, é... aplicando isso nas outras matérias.

.....  
C.E. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – [...] é que algumas outras matérias a gente tem que apresentar trabalhos em grupos e se a gente não conhecer muito bem os nossos amigos do grupo, a gente não vai saber como fazer no grupo, como se relacionar e como se apresentar no grupo.

.....  
M.C. (Tem 15 anos e faz o 1º ano) – [...] a gente aprendeu um pouquinho a se soltar por causa que, tinha gente que era muito tímida e acaba se soltando mais, tipo teve alguns trabalhos que a gente teve que se soltar mesmo porque a gente ia passar mais vergonha ainda, então artes foi muito importante.

.....  
Y.A. (Tem 16 anos e faz o 1º ano) – Por isso, que com as aulas de artes a gente se torna mais interativo nas outras áreas, entende... como nas aulas de artes a gente interage muito mais com o outro, a gente vai interagir mais com o professor que vai interagir com a gente, a gente assim vai entender melhor a matéria, isso melhora muito, não é só o conhecimento, é a maneira que a gente assiste a aula, se torna até produtivo

A arte/teatro e a ludicidade, de modo geral, resguardadas as devidas especificidades e as inúmeras restrições sofridas com sua entrada no currículo escolar, contribuem para o enriquecimento da escola e do próprio indivíduo.

Percebemos a importância do uso da arte/teatro e da ludicidade como instrumentos de mudança em outros trechos a seguir:

C.B. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Admito que quando o teatro, a aula de artes chegou aqui no colégio eu achei que não fosse pra frente, achei que não ia funcionar, mas depois com o desenrolar, eu percebi que isso era importante porque algumas vezes o professor chegava pra gente e dizia ‘você tem 10 minutos, façam uma mini peça falando sobre isso, isso e isso’, isso ajudava a gente enquanto a improvisar, fazer em cima da hora, não fazer uma coisa mal feita, aí [...] a gente aprende mais também sobre a cultura da nossa região, a gente aprimorou nos debates também, porque a aula de artes incluía isso debate sobre o que a gente tava fazendo, e além disso a gente meio que expandiu os nossos, o nosso campo de visão.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Eu acho que toda matéria deveria pegar um pouco de artes, porque se todas as matérias tirassem a sala, fizesse algo diferente, ‘ah a gente hoje vai ter aula de biologia lá fora, a gente vai estudar as plantas’, seria muito mais interessante, não só aquela coisa monótona na sala e os alunos vêem artes como uma hora que eles estão livres, que eles vão fazer o que eles estão afim e não o que o professor vai mandar ele fazer, porque o professor ele dita tudo que a gente tem que fazer, em arte não.

V.B. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – Tem que ser interativo porque em artes a gente interage com o professor, a gente interage com o ambiente, a gente interage com os outros alunos e na sala não, na sala é uma coisa muito regrada, a gente tem que fazer a tarefa, a gente tem que prestar atenção e tem que fazer os trabalhos determinados e em artes é um... é uma liberdade que a gente tem, é uma liberdade que a gente não encontra.

Abster-se da instrumentalização permitida com o uso da arte/teatro e da ludicidade na escola é fechar os olhos para um mundo de possibilidades que sequer poderemos imaginar.

Podemos perceber as possibilidades e potencialidades do uso da arte/teatro e da ludicidade para as demais disciplinas observando trechos transcritos a seguir:

M.F. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que ajudou a gente em outras matérias como, por exemplo, com o teatro a gente começou a se soltar mais do que apresentar cartazes das matérias das outras disciplinas, a gente se soltou mais e conseguiu ter mais êxito.

.....  
G.L. (Tem 12 anos e faz o 8º ano) – Pelo menos no meu caso, se eu volto pra casa depois de uma aula de artes, falando sobre a jovem guarda, e volto pra casa estudando a ditadura militar nacional, então já desenrola mais fácil, a gente já acha um ponto que nos atrai nessa matéria então é bem mais fácil de tratar como a questão dos cartazes que já foi citado e de apresentar trabalhos, muda muito aquela rotina de está nervoso ali, a gente se desenrola mais na hora de falar em público.

.....  
R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Assim as aulas de artes fazem a gente ficar mais curioso sobre a matéria, todas as discussões que a gente tem a gente volta pra casa com o intuito de aprender mais sobre aquilo.

Podemos dizer que tudo na vida se relaciona e isso não é diferente na escola, com os conteúdos, nas diferentes disciplinas, assim, apropriar-se de estratégias educacionais diferenciadas pelo uso da arte/teatro e da ludicidade é também aprender, afinal de contas, aprender e ter prazer enquanto se aprende é uma possibilidade extremamente fértil.

Da mesma forma que tudo na vida se relaciona, diferenciar as estratégias de ensino pelo uso da arte/teatro e da ludicidade é também ensinar, podemos perceber a importância do uso de estratégias educacionais diferenciadas a seguir:

B.G. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Muitas vezes a gente não se interessava muito nas outras aulas, mas a gente se interessa muito nas aulas de artes pra ver se ajuda mais nas outras matérias porque tem um, é.

B.C. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Porque ajuda a desenrolar mais, por exemplo, porque tem as aulas de artes e aí é a última, aí você já fica naquele negócio.

M.F. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que tem coisas que, nas outras disciplinas formais, que a gente não tem o menor interesse, por

exemplo, a história [...], a gente é adolescente, a gente mal gosta de falar em história, quanto mais das pessoas que lutaram e essas coisas assim, e na aula de teatro, não só de teatro, mas em artes a gente conseguiu ter mais interação, um querer saber mais.

J.O. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – E que a gente consegue ver com muito mais destaque, por exemplo, uma coisa que a gente vê em artes e que a gente vê na matéria formal, a gente aprende muito mais assim em artes, no meu caso, porque é uma coisa assim mais descontraída, mas voltada pro mesmo assunto, que dá mais interesse, e como na aula de artes já é um jeito diferente de aprender, então meio que foi assim, é uma coisa, mais legal...

Assim, tratar do uso da ludicidade na arte/teatro no ambiente escolar é tanto vislumbrar novas possibilidades de reforço ao aprendizado, quanto perceber oportunidades que surgem para o fortalecimento das demais disciplinas curriculares.

- **As práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida**

Podemos dizer que educar vai além de instruir, pois tanto a educação não se restringe ao repasse/aquisição de conteúdo, quanto às influências do que é vivenciado tem reflexos na vida, pois articula um conjunto de relações que vão além da própria escola.

Na escola, a relação professor-aluno não se limita ao nível de relação individual; eles se inter-relacionam nas suas histórias. Seu cotidiano é feito de confrontos que são ricos em diversidade de experiências passadas, que surgem da história coletiva da qual fazem parte (FRITZEN *et al.*, 2011, p. 115).

Quando tratamos do educar como ato de ir além do conteúdo estudado, referenciamos também o fato de que o repasse deste conteúdo não garante efetivamente o aprendizado.

Não há condicionante entre o ato de ensinar e o de aprender, uma vez que não se repassa conhecimento, cabendo a cada um o tratamento crítico dessa informação e sua consequente transformação.

Podemos perceber o entendimento do educar e das relações que dele provêm, tendo as práticas de arte/teatro como estratégia para o aprendizado para a vida, observando outros trechos a seguir:

G.L. (Tem 12 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que a gente volta pra vida sempre, porque a gente tá aqui e todo mundo teve aula de artes, todo mundo já sabe respeitar a voz do outro, todo mundo tá sabendo se expressar e eu acho que isso também pode ser resultado de artes, certas pessoas já tem mais facilidade, mas isso também pode ser um resultado e futuramente a gente pode tá numa entrevista de emprego e a gente pode tá

lembrando de artes, de como respirar, ter calma pra falar e tal e isso vale de prova.

.....  
B.C. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Porque nas aulas de artes sempre tem uma certa compreensão, você busca ser o melhor dos grupos e na vida vai ser assim, você vai ter que ser o melhor pra poder vencer na vida.

.....  
C.E. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Eu acho que sim, por causa que na matéria de artes a gente estuda mais e a gente vai vivenciando cada parte de trabalho que a gente faz, cada peça teatral que a gente faz e isso é uma coisa que a gente vai levar pra vida, por que um dia quando a gente precisar disso a gente tem gravado na nossa mente e a gente pode fazer isso.

No contexto educacional, sendo a família o primeiro contato com a vida e com o meio social, é o primeiro ambiente educacional que o individuo se insere, por mais desintencionais que sejam suas rotinas, não há dúvidas de que são potencialmente educativas.

Desde cedo, no ambiente escolar, determinam-se fortemente padrões que o aluno assumirá diante de si e dos outros e isso também é uma esfera do educar que congrega para um mesmo fim alunos e professores.

Desta forma, educar, assim conceituado, contém o significado de direcionar e conduzir, pois o que é inato precisa ser direcionado para se estruturar, e isto só ocorre na relação com coisas, atividades e pessoas. As potencialidades inatas não conseguem se estruturar sozinhas (MOGILKA, 2002, p. 07).

Contudo, não cabe à família a formação acadêmica do indivíduo, pois, sendo a família um modelo de educação informal, seu cotidiano é, na maior parte das vezes, desintencional.

Ao contrário da formação familiar, os reflexos da arte/teatro no ambiente escolar têm forte potencial de transformação, principalmente por suscitar estratégias diferenciadas para os alunos, como transcritos a seguir:

M.C. (Tem 12 anos e faz o 6º ano) – [...] eu era muito tímida mesmo com minha família, mesmo porque eu não falava muito, aí até nas férias passadas eles disseram que eu tava mais solta, que eu tava conversando mais, é coisa que eu nunca tinha antes.

.....  
B.A. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – É porque, parece que assim, cada aula, a cada aula que passa o professor da um ensinamento, que é cada ensinamento que a gente tem que ele da, é, a gente vai tipo, vai levando cada ensinamento que ele da é importante porque a gente vai precisar disso, parece que [...] ele sabe que a gente vai precisar daquilo, ele dá aquele conteúdo, mas que fica naquele negocio de sala de aula, mas que a

gente sabe que aquilo a gente vai levar pra nossa vida, não vai ser só pra gente passar de ano, mas sim pra nossa vida pessoal também.

Dessa forma, a família assume inicialmente a formação pessoal do indivíduo, assim como a conformação de suas bases sociais, uma vez que educa de maneira empírica, onde a própria vida é o principal foco.

Contudo, por ser o primeiro ambiente de formação do indivíduo e o de maior imersão, estão na família seus conceitos e experiências mais duradouros e mais difíceis de serem trabalhados ou reorganizados.

O embate do trabalho da escola frente às bases trazidas pelo aluno, frutos de suas vivências em família, podem ser vistas a seguir:

C.J. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – Tanto que todo mundo pensa que ele dá uma aula de artes assim que é pra gente se tocar mesmo, porque tem dias que a gente não tá querendo nada e ele passa uma aula que, tipo a gente sai de lá quase se tremendo porque, é porque é tipo ele joga a real pra gente entender, porque a gente parece que vive em outro mundo, porque a gente acha que nada vai acontecer com a gente, tipo essa coisas e ele jogar pra gente essas coisas.

Para além da família a escola assume o ambiente propício para uma formação social mais ampliada, uma vez que contribui fortemente para a construção do ser social.

[...] a palavra formação tende a ser comumente vinculada, em sentido amplo, aos domínios da cultura, da arte e da educação, mas também aos domínios da ciência e da tecnologia. Ela tende a ser associada a um conjunto de saberes, valores, práticas e tecnologias educativo-culturais, sejam eles formais ou informais, que se estendem para além e aquém da educação escolarizada. Nesse sentido, “a” formação de indivíduo, de um profissional, de um grupo, de uma coletividade, de um povo, de um ethos, envolve a educação institucionalizada, sem que, no entanto, possa ser meramente reduzida a esta (OLINDA, 2004, p. 215).

Na formação social desenvolvida no ambiente escolar estabelecem-se as relações intencionais de ensino-aprendizagem que contribuem para a maturação do indivíduo ao longo de sua escolarização.

A inovação está no trabalho de base, no ato da escola e do próprio sistema educacional se deter à formação dos jovens para o futuro, preparando a humanidade para aquilo que virá e não para aquilo que há muito deixou de existir.

Assim, com a transformação, inclusive das informações recebidas em conhecimento, e pelo estímulo proporcionado pelas práticas de arte/teatro na escola, esta se torna mais afetiva e efetiva.

Vemos a ideia de maturação e de transformação pessoal, principalmente nas ações que são motivadas pelas práticas de arte/teatro na escola a seguir:

C.J. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – Eu acho que a gente passa a respeitar o próximo é, ser mais humilde, ter, porque quem não me conhece e conhece do começo do ano passado quando eu entrei aqui nesse colégio, eu era a maior mentira, aí com a arte, com os amigos que também fazem o trabalho de teatro eu acho que eu fiquei mais humilde a respeito dessas coisas e ela passa a mostrar pra gente que a gente tem que ter responsabilidade porque no trabalho de teatro tem que trazer muita coisa, tem que fazer, arranjar figurino, tem que trazer essas coisas todas, passa a gente ter responsabilidade com ele.

.....  
M.G. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – É porque eu acho que cada curso que a gente faz assim, apresenta, cada um tem um ensinamento diferente pra gente e a gente vai aprendendo no dia-a-dia, isso também influencia.

Em se tratando da escola, podemos dizer que, suas ações, mesmo estando inseridas em um meio social e, por isso, em um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, à efetividade de sua formação não é garantida.

Podemos entender a efetividade relativa das ações realizadas na escola em sua jornada para a formação do indivíduo sob os aspectos acadêmicos, estimuladas pela arte/teatro, voltadas para a vida, conforme transcrição a seguir:

C.C. (Tem 11 anos e faz o 6º ano) – Eu acho que, como o papel da escola é te preparar para a vida, eu acho que artes nos prepara muito mais, mais até do que matemática, história ou geografia, porque na verdade mesmo artes é a única matéria que proporciona isso, a cidadania, a solidariedade, mais do que as outras matérias, porque o nosso ensino é muito técnico, é praticamente formar mão de obra pra trabalhar, não vê o lado social, não vê o lado humano e a arte veio pra isso, pra também ver esse lado humano e não só a matemática, a geografia e a história.

Mesmo a formação do indivíduo cabendo à escola, nem sempre esta cumpre seu dever, pois o aprender não é uma consequência do ensinar, uma vez que o aprender está diretamente dependente da individualidade do aluno.

Tendo a arte/teatro como meio facilitador do aprendizado voltado para a vida, podemos perceber a complexidade de lidar com a individualidade do aluno, com o trecho a seguir:

M.F. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Eu acho que quanto mais a gente se mostra pelo padrão um ao outro, a gente fica tendo essa impressão pra vida inteira, e o teatro ele veio pra cá pra poder, pra fazer a gente reaprender a ser a gente mesmo, ter uma personalidade própria.

.....  
J.O. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – Com a arte você meio que conhece uma outra parte do seu mundo e uma outra parte de você mesmo, até você conseguir.

Podemos dizer que, mesmo tendo a arte/teatro como ambiente de intermediação do aprendizado para a vida, já é difícil para a escola cumprir sua função de ensinar, que dirá quando o ambiente escolar está inundado pelo tradicionalismo que deposita no professor a centralidade de seus processos.

Ensinar é um fenômeno difícil de realizar, e devido à própria complexidade deste ato, não existe consenso teórico a respeito. Contudo, mesmo em posições diversificadas, ainda é muito forte a concepção que toma como constitutivo do ensinar duas características centrais: a transmissão dos conteúdos escolares, e a idéia segundo a qual a professora é o elemento central deste processo, sem o qual o conhecimento sistematizado não pode ser apropriado pelo aluno (MOGILKA, 2002, p. 02).

Está no tradicionalismo o professor como centro do processo educacional, submetendo o aluno a uma massificação frente aos demais, é neste modelo fabril que o professor se obriga a cumprir o programa de ensino, passando por cima dos tempos dos alunos e de seu próprio ritmo do ensino pela urgência de efetivação do planejamento, matando a individualidade dos discentes.

No modelo fabril/tradicional, é impensada a possibilidade das diferenças entre os alunos serem consideradas pelo professor, que dirá dos tempos de maturação dos conteúdos serem respeitados pela escola.

Por meio das práticas de arte/teatro na escola voltadas ao aprendizado para a vida, reforça-se a necessidade de se respeitar a individualidade de cada um, inovando o que está posto, suscitando mudanças que transformem os indivíduos que, por sua vez, transformarão os seus processos, provocando as rupturas necessárias para a conseqüente mudança social, como transcrito a seguir:

K.K. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – [...] a maioria das pessoas aqui, vamos supor patricinhas e patricinhos, dependem do pai pra vida toda e tipo assim pai e mãe não vive a vida toda, você tem que ter uma maneira de dizer assim, eu vou fazer isso porque eu quero, isso eu tenho que correr atrás do que eu realmente quero e não do que os outros querem, não porque eu sou assim e vou deixar de ser assim só porque eu vou fazer o outro se sentir melhor que eu, não vou.

.....  
I.R. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Ser cidadão é ser crítico e assim, pra mim dizer que eu sou um cidadão, eu tenho que ter meu próprio pensamento formado, tenho que ser uma pessoa crítica e a matéria que vai me ajudar a ser isso vai ser a arte, vai ser ela que vai ampliar meus horizontes.

Sabemos que o aprendizado não se dá de forma imediata, principalmente aquele que é voltado para a vida, é preciso um tempo para que haja a assimilação de tudo o que foi visto, para o confronto e a acomodação dos processos cognitivos.

Dessa forma, é urgente repensar o lugar das práticas de arte/teatro diante da responsabilidade de se aprender para a vida e, assim, diante do processo de ensino-aprendizagem, reavaliando os tempos, o ritmo de assimilação dos alunos e o próprio modelo fabril.

[...] é complicado lidar pacientemente com o tempo e respeitar o ritmo do outro, quando a proposta de trabalho está centrada fortemente no conteúdo, e não no ser que aprende. Isto leva o trabalho pedagógico a sofrer uma aceleração temporal para o cumprimento do programa, que torna o trabalho com o conhecimento e a cultura uma atividade tediosa, sem significado e com frequência alienante (MOGILKA, 2002, p. 02).

Repensando a relação entre alunos e professores e entendendo o aluno como o foco principal do processo de ensino-aprendizagem, inevitavelmente perceberemos o quanto este deve ser considerado pelo sistema, pela instituição de ensino e pelo próprio professor que, diretamente, se envolve com ele dentro e fora da sala de aula.

Da mesma forma é preciso repensar, ainda na articulação entre alunos e professores e entre ensino e aprendizagem, as práticas de arte/teatro como ambiente propício a consecução de uma aprendizagem mais efetiva que reflita aquilo que foi aprendido na realidade.

Não podemos conceber um processo efetivo de ensino, voltado à aprendizagem, sem que o aluno tenha seus tempos e ritmos considerados, assim como sua participação incentivada, principalmente quanto à resolução dos conflitos entre aquilo que está sendo dado pelo professor e aquilo que o aprendiz já sabe.

Parte da avidez pelo encontro do próprio conhecimento depende diretamente do incentivo recebido pelo aluno, independentemente da disciplina ou do professor, mas que, certamente, com o uso da arte/teatro têm em si um potencial transformador, como a seguir:

K.K. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – [...] em artes por exemplo, o professor, eu nunca fui tímida, sempre fui assim boca aberta, por tudo falo o que pensa, mas o professor me ensinou assim, a pensar antes de falar, a me

impor e a pensar, ter a cabeça mais aberta pra pessoa falar... não assim a pessoa falar, não gostei e ficar por isso, não, a pessoa tem que se expressar e não de qualquer forma... já assim, em outras matérias você fala e muitas vezes você tem que ficar calado, não pode falar, você muitas vezes não pode colocar na prática o que você sente ou o que você vai sentir ou o que você quer, porque você só vai escutar e não fazer nada.

Está na relação de permanente diálogo e na conseqüente discussão entre professor e aluno a chave para instigar a busca pelo aprendizado, pois para a formação de um indivíduo capaz de pensar e agir socialmente não se concebe uma postura passiva diante do objeto de aprendizado.

[...] a participação dos alunos acaba sendo vista pelas professoras como uma ameaça ao cumprimento do programa, elemento central da prática, nestas concepções. Quase sempre, os métodos participativos demandam mais tempo que os métodos centralizadores. Contudo, a atividade própria do aluno, em interação com o objeto do conhecimento, não é apenas desejável: é imprescindível para que ocorra a construção do conhecimento e do eu, ao menos na compreensão teórica (MOGILKA, 2002, p. 03).

Não está no programa de ensino ou na aplicação irrestrita do planejamento a garantia necessária para a formação de um indivíduo autônomo e solidário, à luz do que vimos nas bases conceituais desta pesquisa.

Assim como não está exclusivamente no trabalho monocrático do professor diante de seus alunos, a formação de um jovem crítico diante de si e do mundo que o rodeia, como entendemos uma formação que esteja vinculada diretamente com a vida.

As práticas de arte/teatro na escola se tornam um importante meio para o desenvolvimento de um aprendizado voltado para a vida, uma vez que aproximam alunos e professores e estes do conhecimento propriamente dito.

Podemos perceber a importância de uma formação crítica, tendo o reforço da arte/teatro voltada ao desenvolvimento pessoal do aluno e para sua formação de vida, conforme transcrito a seguir:

C.B. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – A aula de artes é uma matéria e como toda matéria você precisa ser bom, mas o bom da aula de artes é que se você é o melhor na aula de artes você vai ser ótimo em argumentar, vai ser ótimo em se expressar, você vai ser ótimo em interpretar porque também faz parte de artes, mas, acima de tudo, você vai ser um ser pensante e isso é importante pro dia-a-dia quando a gente sair da escola e formos pro mundo real.

.....  
R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Assim, com certeza uma coisa que acontece nas aulas de artes é as pessoas desenvolverem liderança, porque muito quando pegam a liderança de uma equipe conseguem desenvolver

isso, perder a timidez e isso com certeza vai ser uma coisa que a pessoa vai usar no futuro.

O aprendizado voltado para a vida, estimulado pela prática da arte no ambiente educacional, torna-se mais efetivo quando presente na articulação entre ensino-aprendizagem.

É do fluxo gerado da inter-relação entre professor e aluno, aliado a cumplicidade e a afetividade das práticas artísticas, que, tanto o professor toma partido pela transformação de si, quanto o aluno toma pela própria sociedade.

[...] na escola, a relação professor-aluno não se limita ao nível de relação individual; eles se inter-relacionam nas suas histórias. Seu cotidiano é feito de confrontos que são ricos em diversidade de experiências passadas, que surgem da história coletiva da qual fazem parte (FRITZEN *et al.*, 2011, p. 115).

Não se pode conceber uma educação para a vida quando esta mesma vida não está presente em sala de aula, da mesma forma não se pode conceber alguém que assuma a frente da articulação deste ideal de educação sem estar predisposto a ressignificar suas próprias experiências com as daqueles que pretende formar.

Está na necessidade de interagir com os demais alunos e com o próprio meio a oportunidade de preparar os indivíduos para ressignificar as próprias experiências, ainda mais aquelas permeadas pela arte/teatro e voltadas para a vida, como vemos a seguir:

K.K. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – Você vai, assim, você vai ter atitude pra falar o que você pensa, porque muitas pessoas, tipo assim, eu não vou falar mais porque talvez eu vou magoar ele, aí ele não vai entender o jeito de eu ter me expressado... você tem que ser assim, porque tudo na mente é assim, muitas pessoas aqui recebem um não, não, não e quando você recebe um sim você se surpreende, enquanto muitas pessoas levam sim a vida toda e futuramente não vai ser assim, você vai ter uma hora que você vai ter um não e você não vai querer aceitar isso e você vai ter que se impor nas provações.

Na linha de ensinar para a vida, trazer a vida para a sala-de-aula é uma importante estratégia para quem ensina, pois o professor contagia o aluno pelo conhecimento quando ensina o que vive.

O professor quando também se coloca na condição de quem aprende, mostra ao seu aluno o quanto é preciso, para transformar o outro, transformar a si mesmo para que, enfim, essa transformação possa refletir na realidade em que vivemos.

Como reflexo da vida em sala-de-aula, da transformação pessoal e da consequente transformação do outro, podemos perceber a importância do profissional suscitar a satisfação pelo aprendizado, proporcionado pelas práticas de arte/teatro aplicadas à vida, no trabalho formativo dos alunos no trecho a seguir:

Y.A. (Tem 16 anos e faz o 1º ano) – [...] com certeza, quando você é um professor artista você sabe passar melhor a matéria, os alunos vão perceber melhor a matéria... quando você é um advogado artista você sabe como convencer melhor um juiz, quando você é um médico artista você sabe melhor tratar de uma doença... ser ator, ser artista não é só atuar, não é só fazer um tipo de arte, você pode ser qualquer coisa, mas se você é um artista vai fazer tudo muito bem, então eu acho que, a partir do momento em que a gente aprende artes no colégio [...] isso aqui é um treinamento para a vida, a gente aprende a viver com as diferenças, com os amigos, com pessoas que a gente não gosta, temos que aprender a conviver com coisas que não vão nos agradar, [...] mas a arte faz a gente aprender com isso tudo, artes no colégio faz a gente aprender com isso tudo pra ser melhor na vida e a arte faz a gente ser um artista, mas sendo artista naquilo que a gente quer.

Sendo o exemplo uma mola propulsora para toda e qualquer tomada de atitude, este serve de base para que um indivíduo, identificando-se com o exemplo do outro, possa, dentro de sua realidade, transformar-se e transformar.

Dessa maneira, atentos ao exemplo no cotidiano das escolas, podemos dizer que as trocas de experiências no ambiente escolar, fazem parte do currículo oculto, uma vez que integram o processo formativo.

Para a pedagogia humanista, não há necessariamente incompatibilidade entre experiência e conhecimento, currículo e desejo, reflexão e ação. O antagonismo aparece quando o currículo e a prática pedagógica são estruturados de forma independente dos interesses e da experiência dos educandos. E isto ocorre por razões políticas, para justamente submeter as novas gerações ao domínio do existente, do instituído (MOGILKA, 2002, p. 03).

Finalmente, no que diz respeito às influências de tudo aquilo que é visto, dentro da escola e de suas complexas ramificações, temos nas práticas de artes a ambiência possível para que estas trocas ocorram dentro de uma subjetividade necessária e de uma humanização urgente.

Neste aspecto, da mesma forma que a interação professor-aluno, a interação educação-arte/teatro articula um conjunto de relações necessárias que, simultaneamente, reforçam e aprofundam a presença e suas possibilidades entre seus partícipes.

A importância da articulação arte-educação, assim como do trabalho do professor frente à necessidade dos múltiplos encontros entre os alunos e entre estes e o objeto de conhecimento, pode ser vista a seguir:

C.J. (Tem 13 anos e faz o 7º ano) – [...] é bem o que a gente leva pra sala de aula, que é tirar toda vergonha de falar com os professores, de falar, de apresentar trabalhos e leva pra fora também... porque se a gente for trabalhar com qualquer coisa não tem que ter vergonha, tem que trabalhar em equipe, eu acho que a artes é um consenso aqui, junta tudo pra você tipo, ter caráter pra ser assim.

.....  
R.M. (Tem 13 anos e faz o 8º ano) – É bom porque você vê o mundo sempre de outro jeito, você consegue, por exemplo, você é uma pessoa e você tem que interpretar uma pessoa totalmente diferente de você, aí você consegue achar algo que seja igual a você mesmo, você consegue ver as coisas totalmente diferentes.

Entendendo a escola como um todo que educa e seus integrantes como um corpo que se transforma e transforma os demais, reforçar a presença, a interação e as trocas diante das ações educacionais com a arte/teatro, é fundamental se o objetivo que se quer for o de chegar ao aluno e afetá-lo significativamente.

[...] a arte, então, deixa de ser concebida apenas como um campo diferenciado da atividade social e passa a ser, também, um modo de praticar a cultura. Ela abrange as atividades ou os aspectos de atividades de uma cultura em que o sensível e o imaginário são trabalhados, objetivando alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, visando a uma práxis transformadora (FRITZEN *et al.*, 2011, p. 45).

É pela articulação do sensível e do imaginário que a arte/teatro transcende a mera atividade social e se transforma em um potencial agente de identificação e significação da realidade, elaborando simbolicamente a vida vivida e suscitando alternativas nos indivíduos que nela se integram.

Utilizar-se do potencial da arte em articular o sensível e o imaginário para o educar é se apropriar de uma possibilidade real e intrinsecamente humanizadora, pois derruba barreiras e aproxima os indivíduos e estes sugestionam a sociedade.

Podemos perceber o entendimento de se conjugar o sensível ao imaginário, tendo a arte como estratégia humanizadora e de aprendizado para a vida a seguir:

J.O. (Tem 14 anos e faz o 8º ano) – A gente consegue ter uma outra visão, a gente consegue se colocar no lugar de uma outra pessoa, consegue ter vários pontos de vista da mesma coisa, assim.

.....  
I.R. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Eu acho que assim, o importante não é você se mostrar para o outro na aula de artes, é você mostrar uma coisa boa, uma coisa útil, e é isso que você vai levar pra sua vida, não você se mostrar, você mostrar algo de importante que vai acarretar numa mudança, numa visão melhor do mundo para o outro.

.....  
C.B. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – [...] artes é tão importante que ajuda até mesmo a interpretar, durante os debates, uma das coisas que a gente mais trabalha é interpretação, [...] então a arte ela aumenta o nosso campo de visão, ela faz a gente vê além do que tá aos olhos dos outros.

Ligada intrinsecamente na possibilidade de transgressão, presente na própria arte/teatro e em seu uso na educação, está à necessária transformação de si e do meio em que se insere o indivíduo, assim como a urgente superação de sua própria condição frente a toda e qualquer imposição socialmente dominante.

[...] a escola é o lugar da convivência da diversidade, ainda que muitas das práticas e valores escolares apontem no sentido da homogeneidade, da passividade, da disciplina, da subordinação a uma cultura dominante (OLINDA, 2004, p. 185).

Contudo, a mera atividade artística, assim como qualquer outra atividade humana, sem contexto ou mediação, não ressignifica por si só, pois uma ação eminentemente transformadora não acontece de forma desinteressada, desconectada de uma ação educacional; podemos perceber isto a seguir:

L.R. (Tem 16 anos e faz o 9º ano) – Uma das coisas que eu acho mais importante nisso tudo, que eu achei mais importante que a arte trouxe foi que, a gente tem um trabalho para cada bimestre, e tipo, a primeira coisa que o professor chegou e falou foi que não podia ser o mesmo grupo para todos os trabalhos, aí eu me senti perdida porque todo trabalho que eu fazia era sempre com a minha panelinha de amigos, sempre, aí eu aprendi a conviver com a sala toda, a ser melhor com a sala toda e isso foi muito legal, porque a sala toda começou a ficar mais amiga, pois a gente não podia fazer só com aqueles amigos, só com quem a gente tinha mais afinidade, a gente começou a conviver com as diferenças dos outros, com quem a gente achava que não era legal a gente descobriu que era uma pessoa show de bola.

É preciso que toda e qualquer ação que objetive o educar seja mediada para que possa trazer a este precipitados de sonhos, ressignificando o mundo a sua volta e sua própria condição diante da realidade. Percebemos a importância de se avivar o aluno para o mundo a sua volta, observando outros trechos a seguir:

I.R. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – Não vai te preparar para ser um ator, vai te preparar para ser uma pessoa, vai fazer você refletir se aquilo tá certo ou errado, vai fazer você querer refletir mais a fundo pra saber se realmente é aquilo que você quer.

.....  
C.B. (Tem 14 anos e faz o 9º ano) – É importante que as pessoas mudem o pensamento em relação a artes porque a artes não vai só preparar pra você ser um ator, não vai transformar a pessoa num artista, [...] pelo contrário, ela vai fazer a pessoa ser um ser pensante e atuante na sociedade, que é o que a gente precisa.

.....  
L.R. (Tem 16 anos e faz o 2º ano) – É, aqui na sala eu não via o Sávio falando com ninguém, hoje em dia o Sávio já fala com a sala inteira... muito gente daqui da sala era muito tímido, depois que veio a arte, eles começaram a ter mais espaço, porque eles não se davam tão bem nas matérias, mas na hora de... na hora de encenar eles eram os melhores, então eles ganharam o espaço deles e eles ficarão muito melhores... então eu acho que isso conta muito pra vida deles, ajuda muito.

Na mesma linha de avivamento do mundo que nos cerca, ressaltamos a importância da compreensão estética deste mundo, contudo, sabendo que uma ação estética carece de uma experiência estética, uma ação sensível carece de uma experiência sensível.

Podemos dizer que, está na escola e na própria ação educacional do professor diante de seus alunos, a intenção de educar, de relacionar a liberdade contemplativa diante da obra de arte, com a criticidade necessária para que se concretize em cada indivíduo a apropriação da obra e de tudo aquilo que esta lhe traz.

É da experiência que nos movemos para a mudança e, a partir de então, suscitamos as transformações possíveis do mundo a nossa volta, dessa forma, vemos refletidas tais possibilidades em outros trechos das referidas entrevistas, a seguir:

Y.A. (Tem 16 anos e faz o 1º ano) – [...] depois que começou esse trabalho de artes, depois que esse trabalho começou a acontecer, a gente teve que conviver um com o outro ao longo do ano e foi aumentando o respeito entre a gente e isso então foi bem legal.

.....  
M. (Tem 17 anos e faz o 2º ano) – Eu também, eu estudava num colégio católico e a artes não era passada como essa forma teatral, era passada como uma disciplina que só era pra apresentar trabalho, era passada uma pesquisa que, sei lá... depois que eu vim pra cá, vi que era uma coisa completamente diferente, porque eu vi que eu sabia fazer determinadas coisas que nem eu sabia, aí vi que eu podia ajudar as outras pessoas, os amigos.

Da ação educativa diante da obra de arte, da articulação da liberdade e da apropriação, depende o seu reflexo na realidade para além dos muros da escola e, conseqüentemente, deste reflexo, sua intervenção na vida vivida.

[...] embora a experiência estética envolva momentos de “admiração desinteressada”, é tarefa da educação articular a esfera da liberdade e a admiração desinteressada com a apropriação crítica (FRITZEN *et al.*, 2011, p. 51).

Assim, tratar das práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida no ambiente escolar é se enveredar por um caminho possível, mas ainda não tão explorado, uma vez que, em pleno século XXI, ainda estamos cerceados pelo tradicionalismo e pouco refletimos em nossas práticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que uma pesquisa como esta, qualitativa e etnográfica, no nível de um mestrado acadêmico na área de inovação pedagógica, suscita uma investigação específica, norteadora por um olhar mais sensível e atento, que, nem de longe, se propõe a resolver problemas da instituição escola, mas sim a desbravar horizontes, até então, obscurecidos pela escassez de informação ou pelo receio e a eminente impossibilidade de ousar frente ao já estabelecido tradicionalismo, para servir de base segura às propostas que inovem o processo de ensino-aprendizagem.

Esta pesquisa, embasada em uma prática pedagógica real numa escola brasileira de ensino fundamental, situada em Fortaleza na capital do Ceará, centrada em alunos do 6º ao 9º ano, investigou a tão procurada inovação no âmbito de uma experiência artística/teatral/educacional que vigorou como atividade regular do referido estabelecimento de ensino e sua repercussão no que se refere à produção de identidades autônomas e geração de cidadania dos indivíduos em questão.

Tomando por pressuposto o trabalho artístico na escola voltado não somente para o desenvolvimento de virtudes artísticas, mas como uma estratégia de mobilização e sensibilização coletiva, foram analisadas as possibilidades de transformações ao longo do processo formativo de crianças e adolescentes, ancorado em uma formação integral e holística que, dentre outras questões, contemplou a ética, a consciência crítica, a responsabilidade social e valor do trabalho coletivo no enfrentamento dos problemas e desafios.

Vale ratificar que o teatro, utilizado aqui, como elemento norteador da pesquisa, o é pela oportunidade que proporciona ao indivíduo de se ver e se perceber de maneira diferente por meio da interpretação de outros seres que, partindo da percepção e da descoberta de si mesmo, construindo sua auto-imagem e iniciando sua construção ou reconstrução pessoal que, aliadas ao uso da arte sensibiliza e modifica sensações interiores e estímulos externos sendo, portanto, um forte instrumento educacional.

Além disso, podemos encarar este estudo dissertativo como sendo uma importante contribuição para a resignificação e o fortalecimento do uso da arte e, porque não dizer do próprio teatro, na escola para além de sua percepção atual, transpondo o fato de ser

considerada mera exceção à regra frente às demais disciplinas ditas como sérias e mais úteis, ou mesmo uma disciplina de lazer e descontração frente aquelas que socialmente se atribuem preparar o indivíduo para a vida, e lhe conduzindo ao nível de um importante instrumento pedagógico, com potencial de valorar e transformar o olhar do indivíduo frente à sua realidade e incitá-lo a uma atitude de mudança.

Da mesma forma esta pesquisa tangencia, no universo da educação, uma possível vertente de ensino que suplante o modelo escolar vigente, conhecido como modelo tradicional de ensino ou também, largamente intitulado, como modelo de escola fabril, que condiciona visceralmente a escola à sociedade industrial que, há muito, contribui para o trágico surgimento de uma geração incapaz de ter um posicionamento crítico diante da vida, cerceando a humanidade da autonomia necessária ao convívio no mundo contemporâneo.

Os resultados desta pesquisa foram agrupados em quatro tópicos de abordagem (categorias de análise): a arte/teatro como elemento motivacional, as vivências da arte/teatro como meio facilitador de socialização, a ludicidade na arte como reforço ao aprendizado e a outras disciplinas e, finalmente, as práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida.

Como conclusão após todas as análises realizadas, frente ao agrupamento dos resultados anteriormente mencionados, podemos dizer que a arte, quando presente na escola, nas práticas educacionais, articula o sensível, estimula o imaginário, sugere saídas ainda não pensadas, propõe novos olhares sobre as mesmas questões e situações escolares e de vida.

A arte, neste mesmo contexto, serve ao processo de ensino-aprendizagem como mola propulsora rumo ao desconhecido necessário, encorajando o indivíduo a ser mais, a querer ir além de suas possibilidades e, principalmente, a não temer a realidade a sua volta, levando consigo o outro e a própria coletividade que o cerca.

Tratar do uso da ludicidade na arte no ambiente escolar é tanto vislumbrar novas possibilidades de reforço ao aprendizado, uma vez que permite ao aluno se apropriar do conhecimento traçando paralelos com a sua realidade, quanto perceber oportunidades que surgem para o fortalecimento das demais disciplinas curriculares, pois aproximam o aluno de conteúdos muitas vezes distantes, mas igualmente necessários.

As vivências da arte/teatro no ambiente educacional, inclusive como disciplina regular, servem como elementos facilitadores da socialização no cotidiano escolar uma vez que, provocam encontros, quebram barreiras, afloram a sensibilidade dos indivíduos e sua conseqüente atenção a todos que o cercam e ao próprio ambiente, encorajando o indivíduo a interagir e a se integrar com os seus pares.

Assim, tratar das práticas de arte/teatro como fonte de aprendizado para a vida no ambiente escolar é se enveredar por um caminho possível, mas ainda não tão explorado, uma vez que, em pleno século XXI, ainda estamos cerceados pelo tradicionalismo e pouco refletimos em nossas práticas.

Temos então um conjunto de entendimentos necessários para responder as questões desta pesquisa, tanto no que se refere às possibilidades de inovação em práticas pedagógicas mediadas pela arte/teatro, quanto às repercussões pessoais e sociais resultantes dessas mesmas práticas na formação de crianças e adolescentes, estudantes do Ensino Fundamental.

Dessa forma, estando nas práticas cotidianas às possibilidades de inovação, utilizar-se de estratégias que fossem além da mera prática, como no caso do universo desta pesquisa, que teve a arte/teatro como instrumento de mediação, privilegiando os processos de trabalho, o aprendizado gradual e progressivo e a interação entre os pares, tornariam efetivos caminhos novos que, como vistos no próprio caminhar, aproximaram, integraram e incitaram os indivíduos em questão e seus respectivos grupos a uma evolução, principalmente no que se referiu à responsabilidade e ao próprio aprendizado, uma vez que os inspirou na busca pelo conhecimento e no desejo de se encontrarem, inovando e se reinventando sempre que suas atenções se voltaram ao passado que queriam negar, inundado de impossibilidades.

Na mesma linha, observando as possibilidades intangíveis advindas da experiência artística, do contato com a arte, tão particulares aos indivíduos quanto à própria individualidade de cada um, percebemos a complexidade de sua descrição ou tradução, uma vez que, por si só, trata-se de algo não palpável, onde, para todos aqueles que a ela se dispuseram, seu uso motivacional inovou, ensejou novos e progressivos voos, despertando outros olhares sobre as mesmas questões e situações e oportunizando mudanças pessoais e sociais, pois se encontram fundamentadas no intuitivo, no sensível e nas imprevisíveis ligações de impulsos e sentimentalidades humanas, não dando tanta margem para o lógico, muito menos para o formal.

Assim sendo, no universo em questão, a arte/teatro contribuiu decisivamente como facilitador do processo de socialização dos indivíduos, pois, em suas práticas, quebraram barreiras sociais, aproximaram os diferentes, sensibilizaram o olhar, possibilitaram encontros e sensações e expandiram possibilidades, sugestionando novas atitudes frente às adversidades, inovando frente à ineficiência do ambiente escolar na vida dos educandos, proporcionando novas formas de aprendizado que não subestimaram a inteligência, nem a própria criança, devassando as grades da mesmice.

Neste contexto, podemos também identificar a importância da arte/teatro no universo pesquisado como meio facilitador da socialização, como um importante elemento

inclusive no ambiente escolar, pois, aproximou e integrou nas mesmas atividades aqueles que pertenciam a grupos de trabalhos distintos, provocando trocas e aprendizados mútuos, quebrando barreiras e construindo novos olhares sobre as mesmas coisas, catalizando processos, permitindo agilizar a união de universos distintos que precisam se encontrar e conviver, até porque tais processos não são massivos, não funcionam da mesma forma, no mesmo tempo, para todos os indivíduos, mas, certamente, quando vimos a arte neste processo ela serviu como um facilitador de relações, permitindo que os indivíduos estivessem em contato direto com seus pares.

Assim a ludicidade no ambiente educacional em questão, não foi meramente para a execução de uma determinada ação, foi preciso bem mais que a perspectiva de liberdade na ação desenvolvida, pois o lúdico articula o imaginário ao espontâneo, ao mesmo tempo em que se vale de uma mediação para atingir outros propósitos, principalmente se opondo ao que está posto, inovando os processos escolares quando se propôs a formar seres sociais, para além de suas capacidades individuais, podendo, dentre outras coisas, conviver, interagir e se integrar com outras pessoas, outras comunidades e outras culturas.

Portanto entendemos que não há condicionante entre o ato de ensinar e o de aprender, uma vez que, no universo pesquisado não se repassou conhecimento, cabendo a cada um o tratamento crítico das informações recebidas e sua consequente transformação em conhecimento, inovando no entendimento do educar e nas relações que dele provêm, tendo as práticas de arte como estratégia para o aprendizado voltado à vida vivida para além dos muros da escola, concentrando seus principais esforços no trabalho de base, no ato da escola e do próprio sistema educacional se deter à formação dos jovens para o futuro, preparando a humanidade para aquilo que virá e não para aquilo que há muito deixou de existir; uma maturação e transformação pessoal percebidas ao longo do processo de ensino-aprendizado, presentes fortemente nas ações que foram motivadas pelas práticas de artes na escola.

Na mesma linha, estando à formação do indivíduo vinculada à escola, nem sempre esta cumpre seu dever, pois o aprender não se mostrou, em momento nenhum, consequência do ensinar, uma vez que dependeu diretamente da individualidade do aluno, não podendo o professor intervir para além do que já faz; mesmo tendo a arte como ambiente de intermediação do aprendizado para a vida, como percebemos no universo pesquisado, com suas estratégias e possibilidades diferenciadas, foi difícil cumprir a função social da escola, uma vez que ela ainda está inundada pelo tradicionalismo que deposita no professor a centralidade de seus processos, relegando o alunato ao segundo plano.

Por fim, no universo em questão, valendo o tradicionalismo dos demais professores como centro do processo educacional, submetendo o aluno a uma massificação frente aos demais, passando por cima da individualidade de cada um dos discentes,

independente de nível, de idade ou mesmo de instituição, é impensada a possibilidade das diferenças entre os alunos serem consideradas pelo professor, os tempos de maturação dos conteúdos serem respeitados pela escola e o próprio ritmo de assimilação daquilo que é visto em sala de aula ser entendido pelo sistema propriamente dito, uma vez que prazos são determinados, seus resultados determinantes e a arte e suas possibilidades relegadas ao ostracismo ou taxadas de atividades formativas não sérias.

Em suma, é urgente a mudança de paradigmas, ainda mais tendo a informação como uma tsunami que assola a humanidade de forma desordenada e progressiva, modificando e transformando o sistema social e o campo das relações interpessoais, pois vemos refletido em nosso cotidiano o colapso dos sistemas educacionais que, dentre outros aspectos, expressa um distanciamento grave em face das mudanças tecnológicas atuais, evidenciando a necessidade do surgimento de estratégias diferenciadas que emancipem os indivíduos e que, acima de tudo, lhes garanta um nível de autonomia e dignidade, tão sonhado e ainda emergindo.

## **BIBLIOGRAFIA**

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. v. 12, 2009. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 2001.

AQUINO, Suzana Maria de. Os limites da escola no processo de socialização do indivíduo: Um estudo de caso com professores da rede pública de ensino do município de Nova Olímpia-MT. vol. 2, nº 2, Revista Moinhos, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/moinhos/article/view/2367>>.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela; BARBOSA, Jéssica Thaynara da Silva. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista online De Magistro de Filosofia, Ano X, no. 21, 2017. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-1%C3%BAdico-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>>.

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. Martins Editora, 2006.

BARATA, José O. Estética Teatral. Portugal editora e tradução (Moraes), 1981.

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

BOCK, Ana Maria. Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, SP. Editora Saraiva, 2004.

BOGDAN & BIKLEN, R. C. e S. K. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORNHEIM, Gerd. Brecht, a estética do teatro. Rio de Janeiro, RJ. Graal Ltda., 1992.

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

BUENO, Álvarez J.A. La motivación del alumno en el aula. Madrid: ICCE, 2004.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. Cadernos de Pesquisa, nº 95 - Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1995.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Programa CUIDAR. HS fotolito e editora Ltda., 2002.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schimit. O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/28699343/o-ludico-na-educacao-infantil>>.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Nueva York: Plenum Press, 1985.

DUARTE, Junior. Por que arte-educação? Campinas: Papirus, 1983.

FESTA, Regina; SILVA, Carlos Eduardo Lins da. Comunicação popular e alternativa no Brasil. Edições Paulinas, 1986.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. História; São Paulo – SP. Ática, 2002.

FINO, Carlos Nogueira. Um software educativo que suporte uma construção de conhecimento em interação (com pares e professor). Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. Ata do 3º Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo. Évora: Universidade de Évora, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do ensino básico. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2000.

\_\_\_\_\_. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira, 2001.

\_\_\_\_\_. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. FORUMa – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 2001.

\_\_\_\_\_. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). III Colóquio DCE-Uma, 2009.

\_\_\_\_\_. Pesquisar para mudar (a educação). V Colóquio DCE-Uma, 2010.

FLORES *et al.* Educação e as linguagens artístico-culturais: Formando educadores/formadores e construindo matérias. Canoas: Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ. Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia. São Paulo, SP. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: Conversas sobre educação e mudança social. 4ª edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). Educação e Arte: As linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2011.

GATTI, Bernadete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, 2001.

GERRTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais: espaços de educação não-formal da sociedade civil. São Paulo/SP, 2004. Disponível em: <[http://www.universia.com.br/html/materia/materia\\_dcfa.html](http://www.universia.com.br/html/materia/materia_dcfa.html)>. Acesso em: 05 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Educação não formal na pedagogia social. São Paulo, SP; 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC00000092006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000092006000100034&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 08 de junho de 2011.

GRIGOROWITSCHS, Tamara; O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead; Educação Social, v. 29, n. 102; Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0329102.pdf>>

HELLER, Agnes. Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo, 1972.

HERITAGE, Paul. Mudança de cena, o uso do teatro no desenvolvimento social. Rio de Janeiro, RJ. The British Council, 2000.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. Rev Esc. Enf., v. 35, n.2. USP, 2001.

JANSON, H. W.; ANTHONY F. Iniciação a história da Arte; São Paulo. SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2000.

JOBIN E SOUZA, Solange. Infancia e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? IN: SILVA, T.T. da (org.). O que é, afinal, estudos culturais? Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KILPATRICK, Willian Heard. Educação para uma civilização em mudança. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KRAMER, Sonia *et al.* Infância e educação infantil. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.

LAPASSADE, G. L' observation participante. Revista Europeia de Etnografia da Educação 1, 2001.

LEWIS, Robert. Método ou loucura. Fortaleza/CE. UFC, Tempo brasileiro, 1982.

LINHARES, Ângela Maia Bessa. O tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre arte-educação. Jjeú: UNIJUÍ, 1999.

MACHADO, Evelcy Monteiro. Pedagogia e a pedagogia social: educação não formal. Universidade de Tuiuti/Paraná, 2002. Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoemeducacao/pubonline/evelcy17art.html>>.

MAGALDI, Sábado. Iniciação ao Teatro. São Paulo/SP. Ática S.A., 1986.

MARÇAL, Mônica Braga. Corporeidade, aprendizagem e educação: apostila didática. Centro Federal de Educação Tecnológica, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino, as abordagens do processo. São Paulo/SP. Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MOGILKA, Maurício. Ensinar e Educar: Processos diferentes, mas não antagônicos. TEIAS: Ano 3, nº 5. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/23910/16883>>.

MONTENEGRO, J. El museo como instrumento en la didáctica del patrimonio. Patrimonio Cultural de España. Educación y patrimonio Nº5 137-151. 2011.

MORALES, Laura Martínez. La motivación a través de las artes. Trabajo Fin de Grado en Educación Infantil. Universidad de Jaén, 2014. Disponível em: <[http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1329/1/TFG\\_MartinezMorales%2CLaura.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/1329/1/TFG_MartinezMorales%2CLaura.pdf)>. Acessado em: 20 de dezembro de 2018.

OLINDA, Ercília Maria Braga (Org.). Formação Humana: Liberdade e Historicidade. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho. Fenomenologia da experiência estética: uma alternativa na preparação de educadores. UFRGS, 1986.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: Linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na educação infantil. Campinas: Papirus, 2004.

PAPERT, Seymour. A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática. Tradução: Sandra Costa. Edição revisada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. São Paulo/SP. Brasiliense, 1988.

PRADO, Maria Elisabett B. B. Pedagogia de Projetos. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias - Programa Salto para o Futuro, 2003.

RODRIGUES, Francisco José. O currículo e a cultura escolar como espaço de poder: praticando estudos culturais numa escola pública. UFC, 2007.

SABIRÓN, F. Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación (I). Revista Europeia de Etnografia da Educação 1, 2001.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença. História da arte. Editora Ática. São Paulo, 2003.

SHELLER, Max. Citado por RABUSKE, E. Antropologia filosófica. Petrópolis: Vozes, 1987.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças. Disponível em <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>>; Acessado em: 20 de novembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOUSA, Gilvan dos Santos. FARIAS, Rosa Belém. A contribuição do ensino de artes para a socialização dos educandos da escola municipal Euclides da Cunha, no município de Vitória da Conquista/BA. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista/Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 1520-1530, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7308/7085>>.

SOUSA, Jesus & FINO, Carlos. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica. VIII Congresso da SPCE, 2007.

\_\_\_\_\_. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Revista Educação & Cultura Contemporânea. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2008.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro, RJ. Civilização Brasileira, 1984.

STRAZZACAPPA, Márcia; SCHROEDER, Jorge; SCHROEDER, Silvia. A construção do conhecimento em arte. Campinas: 2005.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na educação. UFSCar, 2004.

TOFFLER, Alvin. A terceira vaga. Lisboa: livros do Brasil, 1984.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana; Maceió/AL, 2006. Disponível em: <[http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO\\_E\\_FORMACAO\\_HUMANA.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf)>.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte, um paralelo entre arte e ciência. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e o possível: sobre o involuntarismo na política. In: ALLIEZ, Eric (Org.). Gilles Deleuze: Uma vida filosófica. São Paulo: Ed. 34, 2000.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – Diário de Campo (28/Junho/2013)

Reunião com a Gestão do Colégio

ANEXO 2 – Diário de Campo (09/Agosto/2013)

Divulgação e Convocatória

ANEXO 3 – Diário de Campo (19/Agosto/2013)

Recebimento das Autorizações

ANEXO 4 – Diário de Campo (30/Agosto/2013)

Início das Observações

ANEXO 5 – Diário de Campo (10/Setembro/2013)

Outras Observações Escolares

ANEXO 6 – Diário de Campo (27/Setembro/2013)

Observação Final / Pré-Entrevistas

ANEXO 7 – Diário de Campo (11/Novembro/2013)

Entrevista 1 / 1º e 2º anos

ANEXO 8 – Diário de Campo (14/Novembro/2013)

Entrevista 2 / 8º e 9º anos

ANEXO 9 – Diário de Campo (22/Novembro/2013)

Entrevista 3 / 6º e 7º anos

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
DIÁRIO DE CAMPO

28/06/13

Henrique de Sousa

MEUNÃO COM A CONTA DO COLÉGIO  
O TRABALHO SERÁ REALIZADO DE JUNHO - NOV/2013  
LUGO APÓS AS FÉRIAS DE JULHO  
SEMPRE EM HONÓRIO EXTRA DE PROFUNDA  
NO CONTINUA-TURNO DA ESCOLA

OBS: NÃO TRABALHAR COM OS 3º ANOS  
POR CONTA DO VESTIBULAR/ENEM

09/JUN - PASSAR NAS SALAS  
DIVULGAR O TRABALHO

12-16/JUN - MÚLTIPLAS COMUNICAÇÕES

19/JUN - PEGAR AUTORIZAÇÕES COM A GESTÃO

A PARTIR DE 30/JUN - OBSERVAR OS ALUNOS  
NAS ATIVIDADES

TERMINAR ATÉ 27/SET - OBSERVAR OS ALUNOS  
NAS ATIVIDADES

\* COMBINAR COM A GESTÃO AS ENTREVISTAS

1º GRUPO - 6º e 7º ANOS / FUND. II

2º GRUPO - 8º e 9º ANOS / FUND. II

3º GRUPO - 1º e 2º ANOS / FUND. II

COLÉGIO OLIVEIRA CASTRO

Universidade da Madeira  
Mestrado em Educação  
Diário de Campo

09/08/13

Amenizário Seculo

### DIVULGAÇÃO E CONVOCATÓRIA

- Junto a Gestão passamos em sala para apresentar os trabalhos, explicar a proposta e convocar os interessados;
  - Foi excelente a receptividade e o entusiasmo dos alunos, refletindo o bom acolhimento recebido ainda na primeira reunião com a Gestão em junho;
  - Após a entrega dos comunicados para serem assinados pelos pais dos interessados percebemos a importância dos alunos em poder contribuir de alguma forma com a melhoria dos trabalhos e com o futuro, foi gratificante;
  - Em sua maioria, estavam interessados para entender a pesquisa, para avaliar as práticas na escola e saber onde é como a arte poderia contribuir.
  - vimos isso, inclusive na Gestão, que em interação pelos resultados que serão obtidos.
- \* De 12 a 16/ago os alunos desenvolveram os comunicados e a partir de 17/ago, entregaram todos na escola dia 19/ago.

Universidade da Madeira  
Mostado em rede café  
Diário de campo

19/08/13

Henrique Secundo

Recebimento das autorizações

- Ao chegar na escola Pangebi ainda na entrada o sorriso no rosto dos alunos como se pudessem uma grande surpresa, como se já se sentissem um comigo.
- Na sala de coordenação, após a semana do dia 12 a 16/ago destinada a devolução dos comunicados enviados aos pais, me senti extremamente empolgado por receber 152 autorizações de participação, (infantis) aos alunos de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Fundamental II e de 1º e 2º anos do ensino médio:
- Valeu ressaltar que, na infante escola, mas insuportáveis serão mencionadas, havia apenas uma única sala para cada uma delas e, a média de alunos por sala é de 35 alunos
- Percebi muita satisfação ao conversar com a gestão e constatar a participação de aproximadamente 72% dos alunos do universo em questão
- Recolhi tudo e lutei para muitas situações, entendendo os passos a serem dados em uma do natural acumulado.

Unidade da madeira  
Mestrado em Educação  
Diário de Campo

30/08/13

Henrique Suendo

Início das observações

- O dia foi bastante produtivo
- O acompanhamento eu fiz sob as aulas de artes na escola onde, para além da teoria, a prática eu fiz bastante prática
- Procura-se o interesse dos alunos, mesmo sob observação, em participar do trabalho que fazem
- A dinâmica é bastante diferenciada; tendo em vista que, logo de pronto, os alunos saem de sala e se permitem explorar ambientes já mais imaginados em suas rotinas escolares, como quadra, pátio, jardim e outros
- Espaços normalmente não utilizados, tem sua maioria, para a realização de atividades didáticas
- Apesar de propensos a desistir, estavam bastante acostumados à proposta da disciplina e ao acompanhamento do professor.

Universidade da Madeira  
Mestrado em Educação  
Diário de Campo

10/09/13

Henrique Suenho

Outras observações escolares

- Nesta vez, continuando os trabalhos, as observações a concretizam em outras disciplinas com o universo dos alunos pesquisados suportados a outras atividades também presentes
- das aulas que tinham praticamente todas foram em sala de aula, com exposição teórica dos conteúdos, independentemente da série
- muitas atividades percebem-se que os alunos são mais ativos, são mais expectadores do que protagonistas, estando, em sua maioria, com interesse limitado pelas atividades utilizando ou não o ambiente ou ainda pelo conteúdo a trabalhar acrescentar no horário da aula de educação física, onde a professora, usando a quadra, trabalha atividades com bolas e corridas
- Assim o nível de interesse aumenta e considerávelmente, por conseguindo inclusive integrar a turma e protagonismo, tendo os próprios alunos oportunidades de trabalhar.

Unicidade da medicina  
mostrado em rede  
Praça do Campo

27/09/13

Atividade Suave

Observação Final / Pré-Entrevistas

- Foi muito interessante os trabalhos de grupo, principalmente por ser, dentro das aulas de arte, os alunos estavam montando, a seu gosto, algumas cenas usando o teatro.
- Eles tiveram a liberdade de criar e montar como bem entenderem, logo após os conceitos dados pelo professor.
- Durante os ensaios, na aula, o professor se mantinha presente, mas distante, mostrando problemas quando aconteciam, mas fomentando o trabalho criativo, apoiando e sugerindo.
- Ao final os alunos, em seus grupos, apresentaram e criticaram muito os trabalhos uns dos outros, finalmente sendo corrigidos pelo professor.
- O clima foi de tutoria, tanto pela apresentação, quanto pela interação e protagonismo.
- Foi uma experiência maravilhosa em todos os sentidos, assumindo a direção da sua vida, respondendo e aproveitando o espaço que tiveram.
- Ao fim discutiram entre eles os resultados.

Univina, onde da madeira  
multitrado em adecoado  
Diário de campo

11/11/13

Henrique Suando

ENTREVISTA 1 / 1º e 2º anos

- Hoje reunimos os alunos do ensino médio no turno da tarde PRA A PRIMEIRA ENTREVISTA
- De um total de aproximadamente 50 alunos vieram pra filmagem 12 alunos, mas ficaram muito bom, mesmo com a câmera
- Difícil de ver as alas, onde eles não eram observados, desta vez foram o centro das atenções
- Antes de tudo foi explicado tudo sobre a presença e seus compromissos e garantido o anonimato dos participantes

TRABALHO REALIZADO  
DA FILMAGEM E REGISTRADA  
EM ARQUIVO DIGITAL

- Gostei do que vi e dos PARTICIPANTES
- FICARAM BEM INTERESSADOS
- INTERAGIAM BEM ENTÃO TUDO

Um, Universidade de medicina  
mestrado em educação  
DIÁRIO de campo

14/11/13

Henrique Segundo

ENTREVISTA 2 / 8º e 9º anos

- Hoje foi um pouco grande pois a gravação só pode ser feita após a última aula dos alunos, já na hora da saída
- Pudemos alguns participantes por conta da presença dos pais em ir embora, mas, mesmo assim reunimos 17 alunos, bom mas sem a plimária gravação
- Começou um pouco travado, os alunos estavam bastante tímidos, mas aos poucos tudo fluiu e as participações aconteceram a contento e puderam bem

Transcrição realizada depois  
da filmagem e registrada  
em arquivo digital

Universidade da Madeira  
Mestrado em Educação  
Diário de Campo

22/11/13

Henrique Segundo

Entrevista 3 / 6º e 7º anos

- Igualmenta a entrevista anterior, a gravação só ocorreu após a última aula, mas, graças a experiência da semana passada foi tirada da lúria
- Ainda que tenhamos perdido alunos por conta do horário de saída, registamos a participação de 15 pessoas na gravação
- Por serem mais novinhos eles estavam receiosos de começar, mas depois que damos início as participações, foi muito proveitoso.
- Brincaram nas interações, se identificaram com as perguntas e colaboraram bem a tudo que foi proposto

Transcrição realizada depois da filmagem e registrada em arquivo digital