

## ESCOLA: ESPAÇO DE AUTORIA E EXPRESSÃO?

Profa. Dra. Maria Isabel Leite<sup>1</sup>

### RESUMO:

Esta pesquisa-intervenção desenvolve-se numa escola pública, tendo como eixo a democratização das relações e ampliação da participação da criança. Participação e expressão vêm-se traduzidos, na Arte, em *autonomia* e *autoria*. Apropriar-se da cultura ou produzi-la são movimentos interdependentes que acionam autonomia e exigem autoria. A Arte, expressa por um conjunto de linguagens que ampliam as possibilidades de participação / expressão das crianças, deve estar na Escola, contribuindo para a humanização do espaço, mostrando coisas de forma poética e estética, reordenando e dando vida às questões presentes. Entretanto, a Arte não *pertence* à escola e não deve ficar a ela subordinada ou subserviente. Professores, em sintonia com ela, podem perceber-se presos às suas verdades, aprisionando crianças em velhas crenças e valores. Assim, a pesquisa aponta para uma formação que pretende alçar emoções, sem ser piegas; fugir do senso-comum e não deixar que forma e conteúdo se desconectem; focada para discussões sobre educação, infância, arte e cultura; construindo bases para uma cultura escolar em diálogo com os pressupostos da Sociologia, História, Psicologia e Arte. A continuidade deste processo deve, com o tempo, mudar a estética da escola; questionar a idéia de que para a criança tudo deve ser *infantil*; reavaliar o papel do professor; repensar a relação com a criação das crianças; além de perceber se o espaço favorece a expressão artístico-cultural de todos. Na medida em que esta Escola conseguir incorporar os conceitos de Arte e cultura ao seu percurso e na formação de seus professores, recuperará a perspectiva de *lugar* privilegiado da infância que respeita os direitos sociais da criança, onde a criança ao falar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história da coletividade, viabilizando que se volte a enxergar a *criança* que está no *aluno*.

### PALAVRAS-CHAVE:

Arte – cultura – escola – educação – participação

---

Queiram ou não, a cultura fará a diferença, já que a educação adentra à subserviência do sistema. Daí os políticos amarem a educação e repudiarem a cultura. Um povo é livre somente quando culto.

*Ennio Puccini*

Esta pesquisa-intervenção vem sendo desenvolvida há quatro anos em uma escola básica estadual em Florianópolis, SC, com ações coordenadas de ensino e extensão – que incluem, ainda, a formação de professores *da* e *na* escola –, tendo como eixo central a democratização das relações na escola e, mais especificamente, ampliação da participação da criança. Há um ano juntei-me ao grupo de estudos e pesquisa sobre infância, educação e escola no intuito de contribuir com um repertório mais voltado para as Teorias da Arte, aguçando o olhar para a viabilidade da humanização dos espaços, favorecendo seu uso pelas

---

<sup>1</sup> Texto enviado para a ANPEd-Sul em 2004 – GT Educação e Cultura.

crianças e, ainda, para a melhoria da qualidade do ensino, procurando dotá-lo de expressão e autoria.

Uma vez que o professor é agente central na trajetória que viabiliza a participação de meninos e meninas nas escolas, mesmo reconhecendo a formação continuada e em serviço como direito seu e perspectiva de melhoria de suas condições de trabalho, esta é, sobretudo no interior deste Projeto, um investimento *na* criança, ajudando o professor a enfrentar de frente e criar estratégias de superação para as dificuldades cotidianas. Faz-se necessário inovar, reinventar e renovar pedagogicamente a escola pública de forma a romper com algumas estruturas disciplinadoras e homogeneizantes que impedem/ dificultam a *participação* como categoria real de partilha de poder adulto/ criança.

O processo de formação política, pedagógica e *cultural* dos professores é um importante passo na concretização de uma escola como *lugar* privilegiado da infância, onde a criança ao falar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever, está tecendo sua história e a forma como a percebe e se percebe na história da coletividade em que se insere.

Neste ano, trabalhamos com crianças de 1ª a 4ª séries do turno da tarde – crianças marcadas historicamente por sua época; socialmente por sua estrutura familiar, etnia, religião, classe social, gênero; que, recorrendo às suas experiências e mostrando apropriação dos conhecimentos ali postos, produzem cultura na medida em que re-constroem significados, dão significação e expressam-se de forma autônoma e autoral, além de serem consumidoras críticas da cultura circundante. Através de intensa pluralidade de linguagens a criança não só apresenta sua visão de mundo, mas a torna presente. Ela produz cultura porque estabelece relações em seu processo de produzir-se humana, isto é, a produção de sua própria existência desencadeia a produção cultural da criança. É com esta criança – alguém diferente de nós, professores-adultos – que estabelecemos trocas, ouvimos, falamos, aprendemos e ensinamos. E a escola é por nós entendida como espaço privilegiado de apropriação e produção de cultura.

Enquanto organização social complexa, a escola é um sistema concreto de ação política; espaço de participação, de respeito, de troca, socialização e aprendizagens diversas. A escola que desejamos e que lutamos dia a dia para almejar é aquela que contribui para a formação de sujeitos inteiros, críticos, autores e autônomos, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Não é a escola da submissão, que cala, poda e castra; que se desvincula da cultura e da vida.

## **Abrindo o diálogo: observações do campo, questões da pesquisa e repertório teórico**

*Como é possível uma sociedade democrática se não houver democracia nas instituições pedagógicas? Como as crianças aprenderão esta prática?* Para compreender as relações criança/escola, criança/ensino precisamos entender, basicamente, que estas se alicerçam na apropriação – a criança é alguém que se apropria do conhecimento e, assim, este passa a “fazer parte dela”. Fundamentalmente, numa proposta dialógica e participativa, a criança deixa de ser simplesmente destinatária do conhecimento, já que é a participação que possibilita dar significação à sua aprendizagem. A partir daí, dão-se todos os desdobramentos das culturas da infância – compostas por formas diferentes, processos diversos de construção de significados, por meios variados de utilização da linguagem.

*Mas de que forma há participação da criança nesta Escola? Qual seu espaço de expressão? Em que medida sua autoria é levada em conta? Há espaço para o lúdico?* Ainda vemos hoje, mesmo nesta Escola, impossível negar, situações nada emancipatórias – há, ainda, momentos em que se mantém crianças sob a égide do silêncio e da obediência incondicional. *Então, como possibilitar que a Escola supere estas condições de desumanização e sublinhe suas condições humanizadoras?* Não é tarefa fácil romper com o modelo algumas vezes presente no qual *manda quem pode, obedece quem tem juízo...* mas é esse desafio que nos mantém: colocar em cheque o vigente; problematizar a prática pedagógica; mobilizar uma forma outra de fazer, diferente; enfrentar a difícil proposta de romper com esses grilhões e escrever, aos poucos, uma outra História da Educação, marcada por conquistas graduais, liberdade responsável, respeito pelo outro, cumplicidade, cooperação e participação de todos os atores sociais nela envolvidos: alunos, pais, professores, demais trabalhadores e comunidade.

A utopia está em garantir o lugar de adultos e crianças na luta por uma sociedade mais justa; entender que a escola faz parte do projeto de constituição humana e que, assim como o sistema educativo é diverso, há também múltiplas infâncias em jogo. Temos que dar espaço ao imprevisto, ao inusitado – elementos da cultura da infância (Leite, 2001: 133).

Alimentadas pela utopia, pesquisamos e agimos na escola – não na perspectiva de falar *sobre* ela, mas de estabelecer um diálogo *com* ela. E é no contexto desta escola dinâmica, paradoxal, contraditória, ambígua e viva que pensamos a Arte e a cultura.

*Como a Arte, essencialmente transgressora, pode entrar na Escola, com suas grades curriculares, horários rígidos, conteúdos programáticos?* Trazendo à luz a história, é com

Anita Malfatti e Mário de Andrade, na Semana de Arte de 22, em São Paulo, que as linguagens da infância passam a ter destaque e a atenção de olhares diferenciados. Propondo o desenvolvimento da livre-expressão e uma preocupação com o “deixar fazer”, procuravam compreender a criança em suas atitudes “livres de influência” (Barbosa, 1995) – questões hoje problematizadas por seu matiz espontaneísta.

Apesar deste impulso para a expressividade, nesta Escola, como ainda na maioria das escolas do jeito como estão estruturadas hoje, a Arte fica como um *apêndice*, algo de fora, supérfluo, menos importante – preocupação explicitada pela própria professora responsável pela área. No cotidiano das salas de aula, não houve uma mudança estrutural no trabalho com Arte, fazendo com que permaneça marcado pela valorização da cópia de modelos, alicerçados numa visão bastante utilitária e instrumental – características do estilo “acadêmico” trazido por D. João VI –, traduzidos em um monte de tarefas e propostas de associação direta, que matam a reverberação. Parece não haver lugar para o silêncio, a contemplação – mesmo quando a proposta é aparentemente “aberta”, percebe-se que tudo continua conduzido, induzido, dirigido e controlado pelas professoras de turma.

Nas aulas específicas de Arte, comumente a técnica sobrepõe a expressão e a autoria – e não o oposto. Menos do que uma possibilidade legítima de expressão dos tantos meninos e meninas, essa idéia de trabalho-de-arte para “o outro ver e apreciar” ainda é muito presente até hoje. Historicamente, uma ruptura maior com este sistema só foi percebida no Brasil nas décadas de 60 e 70, uma vez que a criança passou a ser foco do processo e, desta forma, o ensino da Arte acompanhou timidamente esta tendência, preocupando-se com o processo e a aprendizagem. Mesmo assim, na melhor das hipóteses, em alguns momentos há, atualmente, uma idéia de *educação através da arte*, na qual ela é vista como ilustração, estratégia pedagógica para *suavizar* conteúdos e torná-los *agradáveis e lúdicos*. É inegavelmente mais rico estudar História podendo assistir a um filme, ou coisa equivalente, do que usar apenas a capacidade de abstração de alunos e professor, sem dúvida. Mas, neste caso, a Arte fica em segundo plano e perde sua dimensão estética e poética. Fica *a serviço* dos conteúdos de História (Leite, 2001).

Ainda buscando um viés histórico para compreender aquilo que vimos como sendo trabalho de Arte nesta Escola, destacamos a Proposta Triangular (Barbosa, 1997). Ana Mae Barbosa criou, nos idos anos 70, uma proposta que defendia o fazer artístico, a apreciação (leitura e análise da produção artística procurando sistematizar os conteúdos das artes plásticas) e a história da arte (contendo a contextualização histórica da obra, compreensão do tempo e do espaço). A idéia é que estes três enfoques estruturariam uma rede de percepções e

auxiliariam no rompimento do processo reprodutivista. Outrossim, entendemos que a forma de divulgação desta Proposta, aliada à sua leitura simplificada e apressada – tão comuns na perspectiva consumista e voraz da contemporaneidade – acabaram acentuando a idéia de reprodução, mas desta vez, o modelo deixa de ser o escolar para ser o artístico. Nesses casos, escolas permitem o acesso das crianças às obras de arte, porém somente através de um olhar dirigido e sobressaindo a contextualização histórica das obras e seus autores, cobrando-lhes que devolvam o visto. Tem-se, assim, a criança-que-desenha-como-Portinari, aquela-que-desenha-como-Monet etc. Este tipo de abordagem – apesar de seus quase 30 anos, considerada ainda hoje a mais *atual* no sistema educativo brasileiro – deixou suas marcas também nesta Escola. As pinturas feitas pelas crianças em seu muro externo são re-leituras das brincadeiras infantis de Portinari. Houve, sem dúvida, um esforço de ressignificar e atualizar a proposta do pintor, mas a própria professora que, na época, encaminhou os trabalhos, reconhece que não houve espaço para transgressões e, sim, uma permanente preocupação com “padrões estéticos” por ela definidos, diluindo a autoria e participação das crianças-desenhistas-pintoras.

Nesta Escola, em 2003, um dos desafios postos estava em estabelecer uma correspondência, um intercâmbio internacional: Brasil / Portugal, por causa de um convênio que se havia firmado com uma universidade de lá. Assim, os planos de ensino tinham que contemplar, não apenas seus conteúdos, mas esta situação-problema. Na perspectiva de divulgar a História do Brasil e, sobretudo, identificar-se e interagir como parte integrante desta cultura mais ampla, professores e decidiram pesquisar e conhecer a cultura portuguesa, em especial a açoriana, que é a base da colonização local. Assim, diferentes facetas culturais, como artes plásticas, música, artesanato, moda, arquitetura, culinária, jogos e brincadeiras foram pesquisados com as crianças, deflagrando num desfile para a comunidade destas diversas expressões. O resultado emocionou a comunidade, deu visibilidade de que algo diferente estava acontecendo, mobilizou as crianças.

Se o desfile cultural foi, de forma geral, positivo, o mesmo não aconteceu com as correspondências das crianças brasileiras para as portuguesas. A despeito de todas as reflexões feitas até então com a equipe sobre Arte, alteridade, identidade cultural, autoria etc., as dificuldades encontradas centraram-se ainda na superação de estereótipos e preconceitos, assim como da infantilização estética das manifestações e, sobretudo, na ruptura com o modelo. E para a pesquisa, a pergunta que não cala é: *como expressar-se autoralmente e favorecer este processo nas crianças dentro de um espaço estruturado em turmas seriadas, salas homogêneas, ensinando a todos como se fossem um só?* Foi muito difícil que as

primeiras cartas escritas e enviadas rompessem com essa lógica tradicional e transbordassem em autoria, o que nos faz questionar: *que nível de apropriação do Projeto a equipe de professores está tendo? Que possibilidades de refletir e compreender a participação da criança, transformada aqui em autonomia e autoria?* Esta carta não foi pensada para ser um “evento”, mas resultado de um processo; a tradução concreta de um projeto de pesquisa objetivando o estudo comparativo entre duas culturas. Analisá-las criticamente, em sua forma e conteúdo, foi mais um instrumento de pesquisa que ajuda a perceber o nível de participação de meninos e meninas nesta Escola.

A Semana da Criança, então, foi planejada *com* as crianças, a partir de seus interesses, juntando-os aos interesses da Escola. Haveria atividades para, com e entre crianças. Foi uma oportunidade concreta de exercitar a escuta, entendendo que “querer” não é sinônimo de “ser atendido em seus desejos”... Recolher e conhecer o que querem as crianças serviu para instrumentalizar as resoluções tomadas pelos adultos – no futuro, a proposta é ter as crianças, junto, nas tomadas de decisão. A idéia é que a Semana da Criança seja defendida nesta Escola como um espaço privilegiado de participação de meninos e meninas, dando mais visibilidade a esta proposição e mais coerência ao Projeto.

### **Pensando a Arte na Escola; levando a Arte para a Escola**

O conceito que se tem de Arte muda ao longo da história das civilizações. Se o século XIX é marcado pela sacralização da obra de arte, a Arte deste século – moderna e contemporânea – não separa a técnica da expressão; quebra com a idéia de força interior, que nasce e brota do âmago do sujeito; e rompe com a perspectiva de atividade exclusiva de representação e cópia da realidade. Passa a trazer à tona, fazer transbordar, não só questões da subjetividade, como também da racionalidade. A Arte dá prazer e incômodo; atua na parte e no todo; é singular e plural ao mesmo tempo. Em suas diferentes linguagens, expressa-se de forma peculiar, possibilitando que cada um de nós nos aproximemos de um modo diferente, particular e único. Ligada diretamente ao processo criador, favorece formas de expressão variadas, exige entendimentos múltiplos e é, sobretudo, instigante por desacomodar as percepções e exigir, daquele que com ela lida, o exercício permanente de alteridade. “O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo” (Pillar, 1999:13). É essa relação singular que dá legitimidade ao olhar; é o que viabiliza a significação.

Os conceitos de participação e expressão vêm-se traduzidos, na Arte, em *autonomia* e *autoria* – são aspectos presentes, tanto nos processos de apropriação cultural, quanto de produção. No que tange à sua apropriação, a compreensão de uma expressão artística passa, obrigatoriamente, pelo estranhamento, pela decodificação de códigos estéticos, pelo diálogo com nosso próprio acervo de imagens – plásticas, sonoras, corporais etc. Estabelece-se uma triangulação na qual a obra, seu autor e o contemplador encontram-se, cada um num vértice. É na interseção que se dá a significação. Portanto, mudando um dos vértices do triângulo, altera-se, necessariamente, o sentido da obra (Bakhtin, 1992).

Cada manifestação artística é um conjunto de linguagens. A comunicação impõe o aprendizado da linguagem do outro – trabalhar com múltiplas expressões é ampliar esse aprendizado; é trabalhar não só com as diferenças, com a dimensão crítica, mas também a possibilidade de trabalhar a dimensão artística do conhecimento (Leite, 1996:81).

O sujeito tem que se deixar levar, despido de suas categorias pré-conceituais e buscar educar o olhar para ver, instigando a imaginação que necessita lentidão e descompressão temporal. É um jogo de atenção / desatenção, aproximação / afastamento, deixando-nos possuir / tomar pela ressonância do objeto – aquela que fará reverberar, fluir a experiência estética – é a produção do olhar associada ao conhecimento.

O desafio aqui presente é o de “elucidar as possibilidades da Estética como uma *práxis*, ou seja, a Estética incorporada ao campo das Ciências Humanas, transformando a vida, a relação do homem consigo próprio e com os outros homens” (Jobim e Souza, 2000:20). E esse é, também, o alimento da produção cultural, portanto, apropriar-se da cultura ou produzi-la são movimentos interdependentes que acionam autonomia e exigem autoria de todos. Na medida em que nos expressamos, ampliamos nosso repertório de imagens – e esse repertório é a fonte para a produção.

Ninguém cria do nada e nenhum conhecimento se constrói sozinho. Cada descoberta é a transformação do velho no novo, seu redimensionamento, uma variante. Assim, na produção com as múltiplas linguagens, os mesmos conceitos de autonomia e de autoria se fazem presentes para que possa expressar-me com o corpo, com lápis, com olhos, com notas musicais, com tintas, com argila... Os mais variados instrumentos e materiais, assim como a experiência de vida, a imaginação, o acervo que o professor tem subsidiam sua expressão e a forma como lidam com a expressão das crianças.

A Arte é expressa por um conjunto de linguagens diversas que ampliam as possibilidades de participação / expressão das crianças. É a compreensão de cidadania,

fundada no saber, que faz com que as crianças deixem de ser apenas destinatárias do conhecimento para assumirem seu papel de co-autoras. Loris Malaguzzi (In: Edwards et al., 1999) já afirmava poéticamente: “a criança tem 100 linguagens”. A Arte – tradução máxima de todas estas linguagens – tem que estar na Escola, como está na vida. Arte é vida. Ela constrói o olhar e muda nosso olhar sobre a vida. Portanto, a Arte contribui para a humanização do espaço pedagógico – ela não pertence à escola ou deve estar nela enclausurada. Não deve ficar subordinada, subserviente ou enquadrada, mas plural, aberta e polifônica. Como linguagem que tem seus objetivos próprios e conteúdos específicos.

O papel da Arte na escola é mostrar coisas de forma poética e estética, não didática ou comum. Ela reordena e dá vida às coisas que nos cercam e que se acercam de nós.

A configuração de nosso contexto atual revela uma *escola aberta*, em que os muros precisam “des-enrijecer-se”, a fim de deixar entrar os elementos culturais circundantes, além de ir ao encontro deles. O saber está em toda parte, não só no professor, não só no livro, no interior da escola, mas no museu, na biblioteca, no cinema, nos centros culturais, na Internet, nos infinitos espaços sociais que nos rodeiam, que nos invadem (Guimarães, Nunes e Leite, 1999: 163).

O grande desafio é fugir do que é facilmente dedutível, do que não exige esforço de compreensão. O poético leva o sujeito a querer rever a vida e rever-se nela. É uma proposta de alçar a emoção, sem ser piegas; fugir do senso-comum e não deixar que a forma e o conteúdo se desconectem. A Arte abre olhos e ouvidos, sensibiliza os poros, amplia a compreensão de mundo e, desta maneira, possibilita que cada sujeito possa perceber-se prisioneiro de si e algoz do outro. Professores, em sintonia com a Arte, podem perceber-se presos às suas verdades e aprisionando as crianças em velhas crenças e valores. O educador deve arriscar-se mais, mas isso exige revisão e, para isso, temos que pensar sobre e agir permanentemente na sua formação.

### **Estratégias de formação: dificuldades e ações**

A escolha do eixo sobre o qual nortearíamos o processo de formação das professoras e estagiárias baseou-se nos objetivos centrais do Projeto – participação das crianças – aliados à demanda detectada em anos anteriores. Optamos por uma estratégia de formação que comungasse com uma perspectiva de abertura para o mundo e suas diversas expressões, não mais centrada unicamente nos aspectos técnico-instrumentais, no livro didático, no exercício ou no utilitarismo. O desafio foi grande na medida em que a formação também deve partir das



necessidades, anseios e dúvidas do corpo de professores e, ao mesmo tempo, não trazer respostas prontas, externas, modelos a serem implantados sobre aqueles que usam, encarando “o passado” como “uma roupa que não nos cabe mais”; trata-se de incorporar e superar, sem jogar fora; isto é, dando conta do cotidiano deixando de ser imediatista e servil, a formação passa a ser entendida sob a égide da cultura – um sujeito com experiências mais variadas, mais plurais, terá, também, maior possibilidade de oferecer / favorecer experiências diversas às crianças com as quais convive.

Assim, a formação foi prioritariamente focada para discussões acerca das relações entre educação, infância, arte e cultura, sempre buscando construir bases para uma cultura escolar renovada, não monológica. A estruturação geral deu-se em torno dos conceitos de tempo, espaço, cultura, identidade, autonomia e participação, em diálogo com os pressupostos teóricos da Sociologia, História, Psicologia e Arte.

(...) tem crescido no interior das instâncias formadoras o debate sobre a necessidade de trazer uma dimensão outra para a formação de professores: uma abordagem que vise ampliar olhares, escutas e movimentos sensíveis, despertar linguagens adormecidas, acionar esferas diferenciadas de conhecimento, mexer com corpo e alma, diluindo falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, afetividade e cognição, realidade e fantasia. (...) Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito mais aberto e plural, mais atento ao outro (...) tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (Leite & Ostetto, no prelo).

A idéia central da participação enfrenta, sobretudo, a não-cultura-democrática nas ações escolares. Jobim e Souza et al (1997:102) destacam com preocupação que “as condições culturais da contemporaneidade não criam condições para que crianças e adultos compartilhem da construção de experiências e, portanto, possam, ambos, ser agentes de um processo de transformação recíproca”. Sem discordar de que as condições são bem adversas, buscamos ressignificar e ampliar a participação das crianças na Escola. Sinalizam as autoras que, “cristalizados os comportamentos, os desempenhos e as atitudes em torno dos devidos ‘papéis sociais’ de professor e de aluno, inviabilizam-se os embates e os confrontos que poderiam dar origem a processos de transformação subjetiva e cultural, através da educação” (idem:103). Como pesquisadoras e professoras, preocupamo-nos com esta cristalização e rechaçamos a idéia de inviabilidade, defendendo que a melhor maneira de transformarmos o *status quo* é ampliando canais de participação, conhecendo as crianças, estando com elas: com olhos e ouvidos atentos, com disponibilidade interior para sairmos de nossa presunção adultocêntrica e procurando capturar a lógica, o ponto a partir do qual elas estão se posicionando, quebrando com o paradigma que norteia, como criticam as autoras, o “projeto

político-cultural da nossa era” – “crianças de um lado, adultos de outro”. Compactuamos com elas e buscamos defender a “construção de uma experiência compartilhada por adultos e crianças, e que guarde as marcas dos embates resultantes deste encontro” (ibidem:104).

Acredito que são o olhar e a escuta sensíveis do sujeito – portanto, a linguagem – que lhe possibilitam perceber o outro como diferente de si; que lhe permitem perceber o outro em sua singularidade, com suas nuances, seus tons, suas texturas, seus timbres, suas especificidades (Leite,1996:81).

Regida por uma lógica diferente daquela fundamentalmente presente nas escolas, a Arte reclama a inteireza do homem e sinaliza para a impossibilidade de dissociação entre cognição e afetividade. Mexe com a cognição e com o afeto, por isso nos afeta. Na definição de Oliveira (1999:87), “as artes, em todas as manifestações de ruptura (...) são experimentos, desenvolvimentos, traduções em linguagens de modos de percepção determinantes de novos modos de cognição”. Mostra-nos o mundo e faz com que nos vejamos retratados, sujeitos atuantes no mundo – oxigena a visão. Ela nos lembra da realidade polifacética e do tempo não-linear, exigindo-nos muitas idas e vindas, novos atalhos, outros caminhos para que dela possamos nos apropriar.

Ao falarmos de arte, neste contexto, falamos da inteireza de ser educador e acrescentamos aos pólos competência e compromisso, o pólo sensibilidade – que abre caminho para o encantamento, o maravilhamento, ingredientes essenciais para a recriação do cotidiano pessoal e profissional, rompendo com a fôrma, ousando outros desenhos para o dia a dia... (Leite & Ostetto, no prelo).

### **A título de fechamento...**

Ainda temos muitos obstáculos no meio do caminho. *O que é participação de crianças? Por que participam? Por que não participam? Há compreensão, pelos professores, deste conceito de participação dentro da escola?* A realidade hoje, nesta Escola, nas palavras das próprias crianças, é que a maioria delas *acata* as propostas; dificilmente sua participação *altera* rumos – as questões feitas às crianças são mais para “testá-las”, ou em outros casos, são perguntadas mas nada é feito com suas respostas. Sua rotina é muito semelhante, da hora que entram à hora que saem, favorecendo a padronização. Participar parece estar ligado a “mexer-se” – ir ao quadro, ajudar a professora etc. – como oposto de “ficar parado”. Isso sem falar que meninas e meninos estão postos em condições de agitação, levando em conta o elevado número de crianças em relação ao pouco espaço. *Como conhecer, ouvir, ver a criança no meio de grupos de 39 alunos? Crianças têm apontado ações agressivas por parte de alguns*

*professores, mas como problematizar isso? Como humanizar as relações? Ademais, como se pretende humanizar espaços a partir do desejo e uso das crianças se jogam pedra brita na área onde se brincava de bola de gude? Como o espaço tem sido, então, ocupado pelas crianças? A participação da criança, neste caso, ainda requer, sobretudo, uma qualificação da escuta para o diálogo.*

O que se sabe, entretanto, é que mudanças exigem desprendimento e “desaprendizagem”, desnudamento do corpo e da alma. Desaprender o *sempre igual* e buscar outras formas de pensar a criança, a escola, a cultura e a Arte são desafios plausíveis – mas são, sobretudo, desafios, especialmente considerando a rotatividade de professores e o elevado número de ACTs desta Escola.

A avaliação / auto-avaliação das professoras ao final do ano passado apontou, também, aspectos fundamentais para a pesquisa. Falam da necessidade de parceria com a Escola e com as famílias; da importância do estudo pessoal. Contam do prazer de (re)descobrir sua turma olhando-os de outra maneira; das conversas com as crianças, de suas histórias de vida e luta. Relatam a experiência de ouvir, conhecer o que pensam, aprender com eles; dos acordos feitos, da autonomia construída. Preocupam-se com a superlotação das salas; com os atendimentos paralelos, com a possibilidade de dar atenção especial para alguns. No discurso sempre aparecem os rápidos, os repetentes, os sabidos, os desestimulados, os perguntadeiros, os com baixa auto-estima... há os que despertaram, animaram, desistiram... Sobretudo as dúvidas trazidas nos impulsionam como pesquisadoras: *quando as crianças não atingem os objetivos, “a culpa” é de quem? Qual seria “o mínimo” para se promover as crianças de série? Reter as crianças não seria uma forma de punir justamente aquelas que mais precisam de apoio? A exclusão é maior na promoção, ou na retenção? Como colocar em prática a questão do trabalho com as diferenças? Como dar atenção especial num grupo grande e heterogêneo?* Nem tudo são flores. Aparece: “são fraquinhos”, “todos têm bastante problema”, “são infantis”, “são imaturos”, “mal falam”, “tem um que não pára quieto, quer brincar o tempo todo”, “tudo nele é sujo”. De que maneira ajudar esta professora a ver suas crianças com outros olhos?

Os planos para o Projeto, sobretudo, visam dar continuidade às ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidos. O programa de formação continuada passa a ter a Arte como pano de fundo, dando prosseguimento ao trabalho acerca das questões remanescentes do ano de 2003, entrelaçando-as com demandas que emergirem ao longo do ano de 2004.

A resignificação da relação dos professores com os espaços de cultura e com as manifestações artístico-culturais, permitindo um olhar singular, uma expressão própria, um

tempo pessoal, sem pretender buscar a mesma conclusão, sensação ou resposta para uma experiência visual, corporal, ou auditiva levam a uma mudança de prisma na maneira de enfrentar dificuldades pedagógicas das / com as crianças. Para Jobim e Souza, esta proposta alicerça-se na perspectiva de “formar pessoas capazes de criar um novo modo de se acercar da verdade que se refugia nos objetos, nas paisagens, no rosto de uma pessoa” (2000:27).

A continuidade deste processo de formação deve, com o tempo, mudar a estética da escola, fazendo-a mais colorida, viva, liberta das imagens estereotipadas e plena de produções legítimas de meninos e meninas; esperamos, também, que ajude a questionar a idéia de que para a criança tudo deve ser *infantil*, deixando de subestimar sua capacidade de compreensão e crítica – Brecht diz que a criança compreende tudo aquilo o que vale a pena ser compreendido... Repensar a formação dos professores não descolada da cultura, proporcionando experiências estéticas significativas à equipe; reavaliar o papel do Professor de Arte como um dos mediadores da Arte na escola – não o único; repensar a relação estabelecida com a criação das crianças, como as valorizamos e divulgamos, procurando perceber se autonomia e autoria estão sendo sublinhadas neste processo; além de perceber se o espaço favorece ou desfavorece a expressão artístico-cultural das crianças e dos professores – essas são algumas pistas que continuaremos seguindo em 2004. Isso passa por verificar que repertório oferecemos às crianças, lembrando que ampliar e qualificar o acervo de professores e alunos é função precípua de qualquer formação.

Se acreditamos que o ambiente favorece ou cerceia a exploração e as relações, as mais diversas que sejam, pensar os espaços de cultura é um dos pontos chaves de sua circulação. (...). Escolas e demais instituições educativas devem estar pensando criticamente seus espaços – organizando espaços de encontro, onde uma rede de ofertas amplie e qualifique as opções, possibilitando que as experiências vividas traduzam-se em ações contínuas e ricas. Espaços onde a criança, ativa e competente, sintam-se encorajada a criar; onde a qualidade estética seja uma tônica (Leite, 2001: 132).

Insistir em um projeto de formação aberto a mudanças não se baseia na idéia de crucificar experiências realizadas, mas abrir-se ao novo. Na medida em que esta Escola conseguir incorporar o conceito de Arte e cultura ao seu percurso e na formação de seus professores, mais facilmente recuperará a perspectiva de *lugar* privilegiado da infância que respeita os direitos sociais da criança, viabilizando que se volte a enxergar a *criança* que está no *aluno*.

## **BIBLIOGRAFIA:**

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov, V.N.). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. **A arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

EDWARDS, Carolyn et al (orgs.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: artes Médicas, 1999.

JARDIM, Antônio. **A música na Educação Infantil**. Texto apresentado na Reunião Mensal do Fórum Permanente de educação Infantil do Rio de Janeiro. Out/1998 [mimeo].

JOBIM e SOUZA, Solange. A estética e a psicologia, In: \_\_\_\_\_ (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000 (19-28).

\_\_\_\_\_. et al. Mapeamentos para a compreensão da infância contemporânea, In: GARCIA, Claudia Amorim; CASTRO, Lucia Rabello de & JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). **Infância, cinema e educação**. Rio de Janeiro: Ravi, 1997 (93-108).

GUIMARÃES, Daniela; NUNES, Maria Fernanda & LEITE, Maria Isabel. História, cultura e expressão: fundamentos na formação do professor, In: KRAMER, Sonia et al (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. São Paulo: Papirus, 1999 (159-174).

LEITE, Maria Isabel. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo, In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1996 (73-96).

\_\_\_\_\_. O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre as condições de produção cultural da infância. **Tese de Doutorado**. UNICAMP: Faculdade de Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação, infância e arte: a escola pode ser um espaço de autoria e expressão?** Florianópolis: FE-UFSC/GEPIE – 2003 [mimeo].

\_\_\_\_\_. & OSTETTO, Luciana Esmeralda. Formação de professores – o convite da arte, In: \_\_\_\_\_. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. São Paulo: Papirus (no prelo).

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multissensoriais da arte do século XX, In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 1999 (85-98).

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura, In: \_\_\_\_\_ (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 1999 (9-21).

QUINTEIRO, Jucirema. **O Direito à infância na escola: por uma educação contra a barbárie**. Texto apresentado no Congresso de Sociologia da Infância da Universidade do Minho/Portugal. 2003 [mimeo].

SARMENTO, Manoel. **Participação infantil e ação pedagógica na escola: utopia ou realidade?** – apresentação oral no auditório da UFSC. Julho/2003.

SERRÃO, Maria Isabel. **As bases histórico-sociais do brincar** – apresentação oral no interior do GEPIE. Abril/2003.