

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Maria Ines da Silva Sotto

**EDUCAÇÃO ESCOLAR, ARTES, TEATRO E CIDADANIA
O PROJETO ENSINAR-APRENDER**

**SOROCABA/SP
Novembro de 2006**

Maria Ines da Silva Sotto

**EDUCAÇÃO ESCOLAR, ARTES, TEATRO E CIDADANIA
O PROJETO ENSINAR-APRENDER**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade de Sorocaba, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.**

ORIENTADOR : Jorge Luis Cammarano González

**SOROCABA/SP
Novembro de 2006**

RESUMO

O trabalho que aqui apresento vincula-se à linha de Pesquisa, Conhecimento e Cotidiano Escolar, e tem como objetivo possibilitar a reflexão e o entendimento de como as linguagens artísticas, mais especificamente as artes visuais e o teatro, vem sendo trabalhadas no espaço da escola pública num programa denominado: “Projeto Ensinar-Aprender. Com base nas reformas educacionais, propostas na última década do século XX, procura-se compreender por meio do estudo e das experiências das escolas públicas, atendidas pela Diretoria de Ensino de Votorantim, como as diretrizes do “Projeto Ensinar-Aprender” influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas de professores de artes, que atuam nas escolas que aderiram ao programa. Na compreensão dessa trajetória, são retomadas as políticas educacionais, bem como as propostas curriculares para o ensino da arte sugeridas pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação de SP; a concepção de projetos de Ensino e as novas perspectivas, para a organização do cotidiano escolar. No percurso da pesquisa, recupera-se a memória de um sujeito histórico, o pesquisador, que interfere, participa e transforma, no coletivo, o projeto preliminar numa proposta que possibilita a criação de diferentes projetos, para atender às necessidades, mais imediatas, do grupo responsável pela implantação do programa no espaço escolar dos sete municípios atendidos por essa Diretoria. Ao indagar sobre a contribuição da linguagem teatral no contexto da educação escolar realizam-se reuniões periódicas com um grupo de professores que atuaram e atuam no referido programa. A análise de documentos, registros, comparação dos dados coletados, seleção de depoimentos significativos, estudo da proposta original, os relatos das intervenções realizadas durante o percurso e o referencial teórico adotado permitiram a compreensão do processo e a estruturação da dissertação. As contribuições dos autores: Gramsci como meio de compreender o materialismo histórico delineado por Marx e Engels, Bourdieu para a compreensão do capital cultural, Fernando Peixoto na recomposição da história do teatro. Ana Mãe, Ingrid Koudela como referências nacionais para o ensino da Arte no Brasil. Miguel Arroyo, Marilena Chauí, Duarte, Ferretti, Gadotti, Hernández, Mészáros, Göergen e González, em especial, deram suporte para a argumentação em favor do teatro como possibilidade de emancipação dos sujeitos.

Palavras – Chave: Arte-Educação, Educação Escolar, Políticas educacionais, Projetos, Teatro.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	4
1. ARTE E EDUCAÇÃO	13
1.1 Novos paradigmas para o ensino da Arte	15
1.2 Mudanças na nomenclatura	20
1.3 Novas metodologias e suas influências no ensino brasileiro	22
1.4 Algumas considerações sobre interdisciplinariedade e interculturalismo	27
1.5 Educação Especial e Inclusão no ensino da Arte	32
1.6 A formação de professores em Artes	35
1.7 A apropriação das novas tecnologias no ensino da Arte	39
2. A OBSERVAÇÃO, O ESTUDO, A PESQUISA E O RELATO	45
2.1 Memórias, história e algumas revelações	45
2.2 Constituinte-se como sujeito histórico	48
2.3 O neoliberalismo e alguns aspectos do contexto social brasileiro	61
2.4 As reformas políticas educacionais.....	65
2.5 O papel das Oficinas Pedagógicas, influências e caminhos alternativos para a educação	71
2.6 Cidadania ou misantropia?	82
3. O PROJETO ENSINAR-APRENDER	96
3.1 Concepção de Projeto na organização da prática escolar	96
3.2 O Projeto Ensinar e Aprender: histórico e concepção	108
3.3 Proposta pedagógica em Artes	117
3.4 A linguagem teatral e o Projeto Ensinar e Aprender	124
3.5 O drama dos professores - da alienação a emancipação.....	133
3.6 Intervenções, depoimentos	141
3.7 O delinear de um novo percurso com o Teatro Educação.....	145
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
5. REFERÊNCIAS	162
6. ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Abordar o processo ensino-aprendizagem das artes, mais precisamente da linguagem teatral, durante a implantação e execução do programa de governo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, denominado Projeto Ensinar-Aprender, no período de 2000 a 2005, e investigar de que forma esse processo contribuiu para o avanço dos professores de artes no trabalho com a linguagem Teatral é o tema de investigação da dissertação que aqui se apresenta.

Os antecedentes desse contexto indicam que no Brasil, os cursos profissionalizantes de teatro foram regulamentados em 1965, com a Lei Federal nº 4641. O teatro no currículo escolar sempre esteve ligado às celebrações de datas comemorativas e festivas e somente era realizado por uma minoria selecionada à priori por seus talentos e realizações.

De outra parte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que introduz a disciplina Educação Artística no currículo escolar de 1º e 2º Graus, levou os professores de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral, Música e Artes Plásticas a abraçarem uma causa que, a princípio, pareceu-lhes absurda, obrigando-os a rever seus processos metodológicos e a buscarem nova formação para lecionar.

Retomando alguns aspectos históricos, na busca da compreensão do que se entende hoje por Arte, é importante ressaltar que foi a partir dos anos 80 que este debate se intensificou, com o objetivo de conscientizar e mobilizar professores de artes de todo o Brasil. Preocupados com a valorização do profissional da área, estes educadores, conscientes da luta pela sua contínua formação, criaram alguns movimentos, que se estenderam de norte a sul do país, dando origem a inúmeras associações. Em Brasília, no ano de 1987 ocorreu um importante movimento, dando origem à FAEB – Federação dos Arte-Educadores do Brasil, cujo objetivo era integrar os movimentos regionais de arte-educação. A entidade até hoje mantém suas atividades em pleno desenvolvimento e vem ampliando seu espaço, na tentativa de fortalecer e valorizar o Ensino das Artes em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira.

A formação das associações, dentre elas, a AESP – Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo, vem contribuindo e impulsionando a evolução do pensamento sobre arte-educação no cotidiano escolar. O teatro-educação esteve presente, contribuindo para a construção dessa história, por meio de vários representantes, que não mediram esforços em articular teoria e prática na estruturação do conhecimento da linguagem teatral, visando a garantir sua presença nas escolas com uma proposta pedagógica consistente.

Nas escolas, o campo da arte era compreendido pelas atividades ligadas ao desenho geométrico, aos trabalhos manuais e ao canto orfeônico, sendo que o teatro e a dança tinham importância menor.

Em 1970, quando os profissionais de teatro reuniram-se para reivindicar Arte Dramática no currículo oficial de ensino, como disciplina e não mais como prática educativa, surge a Lei nº 5692/71 que, segundo Koudela (1986), vem abalar a estruturação ainda frágil dessas iniciativas, pois o teatro seria ministrado na disciplina Educação Artística, junto com artes plásticas, música e dança durante cinquenta minutos por semana. Para Martins (2004) a promulgação da referida lei, contribuía para a mutilação da ação de muitos professores, modificando radicalmente o seu cotidiano, tirando-os de suas especialidades e encaixando-os no que acertadamente chamaram de “polivalência”. Por outro lado, agravando ainda mais a situação, não existiam professores habilitados para ensinar as especialidades artísticas que a nova disciplina exigia. A referida lei provavelmente gerou e acentuou diferentes práticas do ensino de teatro nas escolas, como atividades extracurriculares, pois, pelas novas condições apresentadas, os professores de arte dramática não encontravam no currículo o tempo hábil para desenvolver sua especialidade.

Koudela (1986) denuncia o preconceito em relação ao teatro, pois os professores reduzem a história da Arte às Artes Plásticas e não enfocam a história do Teatro. A autora reclama a falta de formação específica em teatro e afirma que o mesmo é ministrado como disciplina complementar nos cursos de Música e Artes Plásticas, não preparando o professor para lecionar a disciplina.

Em 1996, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), aprovada pelo Conselho Nacional em 1998, garantindo que o ensino da arte deveria ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, ampliando as possibilidades do ensino do teatro nas escolas, como também favorecendo a elaboração e publicação dos referenciais Curriculares da Educação Infantil, dos Parâmetros Curriculares da Educação Fundamental e Média (PCN) e das Diretrizes para os cursos superiores de teatro.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes (PCNs) tentem orientar e regular a prática dos professores que atuam em nossas escolas, os documentos não garantem, por si sós, um ensino de artes que atenda às expectativas, principalmente nas linguagens em que o professor não tem total domínio. Há um número significativo de professores formados em Artes Plásticas, o que evidencia inúmeros problemas, quando se vêem obrigados a trabalhar com as demais linguagens - Música, Dança e Teatro. Na tentativa de suprir essas carências, são lançados alguns projetos que se traduzem

em Orientações Técnicas (OTs) e que têm por objetivo preparar o professor para uma melhor atuação no espaço escolar. Administrar os conflitos gerados pela imposição, implantação e execução de projetos, impostos de cima para baixo é um problema que os mediadores das propostas precisam encarar. Determinados conflitos advindos da própria resistência em trabalhar com algo desconhecido, requer humildade e flexibilidade para nos tornarmos aprendizes; favorecendo, assim, adequações, dignas de avaliação, pois, ao tentarmos repassar as informações e os subsídios diretamente para o grupo de professores, deparamos-nos com inúmeras desculpas quanto à inviabilidade da proposta e a dificuldade de se realizar determinadas atividades, dentro do espaço e tempo reservados ao ensino da arte nas escolas públicas estaduais. Durante o processo, são necessários inúmeros ajustes para atender às nossas necessidades e às do grupo com o qual trabalhamos. De um universo de quarenta escolas, com aproximadamente sessenta professores de artes no total, constatamos resultados muito diferentes de uma unidade para outra. É impossível mensurarmos esses resultados quantitativamente, mas o material produzido, até o presente momento, carece ser revisto visando a algumas reflexões que nos aproximem das ações produzidas pelo grupo de professores, a fim de sanar as dificuldades encontradas ao longo desse percurso. Para avançarmos na apreensão dos conteúdos da linguagem teatral, coloco em evidência algumas questões relativas ao processo histórico de apropriação dos conhecimentos através de uma proposta nada, ou quase nada, convencional na escola contemporânea. Os alunos não sabiam ler, não sabíamos alfabetizar e precisávamos ensinar-lhes a linguagem teatral. Como proceder? Ou em outras palavras: Qual a contribuição da linguagem teatral no contexto da Educação Escolar com base na proposta do Projeto Ensinar-Aprender?

Como professora, atuando junto à rede pública de ensino na Diretoria Regional de Votorantim¹, na função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), tenho por incumbência repassar as orientações relativas aos projetos de Artes para os professores da rede. Com formação em Arte Educação e especialista na linguagem teatral, para mim, é impossível trabalhar com as demais linguagens sem focar meu principal objeto de estudo: Teatro Educação. As adequações, realizadas durante o período de 2000 a 2005, são frutos de muito trabalho da equipe de professores que atuaram na rede de escolas públicas estaduais sob a jurisdição da Diretoria de Ensino de Votorantim. Se não houvéssemos estabelecido uma

¹ Votorantim está localizado a sudoeste do Estado, a 100 km da Capital, na região administrativa de Sorocaba. A população, segundo o Censo 2003, é de aproximadamente 100.607 pessoas.

parceria, não teríamos reconstruído um projeto que permitisse levar em consideração a realidade de cada escola em particular e as adequações necessárias para atender os alunos dos diferentes municípios sob nossa responsabilidade.

Ao receber orientações para a implantação do Projeto Ensinar-Aprender, procurei desenvolver com os professores um trabalho que possibilitasse a todos se apropriarem dos conteúdos, das idéias principais, mas com a liberdade de adequar as propostas e atividades a cada realidade específica. O fato de atendermos a sete municípios com características bastante peculiares – Piedade, Tapiraí, Pilar do Sul, Capela do Alto, Araçoiaba da Serra, Salto de Pirapora e Votorantim - implica reconhecer que este grupo de professores de artes, bastante heterogêneo, tinha muito a contribuir. Facilitar e mediar essa interação não foram tarefas fáceis de se resolver, principalmente porque muitos vinham buscar solução para seus problemas imediatos e nós não tínhamos como ajudá-los. O grupo, através da troca de experiências, foi se fortalecendo e encontrando caminhos alternativos para sanar os problemas enfrentados.

Durante o percurso, acompanhamos as dificuldades de professores e alunos. Alunos que, ao longo da vida escolar, foram acumulando dificuldades, por esse motivo suas idades estavam defasadas em relação à série que deveriam estar cursando. Alguns não estavam alfabetizados e os professores sentiam-se impotentes diante da situação, pois não sabiam o que fazer. Estabelecemos alguns vínculos e fomos caminhando juntos, nesta árdua tarefa, pois não adiantava ficarmos nos lamentando, era preciso encarar o problema. Como educadores, nos fortalecemos, aprendemos muito uns com os outros. Os resultados nas classes regulares foram muito bons e o trabalho com a linguagem teatral ganhou em qualidade em algumas de nossas escolas, entretanto em relação às classes do projeto, não podemos afirmar o mesmo, salvo raras exceções.

Nosso percurso como educadores é feito de vitórias e derrotas, de crenças e valores e, muitas vezes, não nos damos conta do quanto somos manipulados e acabamos nos responsabilizando pelo insucesso e pelo fracasso de nossos alunos. Acreditamos no processo transformador da educação, mas reconhecemos nossas limitações e por esse motivo vivemos em busca de teorias que sustentem de fato a nossa prática e nos permitam um melhor desempenho no exercício de nossas funções.

Pretendo neste escrito traçar alguns momentos significativos do nosso percurso nos últimos cinco anos durante a implantação e execução do projeto, a princípio, denominado “Aceleração”. Estruturar estas reflexões demandou um tempo precioso de estudos, pesquisa, debates e produção de conhecimentos que ainda revelam-se frágeis pela inexperiência,

incertezas e falta de um embasamento teórico substancial, mas que até o presente momento resultaram em:

1. Pesquisa bibliográfica (leituras e seleção de autores que favoreçam o desenvolvimento da pesquisa e do texto a ser construído);
2. Levantamento de teses que tratam do assunto;
3. Pesquisa de documentos legais nas escolas públicas onde as professoras atuavam;
4. Elaboração de questionários para os professores, visando tão somente a busca de elementos que favorecessem a compreensão do percurso de cada um e a análise dos diferentes depoimentos dos sujeitos que, de alguma forma, interagiram com os alunos (diretores, coordenadores, pais, profissionais de apoio, etc.);
5. Reuniões periódicas com o grupo de professores que atuaram e atuam no projeto para analisar seus depoimentos;
6. Análise dos documentos e registros produzidos durante a implantação da proposta e acompanhamento dos resultados produzidos no processo ensino-aprendizagem em relação à linguagem teatral;
7. Comparação dos dados coletados com as teorias e metodologias adotadas durante o percurso de investigação (depoimentos, testemunhos e entrevistas);
8. Estruturação da tese mediada pela linguagem teatral como possibilidade de emancipação e humanização dos sujeitos que participaram do projeto “Ensinar-Aprender”;
9. Traçar o perfil dos sujeitos investigados e analisar os resultados das experiências relatadas;
10. Estudo e pesquisa de documentos oficiais que norteiam o Ensino das Artes e da Linguagem Teatral para as escolas públicas estaduais;
11. Análise do material original referente à proposta inicial e as adequações necessárias para a implantação;
12. Compreensão do percurso dos professores, das relações estabelecidas no cotidiano escolar, entre eles e seus alunos, bem como dos resultados obtidos com a proposta de ensino da linguagem teatral e suas adequações à realidade e ao espaço escolar;
13. Articulação dos resultados da investigação com um referencial teórico que nos possibilitasse compreender esse percurso e revelar acertos e equívocos;
14. Socialização constante dos resultados visando o replanejamento das ações.

Observamos que ao indagar sobre a contribuição da linguagem Teatral, no contexto da Educação Escolar com base na proposta do Projeto Ensinar-Aprender, sustentamos a idéia de que o programa favoreceu apenas os professores e que ainda não sabemos como atender às

necessidades dos alunos com defasagens no processo ensino-aprendizagem. Alunos com inúmeras carências e que, ao longo do seu percurso escolar, foram acumulando dificuldades e desilusões em relação à escola e ao ensino que lhes oferecemos.

O referencial teórico que sustenta os conhecimentos esboçados traduz a preocupação de melhor articular teoria e prática, visando a dar um tratamento mais adequado ao objeto de pesquisa. Através das entrevistas e do estudo de caso, bem como da bibliografia pesquisada, buscamos um novo olhar na compreensão do contexto onde as práticas do ensino da arte se inserem.

Saber como a linguagem teatral foi concebida na última década e como chegou aos professores para que estes pudessem atuar, requer uma compreensão do contexto social, econômico e político brasileiro. Parte do esforço realizado para entender esse contexto vincula-se às contribuições dos autores marxistas (Gramsci) como meio de compreender o materialismo histórico delineado e estruturado por Marx e Engels, considerando que esse referencial me ajudaria, reafirmo, a entender o referido contexto.

De outra parte, resgatar as memórias de infância e constituir-se como sujeito histórico, possibilitaram a compreensão da fragilidade humana e do quanto estamos sujeitos às normas, leis, e às diferentes influências do nosso tempo, do nosso modo de pensar e do modo de pensar das gerações que nos antecederam.

Para aprofundar as questões relativas à postura e à constituição histórica da categoria denominada “magistério”, recorri a Bourdieu que com propriedade fala do “capital cultural”.

Gramsci foi o autor que me possibilitou a compreensão do papel dos intelectuais tradicionais e orgânicos no contexto de implantação das políticas educacionais.

Alguns autores, pesquisadores e estudiosos das artes e da linguagem teatral, como Ana Mae, Ingrid Koudella, Fernando Peixoto, Fernando Azevedo, Ivone Richter, Analice Pillar Lúcia Pimentel, Maria Christina Rizzi, Rejane Coutinho, auxiliaram-me a fortalecer e compreender a importância de se trabalhar com a linguagem teatral dentro da escola pública brasileira. Rever a história do teatro e as contribuições dos opostos Stanislavski e Brecht para o fazer teatral me fortaleceu no sentido de acreditar que o teatro é possível na escola pública, basta ter domínio de alguns conhecimentos, gosto e respeito pelas artes que as oportunidades surgirão.

Convém ressaltar ainda que a análise do material produzido pela S.E.E.S.P. (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) – CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) é objeto de estudo e que os autores apontados na elaboração do referido material são parte do processo de investigação, visando ao entendimento da proposta e ao

embasamento teórico que norteou as orientações centralizadas, durante os dois primeiros anos em que nos debruçamos sobre inúmeros materiais para produzir as propostas para o Projeto Ensinar-Aprender, visando ao trabalho com arte e a linguagem teatral.

Os documentos legais, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes estarão presentes como ponto de partida para uma análise crítica da distância entre a intenção e a realidade dos fatos na prática pedagógica do ensino da arte na rede pública estadual, mais especificamente na D.E. de Votorantim no que tange ao ensino da linguagem teatral, dentro de um projeto específico.

Não há como negar a importância da linguagem teatral na formação e emancipação dos indivíduos. As inúmeras pesquisas que vêm discutindo a concepção do teatro-educação, revelam que a execução do jogo dramático é importante aliado nas vivências e experiências para a compreensão e reflexão sobre as formas de representação humana no cenário cotidiano.

Entender a estrutura administrativa da rede pública estadual, o papel das Oficinas Pedagógicas, as reformas políticas educacionais e suas influências na prática pedagógica possibilitou-nos maior embasamento, para compreendermos como os projetos são concebidos e delineados.

Diagnosticar, analisar e refletir sobre os modos de ensinar e aprender arte no cotidiano escolar auxiliou-nos em rever nossas ações, tendo em vista a realidade e as necessidades dos sujeitos com os quais trabalhamos. Saímos mais fortalecidos desse processo? Essa é uma questão individual, pois depende do grau de envolvimento e do comprometimento de cada professor que participou do Projeto Ensinar-Aprender e soube compreender que nenhuma certificação nos dará garantia de obter os melhores resultados e que a formação continuada é um exercício constante de aprimoramento.

Não pretendemos aqui destacar somente os melhores resultados, nem tão pouco estabelecer comparação entre os educadores e os resultados alcançados, por cada um deles em particular, mas comentaremos as experiências, para que possamos refletir e aprofundar nossos conhecimentos sobre as propostas e suas implicações, bem como a forma com que os professores atuaram com seus respectivos grupos, as adequações necessárias e as sugestões para o aprimoramento através das etapas programadas:

a) Reuniões periódicas com as professoras, para análise e reflexão das propostas sugeridas no projeto e o processo vivenciado em sala de aula, no período 2000-2001 e a influência dessas ações nos anos posteriores 2002-2004.

b) Análise dos documentos e registros produzidos durante a implantação e o trabalho de professores envolvidos no projeto;

c) Comparação dos dados coletados com as propostas metodológicas adotadas e sugeridas durante o percurso de investigação (depoimentos, testemunhos e entrevistas);

d) Estruturação de uma argumentação mediada pela linguagem teatral, como possibilidade de emancipação e humanização dos sujeitos que participaram do Projeto Ensinar-Aprender.

Como a relação professor-aluno estabelecida no espaço escolar, no cotidiano das práticas pedagógicas, propostas pelos projetos de artes nas diferentes linguagens, é também alvo de investigação, procuramos traçar o percurso das professoras, buscando compreender como chegaram ao fazer teatral de fato, tendo em vista sua formação e especialização.

Dar visibilidade ao problema a ser abordado e relevância para que o mesmo traga novos conhecimentos e possa ser investigado por outros, dentro da rede pública estadual de ensino, possibilitando a criação de novos projetos que de fato atendam às necessidades de alunos e professores, para que compreendam seu tempo, sua história e sua cultura, tornando-se agentes de transformação competentes, ao menos para a sua respectiva classe social, parece utópico, mas como viver sem ideais?

O texto aqui apresentado foi organizado da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, busco retomar alguns temas sobre arte educação e aspectos importantes que perpassam as propostas para o ensino da arte nas escolas brasileiras. O conjunto de idéias apresentado pertence a um grupo de intelectuais que encontraram espaço junto ao poder público para manifestar suas intenções no fortalecimento da arte nas escolas públicas brasileiras.

No Segundo capítulo, trato da compreensão de alguns aspectos estudados, pesquisados, experimentados e vividos nas relações interpessoais estabelecidas no convívio social, familiar, acadêmico e no ambiente de trabalho, buscando compreender minha própria trajetória e o quanto as relações nesses diferentes espaços influenciaram minhas ações e meu modo de agir e pensar na análise do processo, que compreende, o período de implantação, execução e acompanhamento das propostas na realização e implantação do Projeto Ensinar e Aprender.

Desenvolvo, a seguir, uma análise das relações entre neoliberalismo, as reformas de ensino e seu impacto nas propostas desenvolvidas pela rede escolar do Estado de São Paulo, tentando examinar uma proposta de educação para a cidadania.

O Terceiro capítulo trata da concepção de Projeto, que passa a ter um grau de importância relevante para o entendimento do processo ensino-aprendizagem da linguagem teatral dentro do Projeto proposto pela rede pública estadual - “Ensinar-Aprender”,

promovendo inúmeras reflexões e questionamentos sobre a educação continuada do educador visando sua autonomia como cidadão no exercício de sua função. Em seguida, retomo uma breve história do teatro, buscando um novo olhar para os modos de representar e entender o teatro contemporâneo. Na seqüência busca-se com base nos depoimentos dos professores compreender as dificuldades e as contribuições da linguagem teatral no contexto da educação escolar.

Concluindo retomo toda a trajetória evidenciando o quanto a educação escolar esta marcada pela ideologia dominante e o quanto as políticas neoliberais inviabilizam o processo de educação integral dos sujeitos possibilitando-lhes humanizar-se e emancipar-se de fato.

1. ARTE E EDUCAÇÃO

Este capítulo surge da necessidade de se compreender a importância da Arte nas escolas públicas estaduais detalhando os principais temas e o discurso adotado por intelectuais que, direta ou indiretamente, influenciaram as propostas contidas nos documentos oficiais. Ressaltamos que o ensino/aprendizagem da Arte² é obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Contudo, algumas escolas incluíram a Arte apenas numa das séries de cada um desses níveis, porque a LDBEN não explicitou que seu ensino é obrigatório em todas as séries. Daí a necessidade de esclarecimento, e até mesmo de uma campanha, em favor da Arte na escola, muito embora os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - reconheçam seu lugar de destaque no currículo, ao darem à Arte a mesma importância que deram às outras áreas do conhecimento. Nem a mera obrigatoriedade, nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência das linguagens artísticas no currículo. Tampouco garantem um ensino/aprendizagem que torne os estudantes aptos para entenderem a Arte. O Poder Público, além de reservar um lugar para a Arte no currículo e de se preocupar em como a Arte é ensinada, segundo os mentores da nova proposta para o ensino da arte, está empenhado em propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Segundo os mesmos, sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte/Educação será enriquecedora no sentido de possibilitar o exercício pleno da cidadania, aspecto este que será abordado no próximo capítulo.

Síntese de uma série de programas sobre Arte na escola, apresentados pela TV Escola, intitulada “Um Salto para o Futuro”, que foram ao ar em Abril de 2000 e mais tarde em 2002, publicado pela editora Cortez com o título “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, organizado por Ana Mae Barbosa (2002), foi o material que escolhi, a fim de rever a abordagem de temas debatidos e escritos por profissionais da área visando a compreender as influências nas práticas e discursos adotados pelos professores com os quais me relaciono, pois constatei que 90% dos professores tiveram acesso a esses programas.

Segundo Ana Mae Barbosa (2002), as Artes Visuais ainda estão sendo ensinadas como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista, ou continuam a serem utilizadas,

² Quando pronunciamos *ensino de arte*, dependendo do leitor, o registro de significações torna-se múltiplo. Podemos ler nessas palavras: o ensino de arte na formação de artistas; o ensino de arte nas escolas; o ensino de arte como uma área específica, por exemplo, o ensino de artes visuais; o ensino de arte no âmbito das várias artes: arte visual, dança, música e teatro; o ensino das artes para a formação de educadores; e outras leituras mais que o leitor possa atribuir.

principalmente, na comemoração de festas, na produção de presentes, muitas vezes estereotipados, para os dias das mães ou dos pais. Para a autora, a chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista, ainda é uma alternativa melhor que as anteriores, mas sabemos que o “espontaneísmo” apenas não basta, pois o mundo e a Arte de hoje exigem um leitor e produtor informado e consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é apontado pela professora Ana Mae (2002) como um problema crucial, levando-nos, muitas vezes, a confundir improvisação com criatividade. Embora já exista boa produção teórica e um grande número de pesquisas nas Universidades, ela considera necessário ampliar o número de cursos de Pós-Graduação com linhas específicas em Arte/Educação. Segundo ela, existem apenas dois, nas universidades públicas do país: o da Universidade de São Paulo, ligado ao Programa de Artes Plásticas, e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Programa de Educação. São apenas dois cursos específicos de Arte/ Educação para atender à demanda de 98 Licenciaturas no país. Por outro lado, falta estímulo para que os professores de sala de aula busquem cursos de aperfeiçoamento e de especialização mais aprofundados que os cursos de curta duração os quais, quase sempre, apenas treinam para "receitas" de ensinar.

Para Ana Mae, a falta de um aprofundamento dos professores de Ensino Fundamental e Médio pode interferir no que ela denomina nova Arte/Educação. Em sua missão de favorecer o conhecimento nas e sobre as Artes Visuais, organizado de forma a relacionar produção artística com apreciação estética, informação histórica e contextualização, a autora foca apenas sua área de especialização. Nas Artes Visuais, ela afirma que estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de lê-la são duas habilidades inter-relacionadas, o desenvolvimento de uma ajudando no desenvolvimento da outra. Em relação à linguagem teatral eu pensava o mesmo. Segundo a autora, esta integração corresponde à pedagogia da Arte, aos modos como se ensina e se apreende a Arte.

Esse discurso me incomodava e sentia-me responsável pela qualidade do ensino da Arte nas escolas públicas estaduais de Votorantim. Administrar os meus conflitos, deixando de lado a minha área de formação, e abraçar outra causa para atender os professores, foi, sem dúvida, algo muito difícil, pois precisei estudar muito e me apropriar de inúmeros conhecimentos, que até então desconhecia. Descrevo a seguir as propostas para o Ensino da Arte veiculados pelos Programas da TV Escola e os textos produzidos por diferentes profissionais da área de artes.

As questões sobre “multiculturalismo” e “interdisciplinariedade”, inclusão e atendimento aos diferentes, as novas tecnologias, formação de professores e os novos

paradigmas para o ensino da arte foram temas abordados em diferentes circunstâncias por diferentes estudiosos em função de um momento marcado por mudanças, conceituais e metodológicas, que têm desafiado, inúmeros sujeitos envolvidos na compreensão do papel da arte, da estética e da cultura, na escola e na sociedade. Vejamos a seguir qual discurso tem influenciado o educador em artes.

1.1 Novos paradigmas para o ensino da Arte

A trajetória conceitual das relações entre o fazer e o ver, fundando novas metodologias e práticas da Arte na escola, norteará nossa pesquisa sobre a proposta da SEE – SP no que tange o ensino da arte nas diferentes linguagens.

Os problemas que caracterizam as grandes mudanças no ensino da Arte nos últimos anos, foram abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e os professores, até o presente momento, estão se familiarizando, criticando, interpretando e selecionando o que é relevante na sua concepção, no seu meio, conforme seus interesses para atender as crianças com quem convivem diariamente no espaço escolar, entretanto não há como negar a grande influência de especialistas em artes plásticas no ensino da arte nas escolas públicas estaduais, portanto retomo as idéias já elucidadas e incorporadas aos documentos oficiais.

Segundo Ana Mae (2002), os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte Educação será reconstrutora, afirma a autora.

Ao chegar à Oficina Pedagógica de Votorantim no ano de 2000, era esse o discurso oficial em relação ao ensino das artes, entretanto estavam sem um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) para a área de Artes há mais de dois anos. Um espaço pequeno, com um amontoado de livros empoeirados, alguns computadores, uma TV, um Vídeo e um grupo de professores de diferentes áreas, as disciplinas consideradas mais importantes: português, matemática, ciências, geografia, história e uma professora polivalente de Ciclo I (1ª a 4ª). Soube, algum tempo depois, que estavam em dúvida entre escolher um professor de Artes ou um de Educação Física para fazer parte da equipe de ATPs. Quase seis anos após, a equipe está completa. O núcleo de Informática foi ampliado e fica sob o comando de dois professores, ambos da área de matemática. A Escola da Família (Programa do Governo do Estado de São Paulo criado com a finalidade de abrir o espaço escolar para todos os

segmentos - pais, alunos, professores e voluntários aos finais de semana) possui uma grande equipe articulada para fazer funcionar a escola ininterruptamente. Existe uma equipe de apoio para a manutenção e conservação do prédio e duas pessoas para cuidar da parte administrativa. Além de uma outra professora só para acompanhar a Formação Continuada dos Professores num convênio firmado entre as Universidades e o Governo do Estado de São Paulo. Os projetos se multiplicaram, inúmeros computadores chegaram, houve mudança de espaço. Hoje ocupamos uma ala inteira de uma escola, temos vários espaços para as Orientações Técnicas, uma Biblioteca e vários outros recursos disponíveis, dentre eles, a sala equipada com recursos de última geração para as videoconferências. A rotina de afazeres é tão intensa, que pouco tempo sobra para a troca de experiências e a avaliação do processo. Cada qual cuida do seu “departamento”.

Arte Educadora, com habilitação em Artes Cênicas, quando cheguei a Oficina Pedagógica, busquei me familiarizar com o que havia de recursos e material para o Ensino das Artes. Assisti aos programas da TV Escola da série intitulada “Um Salto Para o Futuro”. Busquei uma bibliografia e comecei a participar das Orientações Técnicas para o Ensino das Artes promovidas pela CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Por longo tempo, o Teatro foi colocado em segundo plano e em função da formação dos professores que deveria atender, passei a me concentrar nas Artes Visuais e nos problemas relativos ao ensino da arte no espaço escolar.

Vejamos, segundo alguns estudiosos da área, uma síntese de como a arte vem sendo tratada nas duas últimas décadas:

1. Maior compromisso com a cultura e com a história. Até o início dos anos 80, o compromisso da Arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão pessoal do aluno. Segundo Ana Mae (2002) hoje, à livre-expressão, a Arte/Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo do ensino. “O *slogan* modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir a Arte”.

2. Ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra. Para isto, baseiam-se os arte/educadores na construção do conhecimento em Arte, que se dá, segundo os pesquisadores Elliot Eisner (1999) e Brent Wilson (1999) os quais estudaremos mais adiante, na interseção da experimentação, da decodificação e da informação.

Só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte.

3. Não se pretende mais desenvolver apenas a sensibilidade dos alunos através da Arte, mas também se aspira a influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes, por meio do ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte, como uma linguagem estimuladora dos sentidos, segundo Ana Mae (2002) transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem. Diz ela, que dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. O teatro, na minha concepção, favorece o mesmo.

Para a autora, podemos dizer que a Arte capacita um homem, ou uma mulher, a não serem estranhos em seu meio ambiente, nem estrangeiros no seu próprio país. A Arte supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo.

A Arte na Educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Por meio da Arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

4. O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade através do fazer Arte, mas também através das leituras e interpretações das obras de Arte. Segundo Ana Mae, para o Modernismo, entre os fatores envolvidos na criatividade, o de máximo valor era a originalidade. Hoje, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo, de acordo com o contexto e a necessidade, são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte e fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano.

5. A necessidade de Alfabetização Visual vem confirmando a importância do papel da Arte na escola. A leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que estes atributos, em diferentes contextos, conferem à imagem é um imperativo da contemporaneidade. Os modos de recepção da obra de Arte e da imagem, ao ampliarem o significado da própria obra, a ela se incorporam.

Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que a obra nos diz, aqui e agora em nosso contexto, e o que disse, em outros contextos históricos, a outros leitores.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens veiculadas pela mídia, vendendo produtos, idéias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos, etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas, inconscientemente e conseqüentemente a reproduzimos sem muitas vezes nos darmos conta das idéias que estão transmitindo.

A leitura das imagens fixas e móveis da publicidade e da Arte na escola nos torna conscientes acerca daquilo que aprendemos através da imagem. Por outro lado, na escola, a leitura da obra de Arte prepara o grande público para a recepção de obras de Arte e, nesse sentido, Arte/Educação é também mediação entre Arte e Público.

6. O compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela Arte/Educação pós-moderna. Segundo Ana Mae (2002) não mais os códigos europeus e norte-americanos brancos são os referenciais prioritários. Hoje, segundo a autora, dá-se mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero e classe social.

Para definir diversidade cultural, nós temos que navegar através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre “multiculturalismo”, outros sobre “pluriculturalidade” (PCN), e temos ainda o termo que alguns consideram mais apropriado: “interculturalidade”. Enquanto os termos “multicultural” e “pluricultural” significam a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da Arte/Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a Escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações.

No que diz respeito à cultura local, pode-se constatar que, quase sempre, apenas o nível erudito dessa cultura é admitido na escola (Tarsila, Portinari, etc). As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação destas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta, para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios, ensinaram que uma educação libertária só terá sucesso quando os participantes do processo educacional forem capazes de identificar seu *ego* cultural e se orgulharem dele. Isto não significa a defesa de guetos culturais ou negar às classes populares o acesso à cultura erudita. Todas as classes têm o direito de acesso aos códigos da cultura erudita, porque esses são os códigos dominantes: os códigos do poder. Segundo Ana Mae (2002), é necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão como um conhecimento exterior, a não ser que o indivíduo tenha

dominado as referências culturais da sua própria classe social, a porta de entrada para a assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular.

Grande ênfase vem sendo dada aos projetos de Arte/Educação que demonstram o mesmo valor apreciativo pela produção erudita e pela produção do povo.

7. Outro aspecto importante da Arte na escola, em nossos dias, é o fato de reconhecer que o conhecimento da imagem é de fundamental importância não só para o desenvolvimento da subjetividade, mas também para o desenvolvimento profissional.

Reconhecemos, nos dias de hoje, que um grande número de profissões estão, direta ou indiretamente, relacionados à Arte: comerciais e propaganda, *out-doors*, cinema, vídeo, a publicação de livros e revistas, a produção de capas de discos, fitas e CDs, cenários para a televisão, e todos esses campos do *design* para a moda e indústria têxtil, *design* gráfico, decoração, etc. Não é possível conceber um bom *designer* gráfico que não possua algumas informações de História da Arte. Não só *designers* gráficos, mas muitos outros profissionais similares poderiam ser mais eficientes se conhecessem, fizessem Arte e tivessem desenvolvido sua capacidade analítica por meio da interpretação dos trabalhos artísticos em seu contexto histórico. Existem pesquisas que constataram que os "câmera men" da televisão são mais eficientes quando têm algum contato sistemático com a apreciação da Arte.

O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, resignados, distorcidos, descartados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos ilumina a prática da Arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial.

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para "liberar a emoção" devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções, se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Segundo Ana Mae (2002) se a Arte não for tratada como um conhecimento, mas somente como uma forma de expressar sentimentos, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. A Escola deve se responsabilizar por ambos, visto que não há como separá-los. Ambos estão intrinsecamente relacionados.

Na tentativa de avançarmos, para entender o que de fato se espera do ensino da Arte no espaço escolar, reconhecemos que dentre os inúmeros aspectos abordados sobre a área, a

questão da nomenclatura tomou boa parte do tempo de especialistas e educadores, vejamos a seguir.

1.2 Mudanças na nomenclatura

No livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Lucimar Bello Frange³, retoma alguns aspectos importantes para que compreendamos a história do ensino da arte no Brasil e as respectivas nomenclaturas defendidas por diferentes correntes de pensamento.

Educação Artística é termo instituído oficialmente no Brasil com a Lei n. 5.692-71, que implantou os cursos de Licenciatura Curta, com a duração de dois anos e conteúdos polivalentes e concomitantes: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, (como se fosse possível) em uma visão redutora e adversa a algumas experiências significativas no Brasil, e aos pressupostos da Educação através da Arte. Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como "*laissez-faire*". Um deixa fazer "qualquer coisa", partindo ora de uma sensibilidade primeira, ora de simplistas apropriações de sucatas e/ou "lixo-limpo" para grotescas reproduções copistas (nada tendo a ver com criação e muito menos com processos inventivos). (FRANGE, 2002, p.40)

Segundo a autora, por uma necessidade de resistência contra a legislação imposta e devido às péssimas experiências, após um curso tão curto, barato para o Estado, mas de altos custos humanitários para alunos e professores, houve, no país, e continua havendo, uma série de encontros nacionais, estaduais e regionais, nos quais se discutem a relação entre Arte e Educação, Arte e Vida, Arte e Cultura. Estes debates geraram a criação de Associações e Núcleos de Arte-Educação. Em 1987, fundou-se a FAEB - Federação de Arte Educadores do Brasil, que vem realizando congressos anuais com ampla participação nacional. Dentre os objetivos, da Federação, (FRANGE, 2002) aponta alguns:

- 1) Manter o ensino da Arte na escola, ameaçado de ser cortado nas propostas anteriores à atual LDB. A Arte se manteve, como obrigatoriedade na legislação, após uma grande atuação de arte-educadores junto aos parlamentares na Câmara e no Senado. No entanto, muitos afirmam que só isto não basta; é preciso ressignificar a Arte e seu ensino;

³ Lucimar Bello Frange ensinou na Universidade de Uberlândia, onde foi coordenadora de Cultura e, atualmente, coordena o Mestrado e Doutorado em Comunicação e Semiótica na Universidade Federal do Espírito Santo, em convênio com a PUC/SP.

- 2) Rejeitar, denunciar a Educação Artística polivalente nos cursos de quatro anos e nos de dois anos (ainda implantados). Destes existem defensores, principalmente no Norte e Nordeste do país;
- 3) Resignificar a Arte, suas especificidades e as relações interdisciplinares;
- 4) Incentivar e ampliar as reflexões sobre Arte e Filosofia, Arte e Cultura, Arte e Sociedade;
- 5) Divulgar, socializar e discutir as pesquisas sobre a Arte e seu ensino.

Estas tiveram um início sistematizado recentemente, nos anos 80, quando foram implantados os cursos de pós-graduação no Brasil.

Dentro desses núcleos há ainda muitas controvérsias. As questões sobre a grafia ainda são muito debatidas. Para alguns arte-educadores, Arte-Educação surge na tentativa de conectar Arte e educação, por isso a razão do hífen e até mesmo, no intuito de, com esta junção, resgatar as relações significativas entre a Arte e a educação. As Associações, os Núcleos e a FAEB assumem esta nomenclatura, que é ainda bastante usada, mas também questionada por muitos professores, que a julgam inadequada. Por isso, defendem a Arte e seu ensino.

Já a grafia Arte/Educação como informa Frange (2002) foi proposta por um lingüista, que julga esta forma indicar mais integração das áreas do que a hifenizada. Pelo menos em linguagem de computador este sinal (/) significa inclusão, no entanto, para outros lingüistas, seria mais apropriado o hífen, pois a barra separa os termos ao invés de inter-relacioná-los.

Arte e seu ensino têm sido a nomenclatura amplamente assumida, mas é também indagada quanto à sua práxis. Esta expressão tem sido usada, mais enfaticamente, a partir de 1989, quando foi realizado na ECA-USP, o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, com uma participação de grande número de professores e pesquisadores.

Segundo Frange (2002) os PCNs usam a palavra ARTE no singular para designar todas as áreas de Arte (Música, Teatro, Dança, Artes Visuais), optando pela designação grega, mas não incluem a Literatura, neste sentido, também uma Arte.

Parece-nos que todo esse debate não foi infrutífero e me permite acrescentar a este trabalho o informe veiculado pelo boletim nº 41 do Instituto Arte na Escola que ressalta:

Conforme Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006, o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica alterou a alínea “b” do inciso 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/98, que instituiu as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental. Assim sendo, oficialmente, Educação Artística passa a ser chamada de Artes. Compreendendo assim, todas as linguagens. (Boletim 4, Arte na Escola, Fundação IOCHPE, abr/mai 2006).

A menção a todas as linguagens inclui a Literária, pois não podemos esquecer que o teatro se faz também com textos discursivos e que, no passado, na própria história do Teatro, em alguns momentos, o texto reinou soberanamente.

As novas metodologias desenvolvidas no âmbito de se fortalecer o ensino da arte na escola e a transposição desta proposta para o ensino da linguagem teatral, como possibilidade de emancipação dos sujeitos, é um tema que não podemos perder de vista.

1.3 Novas metodologias e suas influências no ensino brasileiro

Maria Christina de Souza Rizzi⁴ nos fala sobre as propostas metodológicas contemporâneas para o ensino da Arte no livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, organizado por Ana Mae Barbosa.

A leitura e a releitura da obra de Arte, as etapas de compreensão da obra de Arte, ou seja, os aspectos objetivos (técnica, suporte, cores, formas, o contexto em que fora produzida, o estilo, etc.) e os aspectos subjetivos (o que vejo, minha própria interpretação da obra, etc.), como crianças e adultos lêem a obra de Arte e desenvolvem sua capacidade de entendimento, formam um conjunto de aspectos relevantes. A influência da televisão e a estética do cotidiano: o rompimento de barreiras entre o erudito e o popular, a não hierarquização entre culturas, é ponto de partida para se repensar o como ensinar a arte. Partindo de referências como Morin (1996) Rizzi (2002) argumenta:

Arte-Educação é epistemologia da Arte, pois as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem em artes são questões que se inserem na reflexão mais ampla, a respeito da construção do conhecimento e de alguns questionamentos: Como conhecemos Arte? Como sabemos que conhecemos Arte? Como podemos possibilitar que todos conheçam Arte?.Sabemos que todo conhecimento conhece o mundo através de teorias e que uma teoria vem a ser um sistema de idéias, uma construção do espírito humano que levanta problemas. Os sistemas de idéias obedecem a princípios lógicos e por trás destes encontramos alguns princípios não explícitos, aos quais denominamos paradigmas. Estes são frutos de noções, crenças e idéias de determinada cultura em determinada época. Todo conhecimento apresenta, portanto uma inscrição histórica e sócio-cultural. (RIZZI, 2002, p.63).

Segundo a autora, até vinte anos atrás, as idéias que norteavam o ensino da Arte eram ligadas ao paradigma da ciência clássica, da simplificação, que opera por disjunção e redução (classificação e “disciplinarização” do conhecimento). Esse paradigma, obedecendo ao princípio da disjunção, leva a um "puro catálogo de elementos não ligados" e, obedecendo ao princípio da redução, leva a uma "unificação abstrata", que anula a diversidade. Esta separação cartesiana, do sujeito e do objeto do conhecimento, envia o estudo sobre o sujeito

⁴ Diretora da Divisão Cultural do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, Especialista em Educação em Museus.

para a área filosófica e o estudo sobre o objeto para a área científica, não permitindo que ocorra o pensar a unidade na diversidade.

A divisão do conhecimento em disciplinas torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento. A consciência contemporânea, em oposição ao paradigma da ciência clássica, pede uma nova articulação do saber e um esforço de reflexão (a respeito deste saber) fundamental. Muito esforço competente tem sido efetuado na área de Ensino da Arte para compreender e operacionalizar incluindo artistas, teorias da Arte, teorias de ensino-aprendizagem, professores, alunos e cidadãos a tentar responder: 1. O que é importante ser ensinado em artes? ; 2. Como os conteúdos de aprendizagem em artes podem ser organizados? ; 3. Como os alunos aprendem Arte?

Segundo Rizzi (2002), um dos autores de maior influência no debate conceitual e, conseqüentemente, metodológico do ensino da Arte, na segunda metade de nosso século, é Elliot Eisner, dos EUA. Ao refletir sobre objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da arte na sociedade e da função da arte na escola, Eisner propôs, na década de 70, duas categorias de justificativas para este ensino. O autor denominou de "contextualista" a categoria que, naquele momento, era a mais difundida. Os professores que atuam "contextualisticamente", segundo Eisner, enfatizam as conseqüências instrumentais da Arte na educação. Alguns deles priorizam as necessidades psicológicas (processos mentais, criatividade) dos alunos ao montar seu programa de ensino e outros deles, as necessidades sociais (ênfase na inserção comunitária). A outra categoria foi denominada por Eisner de "essencialista" por considerar a função da Arte para a natureza humana em geral. Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiência da humanidade.

Adeptos destas duas categorias (consciente ou inconscientemente) sempre debateram e até mesmo brigaram a respeito da importância do ensino da Arte, seus objetivos e métodos de maneira, às vezes, muito particular influenciaram concepções e ações frágeis no cotidiano escolar, não permitindo, principalmente no Brasil, um consenso em relação a esses aspectos.

Segundo Rizzi (2002), um dos movimentos surgidos na década de 70 na Inglaterra, foi denominado "Critical Studies" e surgiu em resposta à utilização da crítica de Arte no ensino, com uma postura mais ligada ao *enjoyment*, no lugar de uma apreciação mais ligada à leitura, análise e reconhecimento de uma obra como inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico, trabalhando de maneira inclusiva na formação prática dos estudantes ao

considerar a arte contemporânea, a arte de outros tempos, a Sociologia, a Filosofia, e a Psicologia, na composição dos programas de ensino da Arte.

Esta postura epistemológica foi incorporada por outro movimento de Arte-Educação: o DBAE.

O DBAE - Discipline Based Art Education - traduzido como "Arte Educação entendida como disciplina" é uma abordagem de ensino sistematizada a partir de 1982 por uma equipe de pesquisadores patrocinada pelo Getty Center for Education in the Arts. (EUA)

Nesta equipe de pesquisadores encontramos Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith e Marjorie Wilson, entre outros membros de também reconhecida competência teórica e profissional.

As investigações realizadas pela equipe ligada ao Getty Center, naquele período, segundo a autora, apontaram para uma grande queda na qualidade do ensino da Arte nas escolas americanas, seguida por uma perda de *status* perante as outras áreas de conhecimento que faziam parte do currículo escolar.

Diante desta situação, os pesquisadores, levando em conta tanto as falhas da área quanto as conquistas efetuadas por professores e/ou programas bem sucedidos, concluíram ser necessária uma abordagem mais abrangente e mais substancial para o ensino da Arte.

Sistematizaram, como consequência, a proposta DBAE que aponta para a necessidade da inclusão da Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte na composição do currículo escolar, estabelecendo um paradigma diferente daquele da auto-expressão criativa que dominou o universo do ensino da Arte no pós-guerra, anos 40 e 50.

Segundo Rizzi (2002), a concepção da Livre Expressão vincula-se histórica e ideologicamente ao Modernismo, pois enfatiza a visão pessoal como interpretação da realidade, a emoção como o principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como ideal a ser alcançado. Isto resultou, segundo seus críticos, em uma defasagem entre a Arte produzida no período e a Arte ensinada nas escolas.

A visão mais contemporânea do ensino da Arte, na qual o DBAE se insere, valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição em relação a emoção e procura acrescentar a dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade.

Mas, dividir o ensino em quatro disciplinas como apontado pelos teóricos do DBAE, segundo Rizzi (2002), embora seja uma mudança em relação ao paradigma modernista, ainda leva no próprio domínio do ensino da Arte, a disjunção e redução do paradigma científico clássico separando o sujeito da ação do objeto dessa mesma ação, dificultando a ocorrência do

diálogo criador entre as várias faces de uma mesma realidade do universo da Arte e seu ensino.

Dos anos 90 em diante, influenciada pelos antecedentes acima citados, temos aqui no Brasil, sistematizada por Ana Mae Barbosa, uma concepção de construção de conhecimento em artes denominada "Proposta Triangular do Ensino da Arte" a qual postula que a construção do conhecimento em Arte acontece quando há a interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera como sendo seu objeto de conhecimento a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a Arte e o Público. Propõe que as composições do programa do ensino de Arte sejam elaboradas a partir das três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte. Ler obras de Arte, Fazer Arte e Contextualizar são os três pontos abordados pela autora:

Ler obras de Arte: Ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A Leitura de obra de arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As interpretações oriundas deste processo de leitura relacionando sujeito/obra/contexto não são passíveis da redução certo/errado. Podem ser julgadas por critérios tais como: pertinência, coerência, possibilidade, esclarecimento, abrangência, inclusividade, entre outros. Rizzi (2002) afirma que Ana Mae considera importantíssimo entender que o objeto de interpretação é a obra e não o artista, não se justificando processos adivinhatórios de tentativa de descoberta das "intenções do artista".

Segundo Rizzi (2002), um dos autores que mais têm contribuído para o conhecimento a respeito de como as pessoas se relacionam com as obras de arte é Michael Parsons, dos EUA que na obra "Compreender a Arte" aborda o modo como as pessoas entendem a pintura, pois sempre o intrigou o que os outros dizem sobre Arte nas várias situações possíveis: amigos em conversa, estudantes nas salas de aula, comentários ouvidos nas exposições em museus entre outras. Parsons pergunta-se: Como entendem os quadros? O que procuram neles? O que sentem?

Parsons assinala que há uma seqüência (estágios) de desenvolvimento comum a todos os indivíduos que se manifesta ou não de acordo com as oportunidades às quais eles têm acesso, mas sempre com o mesmo sentido: da dependência para a autonomia do sujeito.

Rizzi (2002), numa breve caracterização dos estágios de desenvolvimento estético, segundo Parsons, ressalta alguns aspectos relevantes:

Primeiro estágio: gosto intuitivo pela maioria das obras, reação ao tema do quadro por associações livres; aceitação de tudo sem distinção Não há ainda a consciência do ponto de vista dos outros. Palavra síntese: preferência. Segundo estágio: a idéia dominante neste estágio é o tema. A relação sujeito/obra organiza-se em torno da

idéia de representação, a emoção é o que deve ser representado e o estilo só é apresentado do ponto de vista do realismo. Reconhece implicitamente o ponto de vista do outro; o observador já tem a capacidade de distinguir aspectos relevantes dos irrelevantes em termos estéticos. Palavras síntese: beleza e realismo. Terceiro estágio: a perspectiva agora é a expressividade, a observação da obra é feita buscando a experiência que ela pode proporcionar e quanto mais intensa e interessante a experiência melhor será o quadro. Há uma nova consciência a respeito da interioridade da experiência dos outros. É o momento em que tomamos consciência da nossa própria experiência como algo íntimo e único. Palavra síntese: expressividade. Quarto estágio: a nova perspectiva aqui é a consideração da significação da obra como sendo mais social que individual, integrada numa tradição e resultado de um conjunto de pessoas ao longo do tempo. Manifesta-se a capacidade de relacionar diferentes obras e estilos, e há uma história da sua interpretação. Tudo o que a Arte exprime é reinterpretado em termos de forma e estilo e o juízo estético é considerado como racional e passível de objetividade. Palavra síntese: estilo e forma. Quinto estágio: um estilo deixa de ser uma categoria preestabelecida e torna-se um conjunto criado com um determinado objetivo: a Arte é prezada como forma de levantar questões e não por transmitir verdades. E isto exige a transcendência da específica dimensão cultural. A essência deste estágio é a busca de fundamentos para as interpretações e juízos que devem estar acessíveis a toda gente. É quando é distinguido mais claramente o juízo da interpretação. A interpretação é a reconstrução do sentido; o juízo é avaliação que fazemos do valor do sentido. Palavra síntese: autonomia. (RIZZI, 2002, p.68).

Ao abordar o Fazer Arte: Ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê; Rizzi (2002), argumenta que existem neste aspecto inúmeros equívocos e ressalta, a fim de compreendermos o que deseja explicitar, a fala de Pillar.

Segundo Pillar (1999), muitos professores em nome da Proposta Triangular estão no momento do Fazer Artístico, trabalhando releitura como cópia. Ela pergunta: O que se quer com isso? A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico (por apropriação de procedimentos e tentativa de imitação na resolução de problemas), sem transformação, sem interpretação e sem criação. Na releitura há transformação, interpretação e criação com base em um referencial: o texto visual que pode estar explícito ou implícito no trabalho final do aluno. Ambas são atividades de ensino, mas uma é da ordem da reprodução e outra da criação.

No que diz respeito à contextualização, RIZZI (2002), afirma que:

Ao “contextualizar”, estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino. Estabelecer relações que permitam a interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem. Operar de maneira conatural à linguagem hipertextual e é em si mesmo uma forma de conhecimento relativizada, pois pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída. Permite praticar uma educação em direção a multiculturalidade e à Ecologia. (RIZZI, 2002, p.69).

Para RIZZI (2002), a Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos.

Ao compararmos esta maneira de abordar o ensino da Arte com a concepção disciplinar de ensino vamos ficar cientes de que são propostas diferentes entre si. Diferem na concepção de como se aprende arte, na concepção da relação sujeito/objeto de conhecimento e nas possibilidades de criação metodológica, ou seja, os objetivos podem ser os mesmos, mas a visão de mundo e as estratégias para alcançar esses objetivos vão diferir.

Segundo Rizzi (2002), a Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: Ler, Fazer e Contextualizar e no, inter-relacionamento das seguintes ações decorrentes: Decodificar/Codificar, Experimentar, Informar e Refletir. No ensino da linguagem teatral esses aspectos são muito relevantes, principalmente quando se tem a dimensão histórica dessa arte e a compreensão do teatro contemporâneo.

A fim de entendermos melhor as implicações metodológicas apontadas pelos novos paradigmas para o ensino da Arte, vejamos o tema sobre interdisciplinariedade e interculturalismo.

1.4 Algumas considerações sobre interdisciplinariedade e interculturalismo

As diferentes propostas para o ensino da arte nos PCNs evidenciam a importância da interdisciplinariedade e do interculturalismo. Para compreendermos melhor estes aspectos buscamos nos estudos de Ivone Mendes Richter⁵ algumas definições que nos possibilitam a compreensão destes termos e do porquê da proposta de trabalho educacional por projetos. Relembramos que a autora faz parte do grupo de intelectuais convidados por Ana Mae (2000) para compor a série de Programas da TV Escola e escrever um dos capítulos do livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”.

Segundo Richter (2002), dois enfoques importantes presentes hoje no ensino da Arte no Brasil - a interculturalidade e a interdisciplinaridade - apresentam múltiplas facetas e interpretações que vêm preocupando os arte/educadores brasileiros. Buscar uma conceituação dos termos que vêm sendo utilizados em relação a estes dois enfoques foi a saída que ela encontrou para sanar as dúvidas de inúmeros educadores que ainda encontram dificuldade em compreender seus respectivos significados.

No que se refere à interdisciplinaridade, este enfoque tem estado sujeito a diferentes denominações, especialmente a partir dos prefixos utilizados. Assim,

⁵ Professora da Universidade Federal da Santa Maria (RGS), ex-presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Mestre em Arte/Educação.

o prefixo "multi", no termo "multidisciplinar", estaria indicando a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras. Já o prefixo "inter" vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressaia sobre as outras, mas, sim, em que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento. (RICHTER, 2002, p.85).

Os trabalhos interdisciplinares são, muitas vezes, realizados sob a forma de projetos. Trabalhar com Arte de uma forma interdisciplinar tem se mostrado muito importante, para alguns especialistas, especialmente para projetos dedicados ao Meio Ambiente. Não se trata de tomar as outras disciplinas e integrá-las à Arte, nem colocar a Arte a serviço das outras disciplinas, é o que afirmam. Fazenda (1992), por exemplo, diz que a interdisciplinaridade é antes de tudo uma questão de atitude, "uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano".

Outro termo utilizado é o da "transdisciplinaridade" que, como indica o prefixo, busca um movimento de través, de perpassar entre as diferentes áreas do conhecimento. Este enfoque é também chamado de "transversalidade". No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs apresentam a questão da transversalidade ao propor Temas Transversais, a serem trabalhados nos currículos escolares da Educação Básica. A transversalidade proposta supõe que os temas sejam objeto de estudo em todas as disciplinas.

Um dos Temas Transversais propostos pelos PCN é o da Pluralidade Cultural. Os termos "pluralidade cultural" e "multiculturalidade" são vistos como sinônimos, sendo utilizados para indicar as múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas. No entanto, é a denominação de "multicultural" que se encontra consagrada na literatura, tanto na área da educação quanto da Arte/Educação, pois é desta forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e discutida há muito tempo. Atualmente, vem sendo utilizado o termo "interculturalidade", que implica uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Este termo seria, portanto, o mais adequado a um ensino-aprendizagem em Arte que se proponha a estabelecer a inter-relação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações, aparecendo como sinônimas.

O multiculturalismo no ensino da Arte tem chegado ao Brasil por muitos caminhos, vindo de preocupações e discussões que se iniciaram nos Estados Unidos e na Europa, a partir dos problemas sociais que se acumulam naquelas sociedades. Como estas preocupações se relacionavam principalmente com os conflitos étnicos presentes naqueles países, a educação multicultural enfocou especialmente este aspecto. No entanto, este enfoque foi sendo

ampliado, tendo em vista as numerosas culturas que existem em toda a sociedade, baseadas em aspectos como religião, idade, gênero, ocupação, classe social etc., sendo que a questão étnica é apenas uma das características de um indivíduo. Muito recentemente, também a Educação Especial vem sendo incluída na visão multicultural, considerando os portadores de necessidades especiais como participantes da diversidade cultural, através de culturas especiais.

Ana Mae Barbosa também vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão multicultural para o ensino da Arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências quanto apontando soluções. Em seu livro “A imagem no ensino da Arte” (1991), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta "a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente". No entanto, ela imediatamente adverte que "se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura, sem possibilitar a decodificação de outras culturas". (BARBOSA, 1991, p.24).

Outra contribuição importante de Richter (2002) é a de nos fazer reconhecer que a antropologia descreve a educação multicultural como o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de perceber, avaliar, acreditar e fazer. Esta visão tem a ver com dois conceitos antropológicos fundamentais: educação e cultura. Para os antropólogos, a educação se refere aos processos formais e informais através dos quais a cultura é transmitida aos indivíduos. A escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender na sua cultura.

Para a autora, a educação multicultural, vista dessa forma, envolve o desenvolvimento de competências em muitos sistemas culturais. Ela reconhece similaridades entre grupos étnicos, ao invés de salientar as diferenças, promovendo o cruzamento cultural das fronteiras entre as culturas, sejam elas quais forem, e não a sua permanência. Justamente porque o ser humano é capaz de múltiplas competências culturais, a troca cultural, assim como a troca de códigos, não requer o abandono de identificações primeiras do seu grupo cultural, como é preocupação de algumas minorias, nem levará inevitavelmente à ruptura da pessoa com seus sistemas de valores.

Richter (2002), afirma que é preciso ter cuidado para que a aplicação do ensino multicultural em nosso país não venha carregado de influências norte-americanas ou européias, traduzindo uma realidade que não é a nossa. Por isso, adverte que, é necessário, em primeiro lugar, conhecer as origens do ensino multicultural, como ele se apresenta naqueles

países, quais suas características e sua evolução, e contrapor a isso o conhecimento de nossa realidade, extremamente complexa.

Ana Mae Barbosa, embora não negando a importância do conhecimento e da análise do processo de desenvolvimento por que passou o enfoque da educação multicultural nos países do Primeiro Mundo, levanta uma questão extremamente pertinente para o ensino multicultural em nosso país. Diz ela:

Os estudos de multiculturalidade, diversidade cultural e até de história cultural produzidos pelo Primeiro Mundo não ajudam muito o Terceiro Mundo, porque são respostas a problemas da sua sociedade, o que é absolutamente justificado. O Primeiro Mundo não está dando importância para o preconceito social nos seus estudos sobre multiculturalidade, porque esta é uma variável significativa somente no Terceiro Mundo. (BARBOSA, 1998, p.87).

Ao negar a luta de classes e o preconceito racial, a ideologia dominante do mundo capitalista quer nos fazer acreditar que a ascensão social é possível, basta ser disciplinado, freqüentar a escola e exercitar a cidadania.

A educação multicultural, na opinião de Richter (2002), não é nem moralmente nem politicamente neutra, mas é parte de uma tendência reformista, mais ampla que objetiva, promover a igualdade através da mudança educacional. Sua característica principal reside em considerar a diversidade como um recurso e uma força para a educação, ao invés de um problema. Isto envolve a rejeição daquelas derivações do currículo que consideram o conhecimento "real" como apoiado em um conceito único de educação, que é de fato resultante de uma tradição particular, masculina e européia.

O problema para a educação multicultural reside em desenvolver um esquema conceitual transcultural, cuja expressão na prática educacional demonstre que o conhecimento é uma propriedade comum de todos os povos e de todos os grupos humanos. Negligenciar alguma parte desse problema resulta, de um lado, em um relativismo que afasta qualquer possibilidade de uma compreensão intercultural, ou, pelo outro lado, uma superficialidade que enfatiza o folclórico ou o bizarro... Ao abordar a questão em nosso país, não podemos nos limitar ao estudo da riqueza de nossa diversidade cultural, mas precisamos levantar, também, o problema da desigualdade social e da discriminação. Por muito tempo, acobertada pelo "mito das tre raças", a sociedade brasileira negou a discriminação, tornando-a ainda mais cruel, pelo fato de não ser explícita. Hoje, precisamos tentar rever essa situação e tentar reverter esse quadro. Existe uma grande diferença entre a diversidade cultural, fruto da diferenciação entre as Culturas e da singularidade de cada grupo social, e a desigualdade social, fruto da relação de dominação existente em nossa sociedade. Precisamos desenvolver uma consciência crítica de nossa sociedade, e buscar, por meio da escola, encontrar caminhos que nos conduzam a uma situação social mais justa. (RICHTER, 2002, p.88,89 e 90).

Segundo a autora, um educador que tem tido grande influência sobre a educação multicultural em nosso país é o canadense Peter McLaren, cujos estudos sobre

multiculturalismo crítico, e mais recentemente, multiculturalismo revolucionário, destacam as possibilidades abertas pela educação multicultural a partir de uma concepção crítica do multiculturalismo. Para ele, somente a resistência crítica à dominação cultural pode conduzir o multiculturalismo ao seu verdadeiro caminho de humanização através do diálogo e da paz. Da mesma forma, a educação multicultural e intercultural deve familiarizar os alunos com as realizações de culturas não dominantes, de maneira a entrar em contato com outros mundos, abrindo-se para a riqueza cultural da humanidade. "O pluralismo, como filosofia do diálogo, deverá fazer parte integrante e essencial da educação do futuro" (MCLAREN, 1997). Para ele, os sistemas existentes de diferenças, que organizam a vida social de acordo com estruturas de dominação e subordinação, devem ser reconstruídos.

Richter (2002), em suas pesquisas, aponta um dos aspectos do multiculturalismo, pouco enfatizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo ela, a questão de gênero não é abordada nos PCNs. No entanto, essa questão apresenta-se da maior importância quando pensamos no ensino da Arte, pois:

Os padrões estéticos familiares que as crianças trazem de casa para a escola são essencialmente construídos a partir dos padrões estéticos femininos. Pelo fato de que tudo o que se relaciona com o enfeitar, o tornar agradável, o fazer especial, em nossa sociedade, foi sendo transformado em uma preocupação exclusivamente feminina e, portanto, de certa forma subalterna às questões mais importantes e pragmáticas do ganhar a vida, tarefa predominantemente masculina. Ainda hoje, o trabalho da mulher é considerado como inferior, em qualidade e valorização financeira, pois essa distorção do papel feminino é ainda predominante em nossa sociedade.... Essa questão se reproduz no ensino da Arte na escola, que usualmente aparece carregado dos códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, com uma visão distorcida de que a Arte dita erudita, ou importante, é feita por brancos, do sexo masculino, europeu ou de origem européia, segundo os cânones formais da modernidade. Ficam usualmente excluídas, todas as manifestações artísticas não condizentes com esses padrões, ou relegadas às categorias de folclore, arte popular, arte indígena etc. (RICHTER, 2002, p.90 e 91).

No entender de uma grande parcela de educadores, o ensino da Arte deve se caracterizar por uma educação predominantemente estética, em que os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família sejam respeitados e inseridos na educação, aceitos como códigos básicos a partir dos quais deve-se construir a compreensão e a imersão em outros códigos culturais.

Para Richter (2002), trabalhar com a multiculturalidade no ensino da Arte supõe ampliar o conceito de Arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética. Somente desta forma é possível combater os conceitos da Arte oriundos da visão das artes visuais como "belas artes", "arte erudita" ou "arte maior", em contraposição à idéia de "artes menores" ou "artes populares". A própria denominação de folclore e artesanato já vem carregada de preconceito, pois o termo "folclore" foi utilizado

para representar a arte "do outro", daquele que não tinha acesso às camadas mais eruditas da sociedade, e o termo artesanato tem sido vinculado à idéia da reprodução sem criação, ou sem uma maior perfeição técnica.

Segundo a autora, a tendência, no ensino da Arte, é reproduzir conceitos que possam ser aprovados nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as artes chamadas "menores", e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em Arte. Até muito recentemente, historiadores, críticos e professores de Artes visuais têm sido relutantes em estudar as artes populares: o folclore e o artesanato. Precisamos enquanto educadores conhecer e buscar compreender os códigos visuais e estéticos presentes em nossa sociedade, de maneira a utilizá-los como referencial e ponto de partida, construindo, a partir daí, a abordagem metodológica e a estrutura de conteúdos a serem trabalhados. Para uma compreensão desses padrões é importante verificar como se compõe étnica e socialmente a comunidade escolar, o quanto ela é heterogênea, quais seus pontos de encontros e desencontros. O universo cultural da comunidade em que a escola está inserida precisa ser estudado pelo professor, desta forma ele poderá atuar nesse contexto de maneira eficiente e não de forma evasiva.

1.5 Educação Especial e Inclusão no ensino da Arte

Conhecer as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino da Arte tornou-se insuficiente para que o professor executasse os afazeres próprios da sua função no espaço escolar.

Tendo em vista o perfil das classes de aceleração julguei importante refletir sobre estas questões, principalmente porque a temática ainda carrega em si inúmeras contradições. Recorri aos estudos de Fernando Azevedo⁶ que com propriedade aborda o assunto e nos possibilita algumas reflexões sobre o papel do arte-educador no contexto das novas políticas públicas para a educação. Discutindo a temática no programa da TV Escola “Salto para o Futuro” exibido em 2000, Azevedo foi convidado por Ana Mae a escrever o capítulo “Multiculturalidade e um fragmento da História da Arte/Educação Especial” do livro *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*.

⁶ Fernando Azevedo é professor e coordenador de Arte da Secretaria de Estado de Educação de Pernambuco, mestrando e autor de *Ensino da Arte: entrelaces* (com Fábio José Rodrigues da Costa). Crato: Francys, 1999.

Segundo o autor, a educação brasileira, de um modo geral, passa por um processo de transição de paradigmas. Um deles pode ser traduzido da seguinte maneira: não podemos mais falar de aluno ou pessoa especial, mas de aluno ou pessoa diferente. O conceito de diferente é mais abrangente do que o conceito de especial, pois nele não se incluem apenas os portadores de deficiência, mas todas as minorias que vêm lutando por afirmar suas diferenças. Por isso, devemos compreender o conhecimento como construção a partir de condições socioculturais que buscam integrar o todo.

Neste sentido, a discussão sobre a multiculturalidade se faz necessária no espaço da educação escolar, porque essa impõe permutas, inter-relações entre diversas culturas e seus variados saberes, compreendendo o palco da vida e o palco da escola como instâncias não neutras, mas carregadas de complexidade.

Assim, a interculturalidade, como aprofundamento de uma postura multicultural, propõe a construção do conhecimento como interação de saberes entre culturas diferentes. Para discutir o conceito de pessoa diferente, que implica uma visão multicultural de sociedade, o autor propõe a seguinte reflexão: “a vida é complexa e diversa, e a história da humanidade, do ponto de vista contemporâneo, é descontínua. Estes aspectos tornam a pedagogia multicultural mais complexa do ponto de vista da preparação do professor”. (AZEVEDO, 2002, p.97).

Para o autor, o maior desafio de uma pedagogia multicultural é aprender a lidar com a diversidade, compreendendo que o portador de necessidades especiais pode criar e recriar sua própria cultura de maneira sincrética e dialógica, por não ser alguém impossibilitado para o aprender. Todos podem aprender, a inteligência não é um dom, e isso vem sendo provado por inúmeras pesquisas realizadas com os diferentes.

Segundo Azevedo (2002), o processo educativo conservador tem ideologicamente – violentamente – fingido esquecer tal fato. Vivemos em uma sociedade e construímos uma educação escolar na qual a maioria das crianças, jovens e adultos sequer tem o direito à alfabetização das letras e números, apesar do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, nos anos 90.

Para o autor, propor o acesso aos códigos da Arte para os considerados diferentes, sejam eles portadores de necessidades especiais ou excluídos por etnia, opção sexual, desigualdade econômico-social, é, no mínimo, uma ousadia das mentalidades conservadoras. Como se a Arte fosse privilégio de classe ou um fazer/pensar de alguns poucos dotados de dom.

Cabe, ainda, acrescentar a essa reflexão uma discussão sobre o conceito de normalidade: em primeiro lugar, porque o modelo de "normal", imposto por nossa sociedade, desqualifica o diferente para tal padrão, ou seja, o senso comum preestabelece um modelo de "ser humano normal" e as instituições - Família, Escola, Igreja, Mídia e Estado - trabalham (quando muito) no sentido de apenas prestar "assistência" aos diferentes com suas culturas minoritárias; em segundo lugar, porque trabalhar a partir de circunstâncias físicas, mentais e existenciais diferentes, requer da Escola não apenas uma especialização, mas um respeito, um voto de credibilidade na capacidade de quebrar limites, tão próprio do ser humano. Tal capacidade é a própria cultura, sendo necessário compreendermos que uma pessoa é tomada como diferente através de padrões estabelecidos fora dela, pela média, pelo senso comum, portanto um ideal que nos leva a uma contradição - a média não pode ser o ideal, porque ela não evidencia as diferenças sociais, psicológicas, econômicas, existenciais, culturais e políticas. A média, portanto, desconhece ideologicamente as diferenças.

Por outro lado, ser destacado da média, ser diferente, ter uma situação existencial fora do contexto comum, pode se tornar uma possibilidade crítica da média, de busca de uma concepção do SER, de MUNDO, que lança olhares críticos e novos sobre a realidade, e aí é que reside o valor de se trabalhar com uma abordagem multicultural em Educação.

A abordagem multicultural em Educação busca articular, pela via da interculturalidade, saberes/conhecimentos que estão fragmentados e dispersos entre várias culturas majoritárias e minoritárias.

Surge uma outra faceta neste debate, bastante polêmica, que é a questão da Inclusão, pois é claro que gostaríamos de viver em uma sociedade que respeitasse as diferenças e que todos tivessem os mesmos direitos sem prejuízo da especificidade da educação "especial" e suas variadas possibilidades de atendimento, no entanto, isso ainda é um sonho.

É preciso preparar o professor para compreender a diversidade e evitar que ele faça vítimas ou torne-se vítima pela falta de conhecimento. Assim, a proposta não é um currículo especial, diferente, segregador, nem uma escola especial para os diferentes. O mais importante nisso tudo é o respeito à diversidade, ao modo de ser de cada sujeito cultural; respeito ao cidadão que tem direito a uma vida de participação e interferência na organização da nossa sociedade. Nesse contexto, abordar a formação de professores em Artes, ainda que brevemente, torna-se essencial.

1.6 A formação de professores em Artes

Reconhecendo a importância da formação acadêmica e da formação continuada dos arte-educadores, buscamos através dos estudos de Rejane Coutinho⁷, abordar alguns aspectos que nos permitam repensar a prática pedagógica dos educadores para a disciplina em questão.

Coutinho (2002), autora do capítulo “A formação de Professores de Arte” do livro “Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte”, originado da série de Programas da TV Escola – Salto para o Futuro - aponta que: “somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e construtor de sua própria nação”. Isto indica que o professor precisaria exercitar sua capacidade de compreender, conceber e fruir a Arte antes de estabelecer um processo de ensino/aprendizagem com seus alunos.

Fica evidente a responsabilidade do professor para o efetivo sucesso da “Nova Arte/Educação” e, a partir dessa constatação, as questões relativas à sua formação passam a ser muito importantes neste processo.

Coutinho (2002), comungando das mesmas idéias de Nóvoa (1995), ressalta que a formação do professor para todos os níveis de ensino tem sido um dos pontos mais discutidos e polemizados no contexto educacional de hoje. Segundo ela, tudo indica que a função do professor voltou a ganhar contornos mais precisos, depois de ter sido “ignorado”, “esmagado” e “controlado” nos últimos 30 anos pelo próprio sistema educacional. O professor passou a ser objeto de pesquisa e tanto a sua vida pessoal quanto a profissional passaram a ser acompanhadas e discutidas em produções acadêmicas, principalmente após a aprovação da nova LDB - 9394/96.

Este processo de retomada de uma identidade profissional, que estava de alguma maneira perdida, tem provocado reflexões sobre a prática pedagógica em busca de um maior domínio das ações educativas. O exercício da autonomia profissional passa pela clareza e responsabilidade nas decisões e escolhas de como e o que ensinar. E, para que isto aconteça, é preciso que o professor esteja sempre em processo de busca e atualização do conhecimento, especialmente aquele que não foi devidamente formado e favorecido com um contexto significativo. Os cursos de licenciatura em Arte no Brasil, como a autora evidencia, vêm ao longo de sua curta história, caminhando a reboque das políticas educacionais implantadas e tentando, ao mesmo tempo, responder às demandas atuais.

⁷ Rejane G. Coutinho é professora da Rede Estadual de Ensino e da Universidade Federal de Pernambuco. Mestre e aluna de Doutorado em Arte/Educação.

O quadro que se apresenta hoje, como veremos mais adiante, não é diferente. Depois de passar por um processo de avaliação da Comissão de Especialistas do Ensino das Artes (CEEARTES) das Comissões do MEC e da própria Federação de Arte Educadores (FAEB), quase todas as Licenciaturas do país vêm buscando adequar-se à nova LDB e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, divulgados em 1998.

Segundo Coutinho (2002), não será nenhum espanto se nos "novos" Cursos de Licenciatura em Artes Visuais, por exemplo, previstos na LDB, forem encontrados resquícios dos cursos polivalentes de Educação Artística, das Licenciaturas de Desenho e Plástica ou dos cursos das Escolas de Belas Artes. Como afirma: "A mudança nos rótulos não reflete necessariamente uma mudança na essência dos currículos e das disciplinas". (Coutinho, 2002, p.154). Para que haja uma efetiva atualização na concepção dos currículos, faz-se necessário um maior compromisso dos educadores em Arte envolvidos no processo: um compromisso coletivo com a transformação.

Ainda é cedo para avaliar o rumo desse processo de reformulação das licenciaturas. Pode-se adiantar que alguns cursos têm apresentado uma proposta de reforma coerente com a demanda de aprofundamento das linguagens artísticas exigida pelos alunos. São aqueles cursos que têm buscado fortalecer os bacharelados, aprofundando as linhas de pesquisa e propondo um deslocamento das disciplinas de licenciatura para os centros de educação. Por um lado, a autora afirma que este caminho responde à necessidade de aprofundamento do conhecimento em Arte, que havia se diluído nos cursos de licenciatura curta e plena polivalente. Sabe-se que em vários estados e regiões do país estas licenciaturas funcionam como o único acesso possível a um estudante interessado em uma formação artística.

Por outro lado, essa separação vai acentuar uma outra questão crítica da área. O problema do distanciamento hierárquico entre quem faz Arte, o artista, e quem ensina Arte, o professor. Esta dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação dos professores de Artes. As faculdades de educação e cursos de pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a esta demanda. As referências ao ensino de Arte nestas instituições, são, em geral, de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psicopedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno. São poucos os cursos de pedagogia no Brasil que estão procurando sintonizar-se com as recentes propostas de ensino de Arte. Em alguns desses cursos como o da Faculdade de Educação da USP, a disciplina de "Arte Educação" já vem sendo oferecida a seus alunos como disciplina optativa. Mas, apesar da grande procura dos alunos pela disciplina, o apelo não foi ainda suficiente para sensibilizar a direção da Instituição a incluí-la em sua grade curricular obrigatória. (COUTINHO, 2002, p.155).

Para a autora, os cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.

Não é uma tarefa de fácil realização. O conhecimento artístico e estético, historicamente acumulado, relaciona-se com várias outras áreas de conhecimento e a estrutura do currículo deve pressupor uma mobilidade do aluno de acordo com o projeto desenvolvido e as especificidades das linhas de pesquisa oferecidas. A inter-relação dos conhecimentos deve levar o aluno, futuro professor, a vivenciar a interdisciplinaridade em seu processo. Para a autora, é aconselhável, também, que a pesquisa seja o método de investigação privilegiado, pois é preciso desenvolver no professor um pesquisador que saiba buscar, relacionar e elaborar os conhecimentos.

O aluno/professor deve ser estimulado a tomar decisões sobre o rumo de suas pesquisas e de suas produções, procurando manter sempre um contato estreito com a sua poética pessoal. Coutinho (2002) observa também ser necessário insistir nas pesquisas sobre a complexidade da reserva cultural formadora da identidade. Segundo ela, faz parte do processo de educação em Arte a compreensão e a identificação das várias camadas culturais que se sobrepõem e se movimentam de maneira hierárquica, tanto na constituição do sujeito quanto na da coletividade.

Outro ponto importante na formação deste professor apresentado pela autora é a oportuna e cotidiana interação com a Arte, que deve propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que lhes deram origem. A proximidade com os objetos artísticos de diferentes épocas e procedências e a familiaridade com os procedimentos que os constituem facilitam o encadeamento dos vários níveis de leitura e apropriação e são imprescindíveis no processo de formação.

Neste sentido, é importante também que haja uma preocupação com a variedade e a diversidade, tanto das imagens quanto dos métodos de leitura e de interpretação. A possibilidade de comparação e avaliação entre as diferentes metodologias dará condições para que o futuro professor possa fazer escolhas mais coerentes e adaptadas aos contextos e situações particulares.

A formação do professor de Arte tem, portanto, este caráter curioso de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições desta sua experiência com a Arte para a sala de aula com seus alunos. Além desta particularidade, é preciso, também, conhecer estes outros sujeitos do processo. Entender como crescem e se relacionam com o meio social e cultural. Como desenvolvem as linguagens e as expressões e como aprendem.

O conhecimento dos outros sujeitos do processo, os alunos, deve ser amplo. Como indivíduos, eles fazem parte de segmentos culturais diferenciados, com seus códigos e articulações particulares que precisam ser localizados, conhecidos, decifrados e respeitados. Trabalhar com a alternância de valores culturais e sociais é um exercício salutar e democrático. Relembrando Paulo Freire, a autora destaca, que aprendemos com ele, que a hegemonia cultural é uma arma que deve ser conhecida para ser combatida e desmascarada tanto quanto possível.

Não muito longe das práticas de ensino de Arte de hoje, estão as experiências dos professores de ontem. Esta outra história precisa ser resgatada para ser conhecida e respeitada. Ao procurar entender as escolhas, os percursos e as realizações destes professores, estaremos ampliando o conhecimento sobre a história do ensino de Arte no Brasil. Teremos, assim, melhores condições de avaliar as apropriações e importações teóricas em seus contextos significativos, porque estas construções estão presentes ainda hoje no ideário do senso comum escolar e não há como negar a constante presença destas manifestações em nosso meio.

A formação do professor, seja ela de Arte ou de outra área de estudo, não se esgota em um curso ou diploma. Faz parte intrínseca da profissionalização do professor a reflexão e a pesquisa. As trocas de experiências com os professores do passado, ou entre professores colegas de hoje. Sendo assim, as histórias de muitos de nossos colegas, poderiam ser um ponto de partida para projetos de formação contínua. A auto-reflexão pode ajudar aos professores a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram, ajudando a identificar as carências comuns e necessidades de atualização.

As Instituições que representam a educação nas várias instâncias (federais, estaduais e municipais) estão a todo instante exigindo e cobrando um posicionamento do professor frente a um novo programa ou a uma nova orientação. Em muitos casos, estas exigências vêm se somar a outras tantas de caráter burocrático, que reforçam as pressões institucionais sobre os docentes. A resistência a este esquema é a resposta imediata do profissional que não se sente amparado em suas reais necessidades.

O professor precisa de tempo e recursos para pesquisa. O professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com os museus e instituições culturais. Precisa se conectar às redes de informação. Precisa ir buscar o conhecimento junto com seus alunos onde ele se encontra. Ao programar uma visita com seus alunos a uma exposição, por exemplo, o professor precisa se deslocar várias vezes ao local. Precisa ter acesso a outras fontes de informação que complementem e ampliem o universo tratado. Uma oportunidade como esta não deve ficar restrita ao "passeio" e à "apreciação".

Algumas instituições estão respondendo de maneira competente às necessidades dos professores. Alguns museus criaram setores educativos fixos com monitoria, atividades e material informativo especializado para facilitar o trabalho do professor. Em algumas exposições de grande porte, tem havido treinamento e preparação de monitores especializados. A preparação deste pessoal para facilitar a interação entre a Arte e o público tem reforçado a presença das escolas nos eventos. Como exemplo, podemos citar a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

É preciso que o trabalho do professor de Arte não fique isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas. A comunidade precisa também apoiar a escola, facilitando a construção e circulação dos conhecimentos produzidos. Muito se tem avançado na compreensão da importância do ensino da Arte e as constantes inovações no campo das novas tecnologias, também têm encontrado adeptos e defensores para um fazer e apreciar que envolvam outros recursos. Conhecer estas novas possibilidades requer do professor reconhecer que não há como ignorar a nova geração, muito mais apta que qualquer um de nós em ler, interpretar e decodificar o mundo de imagens que nos circundam. E também requer, como observamos a seguir, a apropriação das novas tecnologias no ensino da Arte.

1.7 A apropriação das novas tecnologias no ensino da Arte

Não há como negar a importância de se conhecer as novas tecnologias e apropriar-se destes meios visando a leitura de mundo e a compreensão das novas gerações que em pleno século XXI, deparam-se e se apropriam destes meios sem questioná-los.

Para quem acompanhou a revolução tecnológica, fica difícil a apropriação sem os questionamentos advindos da falta muitas vezes de tato para lidar com tantos recursos hoje colocados ao nosso dispor. Por mais que se resista, chega um dado momento em que a escolha não é opcional e a obrigatoriedade se revela incontestável. Ou você adere ou é excluído do processo.

Por ter sido vencida, fui obrigada a recorrer a alguns estudiosos que me possibilitaram algumas considerações visando a uma justificativa plausível para mais este sub-item.

Não podemos nos esquecer de que, para que possamos pensar artisticamente, é necessário que tenhamos pensamento crítico, isto é, que saibamos analisar o que nos é apresentado e nos posicionar frente a isso.

Também é essencial o conhecimento dos diversos instrumentos de produção artística, ficando bem claro que esse conhecimento não deve ser fim em si mesmo, mas um meio para que se consiga ver, significar e produzir Arte.

Ao nos depararmos com mais este desafio, buscamos nos estudos de Lúcia Gouvêa Pimentel⁸ algum suporte que permitisse aos arte-educadores uma reflexão sobre as novas tecnologias e seu uso em sala de aula. Ao escrever o capítulo – Tecnologias Contemporâneas e o ensino da Arte retomando os aspectos abordados no programa “Salto para o Futuro” da TV Escola Gouvêa (2002) ressalta a importância do professor familiarizar-se com os novos procedimentos que enaltecem os modos de expressão.

Segundo a autora, o uso de tecnologia em Arte não acontece somente em nossos dias. A Arte, em todos os tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos. Até mesmo porque seu ideal de transcendência ao comum necessita do que está disponível, para que algo seja criado. Nesse sentido, a gravura, o cinema e a fotografia, por exemplo, levaram algum tempo para serem reconhecidos como Arte; mas, assim que isso aconteceu, outras foram as tecnologias que surgiram e outros os questionamentos. Pode-se dizer, mesmo, que, algumas vezes, foi a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o *design*, e não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento.

Lúcia Pimentel afirma que o uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento. Isso é normal, uma vez que raramente são desenvolvidas tecnologias que se dirijam diretamente ao processo educacional. Na maioria das vezes, porém, a escola se apropria das tecnologias desenvolvidas com o mesmo enfoque tradicional de supremacia do texto em detrimento ao estudo da imagem. Nas aulas de Computação ou Informática, como geralmente a disciplina é chamada, o enfoque é certamente o visual. No entanto, a maioria das escolas tem somente um currículo voltado para a aprendizagem de edição de textos e banco de dados, não havendo preocupação, ou até conhecimento por parte dos professores, em ensinar programas de tratamento de imagens.

Constata-se que, sem o aprendizado desses programas, ou a oportunidade de explorá-los, o aparecimento na tela de imagens que podem estar ligadas ou não a sons e movimentos não leva o aluno a pensar a imagem. Assim sendo, repete-se, usando-se um instrumento

⁸ Prof.^a da Universidade Federal de Minas Gerais (Escola de Belas Artes e Colégio Técnico -COLTEC) Consultora de Arte/Educação de várias escolas em Belo Horizonte; Coordenadora da Coleção Arte & Ensino da Editora C/ARTE; Coordenadora, no Brasil, do projeto Art and ICT Resource

altamente visual, como é o computador, o mesmo procedimento de sempre: texto e números são mais importantes que a imagem, o som, o movimento.

Por outro lado, é necessária toda a atenção para que não se caia no vazio de deixar o aluno à mercê do programa, sem que haja qualquer tipo de aprendizagem de conhecimento em Arte. Isso acontece quando o professor deixa simplesmente o aluno em frente à máquina, usando os recursos do programa, sem que daí advenha qualquer tipo de conhecimento artístico.

É preciso, então, que professores sejam preparados adequadamente para que, além de saberem explorar os programas colocados à disposição dos alunos, possam realmente propiciar o aprendizado em Arte.

A apropriação e resignificação da imagem com recursos tecnológicos (fotografia, vídeo, *scanner*, computador, câmera digital, fotocópia), são aprendizagens que requerem tempo e dedicação. O professor precisa rever sua prática, buscando nessas alternativas novos modos de ensinar arte.

A imagem ganha, a cada avanço tecnológico, mais e mais possibilidades de apropriação e resignificação. Da mesma forma, entretanto, aumentam as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos sem que haja algum conhecimento artístico. A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos em Arte, portanto, deve estar presente todo o tempo, quer quando se trabalha com meios tradicionais, quer quando se trabalha com recursos tecnológicos contemporâneos. Ao se optar por usar um ou mais recursos tecnológicos, essa escolha deve justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios. O ideal é que o aluno tenha experiências com atividades e materiais diversos - câmera fotográfica (tradicional ou digital) / vídeo / *scanner* / computador / ateliê / fotocópia - para que, conhecendo-os, possa pensar Arte de forma mais abrangente. A câmera digital, geralmente, tem uma definição bastante diferente da câmera fotográfica tradicional, mas proporciona que o aluno trabalhe essa "indefinição" como elemento artístico tão consistente quanto a "definição" da câmera tradicional. O *scanner* pode transferir para o computador tanto uma imagem já impressa quanto a imagem de objetos sobre ele depositados. A imagem reproduzida por fotocópia (xerox) pode direcionar para um trabalho em que o foco desejado seja o forte contraste, por exemplo. O vídeo coloca a imagem em movimento, podendo esse movimento tanto ser produzido pelo próprio objeto da imagem quanto pela seqüência de tomadas de imagens estáticas. O computador, além de possibilitar o trabalho com programas de manipulação de imagem, abre as portas para um sem-número de capturas de imagens e informações via Internet. O uso de mais de um meio pode gerar imagens muito interessantes e significativas, que levem o aluno a elaborar seu pensamento artístico e a trabalhar com ele de forma consistente. O acesso à manipulação da imagem, as possibilidades de releituras, "desconstruções" e criação podem favorecer a construção de um discurso mais crítico em relação aos modos de produção das campanhas de publicidade e propaganda. (PIMENTEL, 2002, p.116).

Talvez seja preciso pensar, antes de tudo, em como garantir o acesso às tecnologias contemporâneas aos nossos alunos e professores. Num mundo em que o poder da informação geralmente determina o poder de decisão, ter acesso à informação é um primeiro passo

necessário para que se possa pensar e construir conhecimentos básicos e para que se possa, também, pensar o ensino / elaboração de Arte contemporânea.

Muitas vezes, é a resistência do professor que impede esse acesso; em outras é o contexto discriminatório que o faz. De um modo ou de outro, é de fundamental importância que alunos e professores tenham garantido o direito de acesso como parte de sua formação em Arte.

Para Pimentel (2002), a exploração de possibilidades de solução dos problemas de um trabalho artístico, quando se usam técnicas e materiais tradicionais, comumente é dispendiosa e demorada. Quando se faz uso de alguns equipamentos, como o computador, por exemplo, é tarefa mais rápida e menos dispendiosa. Assim, a escolha da cor mais adequada ou da composição mais apropriada pode ser um exercício a ser feito com bastante rapidez no computador, sendo possível economizar tempo e materiais.

Segundo a autora, a criação de novas imagens, quer sejam feitas a partir de imagens já existentes, quer sejam elaboradas a partir de uma nova composição, pode ser pensada e repensada mais amplamente quando se tem oportunidade de utilizar um ou mais meios tecnológicos contemporâneos.

O exercício crítico necessário para tomar decisões sobre o que escolher e priorizar e o diálogo entre meios eletrônicos contemporâneos e meios tradicionais (o laboratório e o ateliê) precisam ser repensados. Entretanto a autora adverte:

Somente o uso de tecnologia, com o simples aproveitamento das facilidades que ela oferece, não garante o desenvolvimento de um pensamento artístico ou a construção de um saber em Arte. Conhecer o instrumento de trabalho e as possibilidades que ele oferece é essencial, mas, ir além da mera aplicação dessas possibilidades é fundamental. A diversidade de possibilidades que são oferecidas com as tecnologias contemporâneas, em ensino e elaboração artísticos, deve ampliar, e não restringir, o estudo crítico do que seja ensinar e fazer Arte naquele momento, naquele contexto, para aquela pessoa em relação às outras pessoas, no processo e nas implicações daí advindas. Para alguns trabalhos ou estudos, pode ser preferível utilizar um material/técnica tradicional; para outros, determinado meio/tecnologia é o(a) mais indicado(a). O bom senso, o conhecimento e o desejo, juntos, vão direcionar a escolha justificada de determinado caminho a ser seguido. (PIMENTEL, 2002, p.117).

Sabe-se que as imagens, quer sejam elas produzidas por uma atividade científica ou por uma atividade artística, criam possibilidades de ativarmos nossa referência imagética. Será que não imaginamos criança ao vermos uma determinada pintura de Velásquez, uma foto de Sebastião Salgado, cenas de um filme de Spielberg ou uma foto da ultra-sonografia de um feto?

Imaginar as possibilidades artísticas via tecnologias contemporâneas é, também, estar presente no próprio tempo em que vivemos, que se faz de fragmentos e rearranjos, de todos que somam partes, de partes que são o todo.

A partir da escolha do melhor meio/material para o trabalho, é importante que pensemos no equilíbrio entre as diversas escolhas feitas. Não se trata de abandonar completamente ou de substituir o que se vinha fazendo até então no ateliê pelo trabalho único nos laboratórios.

Como já foi dito, ambos são extremamente importantes para o desenvolvimento do pensamento artístico. Há imagens que só podem ser elaboradas com materiais tradicionais; outras que somente com meios eletrônicos; outras, ainda, que podem se valer de ambos e ter como resultado, aparente ou não, a construção de um conhecimento em Arte imbuído de tradição e contemporaneidade.

Arte e computador: integrações perceptivas (visuais e culturais). Projetos interculturais.

A Internet, comunicação e informação em curto espaço de tempo, facilita a pesquisa e vários são os projetos, possíveis quando se planeja lidar com ensino da Arte e tecnologias contemporâneas reconhecendo sua importância no contexto atual.

Pimentel (2002), afirma que a presença virtual de parceiros de diversas nacionalidades e culturas, como nos trabalhos colaborativos via Internet, é cada vez mais freqüente. Com o avanço da tecnologia, acessar esses espaços virtuais e interagir com eles é um dos caminhos, indicados pela autora, para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte.

O ensino da Arte deve enfatizar igualmente tanto a vivência de processos quanto a aprendizagem que daí advém, a realização de trabalhos artísticos e a construção cultural. Ativando e incrementando a capacidade de visualização, a memória visual, a descoberta de soluções para problemas, sejam eles técnicos ou estéticos, cada detalhe é importante e deve ser respeitado.

O uso de novas tecnologias possibilita a alunos e professores a desenvolverem sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida, na medida em que abre o leque de possibilidades para o conhecimento e expressão de ambos.

Tratar de temas emergentes para o ensino da Arte como, Educação Especial, Inclusão, Interdisciplinariedade, Multiculturalismo e Novas Tecnologias tem um propósito, assim como compreender através do estudo e da pesquisa os novos paradigmas, as novas metodologias e a

identidade da Arte que até o presente momento adentra o espaço escolar com um conjunto de idéias as quais se traduzem num discurso lógico, racional e plausível. Não fosse a linguagem teatral e as inquietações advindas das inúmeras tentativas de fazer teatro na escola e administrar frustrações, não teria enveredado por esse caminho tão difícil e complexo do estudo, da pesquisa e da produção do conhecimento. Pensar a formação do professor e a responsabilidade de contribuir na sua formação continuada provocou em mim, inúmeras indagações, que tento compreender, a fim de continuar nesta jornada iniciada em 2000 quando cheguei à Oficina Pedagógica de Votorantim para atender aos professores de Educação Artística. É deste itinerário que tratamos a seguir.

2. A OBSERVAÇÃO, O ESTUDO, A PESQUISA E O RELATO

Parte do nosso processo de entendimento requer, em certos momentos, a busca pela criação de algumas imagens de nós mesmos que nos auxiliam a conceber determinadas histórias que incorporamos como parte da nossa forma de ser no mundo. Assim, lembrar os aspectos que permeiam a minha infância e compreender-me como sujeito histórico; entender as ideologias políticas e educacionais, que norteiam nossas ações enquanto educadores no espaço onde atuamos, e constituir um sujeito, consciente de direitos e deveres, tornou-se um desafio no percurso da produção do texto que ora apresento.

Este capítulo é produto de um exercício de compreensão de alguns aspectos estudados, pesquisados, experimentados e vividos nas relações interpessoais estabelecidas no convívio social, familiar, acadêmico e no ambiente de trabalho. Culmina com a concepção de Projeto, que passa a ter importância relevante para o entendimento do processo ensino aprendizagem da linguagem teatral dentro do Projeto proposto pela rede pública estadual - “Ensinar-Aprender”, promovendo inúmeras reflexões e questionamentos sobre a educação continuada do educador visando sua autonomia como cidadão no exercício de sua função.

2.1 Memórias, história e algumas revelações

No dicionário Aurélio, a palavra memória está definida como faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos. Lembranças, reminiscências; Dissertação sobre assunto científico, literário ou artístico; De memória – De cor.

Como aprendi na escola, não há como negar tal definição, mas, se pudesse redefini-la, diria que é a junção da palavra “Mesma” mais “História”, ou seja, a mesma história, ouvida ou lembrada inúmeras vezes, que é para não esquecer e se convencer de que você existe, tem um passado, tem suas histórias e elas são tão dignas quanto qualquer outra que você venha a escutar. Cada um de nós é único neste planeta. Não existe ninguém igual a mim! É um conforto saber disso. Mas quando foi que comecei a dar conta disso? Quando foi que comecei a registrar e recontar minhas lembranças? Não conseguiria aqui lembrar tanto tempo, mas sei que existem lembranças muito significativas e estas me possibilitaram, ao longo da minha existência, fazer escolhas. Dentre elas, ser professora, e de Artes. Fazer arte: cantar, dançar, representar. Os momentos mais significativos da minha infância foram os de brincar, fazer de conta. Por isso seria muito fácil, na vida adulta, tornar os jogos de representação um poderoso instrumento de trabalho, de prazer e de possibilitar aos educandos

e educadores a vivência da Arte como um valioso meio de despertar suas emoções e de melhor apreenderem o mundo que os rodeia.

O homem é um ser que trabalha o tempo todo, mesmo quando brinca, porque age conscientemente e decide, por ação ou omissão, o seu próprio destino. É ele quem estabelece o roteiro das suas ações, seus valores, quem hierarquiza, classifica, reflete, critica e age.

Enquanto indaga, conhece e constrói, realiza-se enquanto ser e produz a complexa teia de relações, atos e fatos que constituem não apenas a sua crônica, mas a sua história. E, ao construir a história, ele age, modifica a natureza, a cultura, constrói utilidades, cria beleza, algo essencial à sua existência, tece relações humanas, faz sua cultura. Daí que a Cultura e a História são indissociáveis: A cultura é substância da História e o histórico se relaciona com o Cultural.

A cultura do homem compreende suas idéias, seus valores, seu imaginário, sua criação intelectual e material. A cultura proporciona elementos objetivos e concretos, não apenas para a sobrevivência do homem e sua realização histórica, mas é, também, e ao mesmo tempo, reflexo e instrumento para a mudança da qualidade do conjunto das relações sociais. Amparados nessas observações, desenvolvemos uma abordagem biográfica:

A abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se, assim, inevitável. Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo (sujeito) tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida. (NOVOA, 1988, p. 117).

Sendo assim, a abordagem proposta contribui no resgate do meu processo de formação.

Quando menina fui ao circo algumas vezes. Teatro, nem imaginava que existisse Adorava procissões, ir à missa era muito interessante. Alguns rituais me fascinavam; os figurinos, as músicas, as danças. Minha maior frustração, na infância, talvez tenha sido não me vestir de anjo para acompanhar procissões.

Não tínhamos TV. Lembro-me de uma rádio-vitrola, onde mamãe colocava um copo com água às seis horas da tarde, na hora da Ave Maria. Depois cada um bebia um gole daquela água, que era para nos purificarmos, acredito, dos pecados que cometíamos no dia a dia.

Minha mãe sempre fora uma ótima contadora de histórias, mas era meu pai quem comprava livros e revistas. Os dois sempre gostaram de cantar. Meu pai tocava violão, gaita,

piano, qualquer instrumento, sem nunca ter feito escola de música. Era um excelente artesão; de carpintaria era ótimo entendedor; a gangorra feita da tábua de passar roupas foi idéia dele. Também sabia representar. Seu sonho era ser ator de cinema e chegou a gravar com amigos um curta-metragem, em câmera “Super-oito”. Contava muitas piadas e as pessoas se divertiam; imitava como ninguém!

Lembro-me da primeira vez em que fui ao cinema; eu tinha sete anos e meu irmão oito; papai deixou-nos na porta. Se não me falha a memória, era uma sessão de domingo e eram passados dois filmes, um antes e outro, após o intervalo. Compramos pipoca, na entrada, e assistimos a um filme de “Mazzaropi”⁹. Não me recordo da história, só me lembro de ter dado a mão ao meu irmão e ido embora, pois o filme havia terminado. Não sabia que, após o intervalo, iriam projetar um outro filme. Para a surpresa do meu pai, chegamos a casa antes do combinado e fomos alvo de muita gozação, pois o segundo filme “Mazzaropi” era melhor que o primeiro... Logo mudamos e o lugar onde fomos morar, não tinha cinema.

Com a renda de uma festa junina na escola, papai comprou uma câmara “Super-oito”. Quem mais usou, foi ele, pois era quem alugava e projetava os filmes nos finais de semana. As sessões de cinema na sala dos professores eram ótimas, acho que assisti a todos os filmes do “Mazzaropi”.

Algumas manifestações no convívio familiar evidenciam o prazer de compartilhar. Lembro-me de inúmeros episódios em que meu avô paterno tornava-se o centro das atenções; com um grupo de violeiros e dançarinos, invadiam a madrugada cantando e dançando no ritmo da Catira¹⁰. Família numerosa, mesa farta, muitos parentes, amigos e crianças, espectadores assíduos a esses significativos espetáculos.

As experiências cotidianas da infância, memoradas, muitas vezes, permitem-nos perceber traços culturais muito marcantes e expressivos na composição das referências artísticas e estéticas construídas em cada história, na singularidade dos sujeitos. E estes devem estar duplamente presentes, como investigadores de sua história e como atores ou objetos de investigações, pois as relações do homem com seu meio e seus semelhantes são históricas e não apenas situações naturais. Assim, o ser humano é resultado de um processo que se realiza com a sua intervenção e participação consciente.

Registro que fui fazer Teatro em 1991, com mais de trinta anos, porque precisava reaprender a valorizar a cultura e resgatar algo em mim, que ficou preso no passado, quando me disseram nas escolas em que estudei: “arte não dá futuro”, “arte não dá dinheiro”, “arte é

⁹ Cineasta brasileiro, autor, diretor e ator, precursor do cinema nacional na década de 60.

¹⁰ Dança folclórica em que os participantes dançam ao ritmo das palmas e do bater dos pés.

coisa de quem não tem o que fazer”. Casei muito cedo, fiz o magistério, o curso de psicologia, o qual fui obrigada a abandonar depois de seis anos de estudo. Foram tantas as transferências e os aborrecimentos, que resolvi prestar novo vestibular e fazer algo que me desse maior prazer. Com maturidade, conseguimos aproveitar melhor as oportunidades.

O curso de psicologia, embora não tivesse sido concluído, ajudou muito nas inúmeras reflexões sobre o gênero dramático: a tragédia, a comédia e as inúmeras contradições sociais representadas pela humanidade no seu percurso histórico. Sempre me fascinou ter acesso à história do teatro, às oficinas, representar, compor os personagens, suas histórias fictícias ou não. Foi assim que conclui: todas as disciplinas do teatro deveriam estar no currículo de psicologia. Se fosse assim, jamais teria desistido e, observo que, pensando na possibilidade terapêutica do teatro, fiz especialização em psicodrama, depois dos quarenta anos de idade, é claro, quando me foi possível compreender alguns aspectos relevantes, importantes e determinantes à felicidade humana.

Nasci e cresci em São Caetano do Sul, cidade onde atualmente não existem mais analfabetos. Casei, passei um tempo no Rio de Janeiro, em São Paulo e Salvador. Optei por morar em Sorocaba, em 1998, na mesma época em que prestei concurso e fui admitida como professora de Artes na rede pública estadual de ensino. Desde então, tenho me dedicado e aproveitado todas as oportunidades de progresso na minha formação continuada, visando a atender às expectativas de alunos e professores com os quais trabalho.

Quando cheguei ao mestrado, obtive a informação de que pertencia a um grupo de pessoas de aproximadamente 0,3% do total da população brasileira, que conseguiram atingir tal patamar, ou melhor dizendo, o topo da grande escalada em que se tornou a educação formal. Acredito que cheguei, porque me foi permitido chegar, assim como me foi permitido ser professora, nada mais. A consciência que tenho hoje me permite afirmar que, ao longo desse processo, fui me constituindo como sujeito histórico, uma cidadã responsável pela formação de outros cidadãos, participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres.

2.2 Constituindo-se como sujeito histórico

Creio que, para se constituir e se perceber, enquanto sujeito histórico, o homem necessita tomar conhecimento das diferentes correntes de pensamento, que explique sua existência no mundo e a complexa rede de relações que envolvem a todos indistintamente.

Fui me constituindo como sujeito histórico, uma cidadã de direitos e deveres, que luta por um espaço onde a Arte seja respeitada e aceita como área de conhecimento e expressão humana. A arte se traduz em diferentes linguagens, evidenciando em cada período da história a expressão humana em sua essência. Na música, na dança, no teatro, na literatura, na linguagem cinematográfica ou nas artes plásticas se reconhece a capacidade do homem de dizer o que pensa e sente de diferentes formas.

A opção por ser um educador político de uma determinada classe, pela paixão ou pela utopia, não é algo que se evidencia apenas pelo discurso, mas na história que configura as ações diárias dos educadores que se encontram na ponta, atendendo os filhos da grande massa trabalhadora, os verdadeiros responsáveis pelo avanço econômico das consideradas grandes potências mundiais.

Pela afinidade com o pensamento marxista, fui buscar a compreensão da dialética nos estudos de Moacir Gadotti (2001), que retoma, através da filosofia, a origem e a história da dialética ao longo dos tempos. Segundo o mesmo, a palavra em si expressa um modo específico de argumentação que consistia em descobrir as contradições contidas no raciocínio do adversário (análise), negando assim a validade de sua argumentação e superando-a por outra (síntese). Afirma ser Sócrates, sem dúvida, o maior dialético da Grécia. Através da dúvida e praticando análises e sínteses, Sócrates fazia surgir a verdade. Entretanto Lao Tse, autor do “Tao te King”, que viveu sete séculos antes de Cristo, é considerado o “autor” da dialética, não porque tenha elaborado suas leis, mas por tê-las incorporado à sua doutrina, ou melhor, por tê-la fundado no princípio mesmo da dialética, que é a contradição.

Gadotti (2001), cita também Zenão de Eléia que considerava a dialética como uma filosofia da aparência e Heráclito, outro pré-socrático, que acreditava ser a realidade um constante devir, no qual prevalece a luta dos opostos. É dele a frase que afirma ser impossível banhar-se duas vezes no mesmo rio: na segunda vez o rio não será mais o mesmo e nós mesmos já teremos mudado. Ao contrário de Heráclito, Parmênides de Eléia sustentava que o movimento era uma ilusão, que tudo era imutável.

Para Gadotti, a questão que deu origem à dialética é a explicação do movimento, da transformação das coisas.

Na visão metafísica do mundo, à qual a dialética se opõe, o universo se apresenta como “um aglomerado de coisas” ou “entidades” distintas, embora relacionadas entre si, detentoras cada qual de uma individualidade própria e exclusiva que independe das demais “coisas” ou “entidades”. A dialética considera todas as coisas em movimento relacionadas umas com as outras. (GADOTTI, 2001, p. 16).

Avançando na compreensão da dialética marxista, retomamos Platão e Aristóteles a quem Marx atribuía o mérito de serem os maiores pensadores da antiguidade. Para Platão a dialética consistia:

Em um método de ascensão ao inteligível, método de educação racional das idéias. Esse duplo movimento do método dialético permitia primeiro passar da multiplicidade para a unidade e, segundo, discriminar as idéias entre si, não confundi-las. Para ele, a dialética era uma técnica de pesquisa que se aplicava mediante a colaboração de duas ou mais pessoas, procedendo por perguntas e respostas. O conhecimento deveria nascer desse encontro da reflexão coletiva, da disputa e não do isolamento. Esse processo teria dois momentos: o primeiro consistiria em reunir sob uma única idéia as coisas dispersas, tornando-as claras e comunicáveis; o segundo momento consistiria em dividir novamente a idéia em suas partes. (GADOTTI, 2003, p.16).

Já, segundo Gadotti, para Aristóteles, o método dialético adotado por seus antecessores não conduzia ao conhecimento, mas à disputa, à probabilidade, à opinião. “Aristóteles conseguiu conciliar Heráclito e Parmênides com sua teoria sobre o ato e a potência: as mudanças existem, mas são apenas atualizações de potencialidades que já pré-existem, mas que ainda não tinham desabrochado”. (GADOTTI, 2001, p.17).

Durante toda a Idade Média, o sentido da dialética, enquanto método, predominou com o intuito de discernir o verdadeiro do falso. Conforme Leandro Konder, citado por Gadotti: “A concepção metafísica prevaleceu, ao longo da história, porque correspondia, na sociedade dividida em classes, aos interesses das classes dominantes, que desejavam tão somente manter o regime social vigente”. (GADOTTI, 1991, p. 9).

Na compreensão de Gadotti, no início da Idade Moderna, a dialética foi julgada inútil, na medida em que se considerava que Aristóteles já havia dito tudo sobre a lógica e nada havia a se acrescentar.

A dialética limitar-se-ia ao silogismo, uma lógica das aparências. Assim pensavam Descartes e Kant. Apesar disso, a concepção do método dialético avança com a expressão feita por Descartes em seu Discurso do Método, propondo regras para a análise, a fim de atingir cada elemento do objeto ou fenômeno estudado e a síntese ou reconstituição do conjunto. (GADOTTI, 2001, p.17)

Marx, mais tarde, retoma a mesma questão sugerindo proceder por análise e síntese, propondo um “método de pesquisa” e um “método de exposição”.

Retomando a questão, a concepção dialética da história, oposta à concepção metafísica da Idade Média, começa a tomar forma com o filósofo e pedagogo suíço Jean-Jacques Rousseau. Segundo ele, o indivíduo é condicionado pela sociedade e somente um regime democrático pode levar o homem a se desenvolver plenamente. Todo homem nasce livre. A partir de Hegel a dialética assume o *status* de filosofia e Gadotti afirma:

Hegel a concebeu como uma aplicação científica da conformidade às leis, inerentes à natureza e ao pensamento, a via natural própria das determinações do conhecimento, das coisas e, de uma maneira geral, de tudo que é finito... A dialética, segundo ele, é o momento negativo de toda a realidade, aquilo que tem a possibilidade de não ser, de negar-se a si mesma. Entretanto, para Hegel a razão não é apenas o entendimento da realidade como queria Kant, mas a própria realidade: “o racional é o real e o real é racional”. A idéia, a razão, é o próprio mundo que evolui, muda, progride, é a história. Portanto, a história universal é ao mesmo tempo domínio do mutável e manifestação da razão... Chega ao real, ao concreto, partindo do abstrato: a razão domina o mundo e tem por função a unificação, a conciliação, a manutenção da ordem do todo. Essa razão é dialética, isto é, procede por unidade e oposição de contrários. Hegel retoma assim o conceito de “unidade dos contrários” como pensava Heráclito... Concebe o processo racional como um processo dialético no qual a contradição não é considerada como “ilógica”, paradoxal, mas como o verdadeiro motor do pensamento, ao mesmo tempo em que é motor da história, já que a história não é senão o pensamento que se realiza. O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) à antítese (negação) e daí à síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é, por isso, contraditória. A conciliação existe na síntese que é provisória na medida em que ela própria se transforma numa nova tese. (GADOTTI, 2001, p.18).

Compreender estes aspectos nos permite perceber a evolução do pensamento humano na busca de compreender sua própria existência.

Para Gadotti, é apenas com Marx e Engels que a dialética de fato adquire um *status* filosófico (o materialismo dialético) e científico (o materialismo histórico).

Marx substitui o idealismo de Hegel por um realismo materialista. Como concepção dialética, o marxismo não separa em nenhum momento teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que a teoria não é um dogma, mas um guia para a ação.

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva, não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade do pensamento isolado da práxis é uma questão puramente escolástica. (MARX e ENGELS, 1977, p.12).

O pensamento de Marx e Engels me possibilita refletir sobre o meu percurso histórico, e constatar que embora houvesse no exercício da minha função a intenção primeira em compartilhar experiências significativas, “verdades” concebidas no trabalho cotidiano na área de educação, esses procedimentos não passaram de situações provisórias, sempre seguidas de outras possibilidades, que nos permitiram avançar, sem que houvesse a preocupação na produção de um pensamento onde a verdade objetiva se fizesse presente.

Durante os últimos seis anos trabalhando junto a alunos e professores da rede pública estadual de ensino, sempre tive a preocupação de diagnosticar os problemas, verificar as dificuldades que inviabilizavam alguma proposta, possibilitando ao grupo a troca de informações, de sugestões, de experiências, ou seja, sempre me coloquei como parceira na

jornada. Em nenhum momento, desconsidere um companheiro de trabalho, até porque muito aprendi com eles, e também por reconhecer as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos mesmos no cotidiano escolar: a concepção de arte, os conteúdos das diferentes linguagens a serem trabalhados, os planejamentos, os projetos, a falta de material, o desconhecimento dos documentos legais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, etc.

Para os professores da rede pública estadual de ensino, tudo parece ser muito difícil. Procurava compreendê-los, colocar-me em seus respectivos lugares, passei a fazer parte do grupo, eles me aceitaram como parceira, fomos amadurecendo juntos, colaborando uns com os outros. Minha formação em Teatro aconteceu em outro Estado, na UNI-RIO, no período de 1991 a 1996. A maioria dos professores com os quais trabalho estudou em Itu ou Tatuí e formou-se em Artes Plásticas, num curso de apenas três anos. Fizemos um pacto, estabelecemos uma troca, eles me ajudariam em Artes Visuais e eu os ajudaria com a linguagem teatral. Descobrimos uma professora de Educação Física que tinha uma academia de dança e era uma ótima profissional nesta linguagem. Quanto à música, temos inúmeros professores que não são formados, mas fizeram conservatório e, todas as vezes que necessitamos, não medem esforços em colaborar. A pesquisa em nosso percurso tem sido muito presente. Em cada linguagem, em cada nova proposta, professores e alunos saem a campo. Fatos, opiniões, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, os projetos foram sempre analisados em parceria com o grupo de professores o que gerou uma certa cumplicidade e reciprocidade, tornando possível às inúmeras considerações aqui realizadas.

Embora não houvesse de nossa parte preocupação exacerbada com as teorias, que sustentavam nossa prática no ensino das linguagens artísticas no cotidiano escolar, acredito que a concepção dialética sempre norteou nossas ações, pois sempre buscamos levar em consideração os saberes de alunos e professores. No início de cada ano letivo, no primeiro dia de aula, sempre tivemos a preocupação de instruir os professores a realizarem um levantamento, buscando saber quem, dos alunos, canta, toca algum instrumento, pinta, dança, que tipo de dança e assim vamos estabelecendo parcerias e construindo nosso conhecimento, ampliando nosso repertório, aprendendo uns com os outros, pois reconhecemos que ao ensinar, somos nós professores, quem mais aprendemos.

Perpassadas por emoções e sentimentos, observo que as falas sempre estiveram carregadas de crenças e valores; constituindo, assim, cada sujeito na sua singularidade, com a sua própria história, mas capaz de trocar e objetivar a experiência nas diferentes linguagens artísticas no exercício da função.

Estudamos, aprendemos a planejar e, mais recentemente, a elaborar nossos próprios projetos. Assim, temos utilizado as linguagens artísticas como áreas de conhecimento que permitem a educadores e educandos a experiência de vivências que contribuem para a formação integral de todos. Alguns se tornaram capazes de se reconhecerem como sujeitos históricos e agentes de transformação do meio no qual estão inseridos. A relação que estabeleço com os professores de artes é de amizade e companheirismo. Logo brigo por eles, defendo seus interesses e, muitas vezes, chego a incomodar, num espaço escolar que, infelizmente, ainda não reconhece a importância das Artes, como uma das possibilidades de emancipação do indivíduo.

Em paralelo a estas relações ocorridas no ambiente de trabalho e às disciplinas cursadas no Programa de Mestrado em Educação, nestes dois últimos anos, fui-me constituindo e me percebendo como mediadora ativa nesse processo, capaz de olhar e ver com maior exatidão o mundo ao meu redor. Assim, tornando-me mais crítica, menos ingênua, passei a ver a educação de modo diferente e confesso que não dá mais para pensar a escola de forma isolada, como se o que fosse planejado dentro dela não recebesse influências do contexto social, econômico e político em que se insere.

O advento das novas tecnologias e suas influências, no mundo globalizado, bem como o desafio de educar numa sociedade predominantemente marcada pela desigualdade, ou seja, com acentuada diferença social, cultural e econômica, passando por muitos processos de mudanças nas mais diferentes áreas – ética, política e religiosa, precisa ser compreendida para despertar em cada educador sua capacidade de planejar suas próprias ações, levando em consideração as suas necessidades e as dos seus alunos. Faz-se necessário, no contexto atual, estabelecer um constante diálogo, pois sabemos que, tanto as diferenças quanto as misturas culturais, são marcantes em nosso país, e historicamente não se deram de forma uniforme e pacífica, como querem nos fazer acreditar.

Segundo Marx, na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência.

Para Gadotti, a dialética de Hegel fecha-se no mundo do espírito, e Marx a inverte, colocando-a na terra, na matéria, ponto importante para compreendermos as relações sociais e o papel do educador neste contexto.

Para Michael Löwy, o materialismo histórico continua mais atual do que nunca e afirma:

O materialismo histórico continua sendo um instrumento indispensável para compreender a lógica do capital, para analisar a alienação, a reificação, o fetichismo da mercadoria, a idolatria do mercado, a luta de classes, o papel das ideologias dominantes do Estado Burguês... O marxismo não é apenas um método de análise, e de interpretação da realidade: ele é também uma ética de solidariedade, um projeto revolucionário e uma utopia sobre o futuro. A filosofia da práxis, com seu desdobramento de transformação do mundo, o projeto socialista, fundada na auto-emancipação revolucionária dos trabalhadores e na utopia de uma sociedade sem classes, sem exploração e dominação. (LÖWY, 1996, p.36).

Ter clareza dessa concepção requer a compreensão do processo de abstração da Ideologia Dominante que na contemporaneidade adquiriu o status de idéias universais, válidas para todos.

Marilena Chauí (2001) define ideologia como ideário histórico, social e político que oculta a realidade. Esse “ocultamento”, diz ela, é a forma de assegurar, e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política.

A história não é sucessão de fatos no tempo, não é progresso das idéias, mas o modo como homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural. A história é práxis (como vimos, práxis significa um modo de agir no qual o agente, sua ação e o produto de sua ação são termos intrinsecamente ligados e dependentes uns dos outros, não sendo possível separá-los). A história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, instalam um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas. (CHAUÍ, 2001, p.23).

Para assegurar seu poder econômico, social e político as classes dominantes criam idéias ou representações pelas quais procuram explicar e compreender o mundo, legitimando condições sociais de exploração e dominação que ocultam as reais intenções de uma minoria abastada.

A crença na concepção da prática como aplicação de idéias que o comandam de fora leva à suposição de uma harmonia entre teoria e ação. Quando as ações humanas – individuais e sociais – contradisserem as idéias, serão tidas como desordem, caos, anormalidade e perigo para a sociedade, pois o grande lema do positivismo é: “Ordem e Progresso”. Só há “progresso”, diz Comte, onde houver “ordem”, e há ordem onde a prática estiver subordinada à teoria, isto é, ao conhecimento científico da realidade. Logo se examinarmos as conseqüências advindas dessa crença, perceberemos que nela se acha implícita a afirmação de que o poder pertence a quem possui o saber.

Vejam os como Chauí (2001) enumera as principais determinações que constituem o fenômeno da ideologia:

- 1) A ideologia é resultado da divisão social do trabalho e, em particular da separação entre trabalho material/ manual e trabalho espiritual/intelectual;
- 2) Esta separação estabelece a aparente autonomia do trabalho intelectual face ao trabalho material;
- 3) Essa autonomia aparente do trabalho intelectual aparece como autonomia dos produtores desse trabalho, isto é, dos pensadores;
- 4) Essa autonomia dos produtores do trabalho intelectual aparece como autonomia dos produtos desse trabalho, isto é, das idéias;
- 5) Essas idéias pertencem à classe dominante de uma dada época. A separação entre os indivíduos que dominam e as idéias que dominam aparece de tal modo que a dominação de homens sobre homens não seja percebida porque aparece como dominação das idéias sobre todos os homens;
- 6) A ideologia é, pois, um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta;
- 7) A divisão da sociedade em classes realiza-se e como separação entre proprietários e não proprietários das condições e dos produtos do trabalho, como divisão entre exploradores/explorados, dominantes/dominados, e, portanto realiza-se como luta de classes. Como um conjunto de procedimentos institucionais jurídicos, políticos, policiais, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religiosos, artísticos, usados pela classe dominante para manter a dominação. E como procedimento dos dominados para diminuir ou destruir essa dominação. A ideologia é um instrumento de dominação de classe;
- 8) O papel específico da ideologia como instrumento de luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua totalidade concreta. É função da ideologia dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisão de classes, escondendo assim, sua própria origem. A ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação
- 9) Por ser o instrumento encarregado de ocultar as divisões sociais, a ideologia deve transformar as idéias particulares da classe dominante em idéias universais, válidas igualmente para toda a sociedade.
- 10) A universalidade dessas idéias é abstrata, pois no concreto existem as idéias particulares de cada classe. A ideologia constrói uma rede imaginária de idéias e de

valores que possuem base real (a divisão social), mas de tal modo que essa base seja reconstruída de modo invertido e imaginário.

- 11) A ideologia é uma ilusão necessária à dominação de classe. Ilusão como abstração e inversão. Abstração é o conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado, que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagarmos como tal realidade foi concretamente produzida.
- 12) A ideologia é ilusão, abstração e inversão da realidade. A aparência social não é algo falso e errado, mas é o modo como o processo social aparece para a consciência direta dos homens. Significa que uma ideologia sempre possui uma base real, só que essa base está de ponta cabeça, é a aparência social. Enquanto não ultrapassarmos essa aparência e procurarmos o modo como realmente e concretamente são produzidos esses proprietários pelo sistema capitalista não poderemos compreender que o salário não é propriedade do trabalhador, mas é o trabalho não pago pelo capitalista; que a renda não vem da terra, mas de sua transformação em capital pelo trabalho não pago; e que, finalmente, só o capital é efetivamente propriedade. Enquanto não tivermos essa compreensão histórica do processo real, a idéia de igualdade não só parecerá verdadeira, mas ainda possuirá base real, ou seja, a maneira pela qual os homens aparecem no modo de produção capitalista. É nesse sentido que se deve entender a ideologia como ilusão, abstração e inversão.
- 13) A ideologia não é um “reflexo” do real na cabeça dos homens, mas o modo ilusório/abstrato e invertido. A ideologia é uma das formas de práxis social: aquela que, partindo da experiência imediata dos dados da vida social, constrói abstratamente um sistema de idéias ou representações sobre a realidade. A religião como toda ideologia, é uma atividade de consciência social. A religiosidade consiste em substituir o mundo real (o mundo sem espírito) por um mundo imaginário (o mundo com espírito). Essa substituição do real pelo imaginário é a grande tarefa da ideologia, e por isso ela anestesia como ópio.

Produzido em três momentos fundamentais a ideologia segundo Chauí (2001), surge:

- a) Para legitimar a luta da nova classe pelo poder – Burguesia;
- b) Para mais tarde tornar-se senso comum, popularizar-se, e virar um conjunto de idéias e de valores concatenados e coerentes, aceitos por todos;

- c) Para ser sedimentada e interiorizada como senso comum. Depois se mantém mesmo após a vitória da classe emergente, que se torna, então, classe dominante.

Esse fenômeno da conservação da validade das idéias e valores dos dominantes, mesmo quando se percebe a dominação e mesmo quando se luta contra a classe dominante, mantendo sua ideologia, é o que Gramsci denomina de hegemonia. Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder do Estado (isso é o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas é hegemônico, sobretudo, porque suas idéias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados, até mesmo quando lutam contra essa dominação. A crise de hegemonia só ocorre quando, além da crise econômica e política que afeta os dirigentes, há uma crise das idéias e dos valores dominantes, fazendo com que toda a sociedade, na qualidade de não dirigentes, recuse a totalidade da forma de dominação existente. Logo qualquer movimento que defenda a igualdade no mercado de trabalho não está criticando a exploração capitalista do trabalho, mas a sua manutenção e o direito a serem explorados e de realizarem trabalhos alienados. A luta de negros, índios ou de mulheres pode realizar-se sem pôr em questão a hegemonia burguesa, o que denota a adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.

Atrelado à construção de competências o processo educacional consolida políticas centradas no treinamento de indivíduos a serviço da organização de mercado.

O lema “aprender a aprender” presente nos ideários educacionais contemporâneos, segundo Duarte (2004), ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. “É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação que o lema “Aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática”. Para combater as concepções liberal-burguesas no campo educacional o autor afirma ser preciso enfrentar a questão da individualidade numa perspectiva marxista. Ao propor tal intento, faz uma crítica à tentativa de aproximação entre Piaget e Vigotski e aponta a existência de leituras equivocadas da psicologia vigotskiana, que acabam por fazer desta uma vertente do construtivismo. Para o autor, a educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. O conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos, etc., fazem parte do que ele denomina “Corpo inorgânico”, ou

seja, conjunto de objetivações socialmente construídas. Ele caracteriza a dinâmica própria da atividade vital humana pela relação entre apropriação e objetivação, que se efetiva pela produção de instrumentos, pela linguagem e pelas relações entre os seres humanos. Em livro organizado pelo autor “Crítica ao fetichismo da individualidade”, Lígia Márcia Martins¹¹ reafirma essas colocações, quando diz:

A dinâmica da apropriação-objetivação ocorre sempre em condições históricas, e dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas, e por este processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. O gênero humano expressa-se portanto, como resultado da história social posta sob a forma de objetivações genéricas. O nível de sociabilidade garantido pelo fato de o homem nascer e viver em sociedade encerra as possibilidades para as objetivações genéricas em - si, que são as objetivações do cotidiano, são primárias, originárias do processo histórico. Mas para além das objetivações genéricas em si, existem as objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas referentes à ciência, arte, moral, estética, etc. Tais objetivações possuem dupla representatividade, pois ao mesmo tempo que representam as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, representam também as objetivações das relações dos homens para com esta genericidade. O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si que pressupõe o homem como ser universal e livre. (Martins, Lígia Márcia; 2004, p.56).

O ser homem, pressupõe um processo de construção e autoconstrução em relação às condições exteriores de existência e, por esta razão, as circunstâncias não podem ser pensadas alheias dos homens, exceto em condições de alienação.

A ideologia das Competências tem sua origem no Fordismo – organização dos modos de produção. Para os mentores destas idéias, “organizar” é administrar e administrar é introduzir racionalidade nas relações sociais - (na indústria, no comércio, na escola, no hospital, no governo, etc). A racionalidade administrativa consiste em afirmar que não é necessário discutir os fins de uma ação ou de uma prática, e sim estabelecer meios eficazes para obtenção de um objetivo. Uma organização é racional se for eficiente, e será eficiente se estabelecer uma rígida hierarquia de cargos e funções.

A escola moderna transformou-se num espaço disciplinado, organizado, planejado, intelectualizado, capaz de educar por partes. Os critérios de rigor e eficiência, decorrentes das ciências e tecnologia, se impõe e secundarizam qualquer outra dimensão da razão humana. São procedimentos, programas, disciplinas, tempos e espaços, organizados em função da instrumentalização do ser humano em função de algo e não em função do ser humano enquanto sujeito e cidadão. (GOERGEN, 2005, p. 61- RAIES- Revista Avaliação vol.10, nº 2 jun.2005).

Chauí (2001), ao citar o filósofo francês Claudi Lifort, ressalta que, depois de examinar a maneira como o modelo de organização se difunde e se espalha por todas as

¹¹ Doutora em educação e professora do Departamento de psicologia – Faculdade de Ciências – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru.

instituições sociais, fala na ideologia contemporânea como ideologia invisível, ou seja, a ideologia da competência, que oculta a divisão social das classes, ao afirmar que a divisão social se realiza entre os competentes – os especialistas que possuem conhecimentos científicos e tecnológicos e os incompetentes: os que executam as tarefas comandadas pelos especialistas.

O discurso competente é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional, e haverá tantos discursos competentes quantas organizações e hierarquias houver na sociedade.

A organização é competente; os indivíduos e as classes sociais, incompetentes, objetos sociais conduzidos, dirigidos e manipulados pela organização, necessitados de especialistas que os ensinem a viver – nutricionistas, psicólogos, pedagogos, sociólogos, etc. Se reunirmos o discurso competente de organização e o discurso dos especialistas, veremos que estão construídos para assegurar dois pontos indissociáveis do modo de produção capitalista – o discurso da Organização afirma que só existe racionalidade nas leis do mercado; o discurso especialista afirma que só há felicidade na competição e no sucesso de quem vence a competição.

Ocorre, porém, que a atual forma do capitalismo (sobretudo por causa da tecnologia e do lugar ocupado pelo chamado capitalismo financeiro, isto é, papéis e dinheiro dos bancos e das bolsas de valores) não precisa de muita gente trabalhando na produção, e por isso gera o desemprego. O desempregado, por sua vez, ignorando o que se passa e orientando-se pelo que foi incutido pela ideologia, sente-se culpado pelo desemprego, humilhado e num beco sem saída.

A busca pelo diploma universitário, a qualquer custo, é outro efeito da ideologia da competência. Antigamente, fazia-se faculdade para se dedicar ao ensino ou à pesquisa. Hoje, cursa-se a universidade porque o diploma é exigido pela Organização. O diploma é usado como instrumento de seleção. Alguns acreditam que sempre foi e sempre será assim, e que a função da universidade é adaptar-se às exigências das organizações empresariais, isto é, do que se costuma chamar de “o mercado”. O diploma confere ao que procura emprego a condição de “especialista” e de “competente” e uma posição superior na hierarquia de cargos e funções, ledô engano, a universidade alimenta a ideologia da competência e exime-se da responsabilidade de suas principais atividades: a formação crítica e a pesquisa. Algumas universidades transformaram-se em “organizações” e tornaram-se verdadeiras fábricas de diplomas para todos os gostos, e condições financeiras.

A ideologia é um conjunto lógico sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prática (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para diferenças sociais e culturais, sem jamais atribuir diferenças à divisão da sociedade em classes a partir das divisões na esfera da produção. A função da ideologia é a de apagar as diferenças como de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação ou o Estado. (CHAUÍ, 2001, p. 108 e 109).

Segundo a autora, a ideologia é coerente como ciência, como moral, como tecnologia, como filosofia, como religião, como pedagogia, como explicação e como ação apenas porque não diz tudo e não pode dizer tudo. Uma ideologia que fosse plena ou que não tivesse “vazios” e “brancos”, isto é, que dissesse tudo, já não seria ideologia. “Falar em ideologia dos dominados é contra-senso, visto que a ideologia é um instrumento da dominação”.

A ideologia fabrica uma história imaginária (aquela que reduz o passado e o futuro às coordenadas do presente), na medida em que atribui o movimento da história a agentes ou sujeitos que não podem realizá-lo... A ideologia racionalista (e, atualmente a ideologia cientificista) faz da razão (e, hoje em dia, da ciência) o sujeito da história, esquecendo-se de que a idéia da razão (é da ciência) e é determinada por aquilo que numa sociedade é entendido como racional e como irracional, e que a idéia de racionalidade é determinada pela forma das relações sociais. (CHAUÍ, 2001, p. 114).

Marx e Engels afirmavam que, a ideologia não tem história e ela explica:

A ideologia burguesa (em qualquer de suas formulações) tem o culto da história entendida como progresso. Para a ideologia burguesa, toda história é o progresso das Nações, dos Estados, das Ciências, das Artes, das Técnicas. É que o historiador burguês aceita a imagem progressista que a burguesia tem de si mesma, na medida em que a burguesia considera um progresso seu modo de dominar a natureza e dominar os outros homens. Com esse culto do progresso, a burguesia e seus ideólogos justificam o direito do capitalismo de colonizar os povos ditos “primitivos” ou “atrasados” para que se beneficiem dos progressos da civilização...Mostram, assim, que as sociedades primitivas são diferentes da nossa por serem sociedades sem Escrita, sem Mercado, sem Estado e sem História... procuram manter, implicitamente, como modelo explicativo, a nossa sociedade, como sociedade plena – isto é – com Escrita, com Mercado, com Estado e com História...A ideologia fabrica histórias imaginárias que nada mais são do que uma forma de legitimar a dominação da classe dominante... Uma história narrada do ponto de vista do vencedor ou dos poderosos que mostra os dominados da forma como eram vistos e compreendidos pelos próprios vencedores... Elimina-se, assim, a memória dos vencidos para que se lembrem apenas dos feitos dos vencedores. As lutas dos escravos estão sem registro e tudo que delas sabemos está registrado pelos senhores brancos. Não há direito a memória para o negro, nem para o índio, nem para os camponeses, nem para os operários. (CHAUÍ, 2001, 115 a 118).

Graças a esse tipo de história, a ideologia pode manter sua hegemonia mesmo sobre os vencidos, pois estes interiorizam a suposição de que não são sujeitos da história, mas apenas suas vítimas que pacientemente esperam, até quando, não podemos afirmar.

É com este olhar que vamos refletir sobre as reformas políticas e educacionais da última década do século XX, visando compreender como foram concebidas e que influências exerceram sobre as ações dos educadores nas atividades cotidianas praticadas no espaço escolar.

2.3 O neoliberalismo e alguns aspectos do contexto social brasileiro

Concordáramos com a afirmação de que hegemonia ideológica e política do neoliberalismo constitui a tragédia do nosso tempo.

Onde for que elas se instaurem, surge ou cresce a miséria, a degradação econômica, a desesperança, a apatia e o desespero... O individualismo e o egoísmo exacerbado parecem tomar conta das pessoas, subjugando os rebeldes, contendo as manifestações conscientes de repúdio e enfraquecendo a sociedade civil e o tecido social. Privatizar o público (que é ou era de todos), parece ser a alternativa encontrada pelos intelectuais e políticos liberais que aderiram aos modismos do chamado primeiro mundo. (MALAGUTI, CARCANHOLO e CARCANHOLO, 2002, p.10).

Cabe observar que o modo de produção capitalista é uma forma de organização social baseada na existência das classes sociais, no mercado como regulador da produção social, na apropriação privada dos meios de produção, na subordinação do trabalho ao capital, na presença do valor mediando intercâmbio entre os produtos do trabalho humano. Como se livrar de um sistema como este, se precisamos suprir nossas necessidades? Por mais que me esforce, não me vejo em condições de responder a esta instigante questão.

O capitalismo atravessou várias crises, mas as superou e passou a ter um desenvolvimento que, para os países do primeiro mundo, tem sido excelente. A hegemonia norte-americana consolidou-se após a 2ª Guerra Mundial. Os países como o Japão, a Alemanha e a Itália, arrasados pela guerra, rapidamente se desenvolveram. No bojo desse crescimento pós-guerras, criaram-se as condições para o advento da terceira Revolução Industrial, a chamada Revolução técnico-científica, com a criação da informática, o desenvolvimento da química fina, biotecnologia e exploração de novos materiais. Essa profunda modificação, ainda em curso, continua repercutindo drasticamente no desenvolvimento industrial, bem como na composição da classe operária. Juntamente com esse processo revolucionário, iniciou-se a globalização da economia: a implantação das empresas multinacionais, permitindo um aumento da lucratividade e uma regionalização da expansão do capital liberto, até certo ponto, das fronteiras nacionais. A industrialização, baseada no aumento da produtividade, através de grandes investimentos, nas inovações tecnológicas, passou a exigir um profissional com especialização. Nesse contexto, a fusão de interesses monopolistas internacionais, com uma burocracia enriquecida, acostumada a

controlar o mercado através do aparelho estatal, fez a privatização se intensificar, particular e principalmente no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizando a denominada política neoliberal.

Em relação aos supostos da política neoliberal e à sua filiação ao liberalismo, Malaguti (1998) argumenta, em ensaio recente, que a origem do liberalismo só poderá ser entendida quando levados em consideração, conjuntamente, a teoria econômica de Adam Smith e a filosofia de Locke. Com base nos pressupostos do liberalismo clássico, o autor desvenda o facciosismo de alguns aspectos da ideologia neoliberal, desde sua declarada vinculação aos princípios da concorrência até a vazia exaltação das virtudes da democracia moderna. Segundo ele:

Nem a democracia, nem os atributos maiores da cidadania, podem sobreviver em um cenário social homogeneizado e no qual não existam mecanismos de representação ativa dos distintos interesses de classes e grupos sociais. A impessoalidade do mercado não oferece espaço de discussão ou de reivindicação para os interesses pessoais ou grupais. Todos são submetidos a uma mesma lógica. As vontades particulares dissolvem-se... Parece claro, então que entre (neo)-liberalismo e democracia representativa existe uma relação de incompatibilidade e de antagonismo. (MALAGUTI, 2002, p.59).

Dessa perspectiva Reinaldo Carcanholo discute a proposta neoliberal de integração irrestrita à globalização, que parece ser, segundo essa orientação, a única proposta aceitável na superação do atraso e da miséria econômica dos países do terceiro mundo. Conforme o referido autor, uma concepção que busca se tornar imune à crítica, o neoliberalismo, disfarça seu caráter avassalador da exploração do trabalho. O desprezo pela humanidade e o desrespeito às mais elementares normas de sobrevivência social são apontados como os pressupostos com os quais é possível criticar e lutar contra o neoliberalismo.

A situação se agrava a cada dia, sem que haja preocupação com as questões sociais, principalmente nas áreas de saúde, educação e segurança, transformando em vítimas as camadas menos favorecidas da população, obrigadas a conviver com o crime organizado que se transformou em poder paralelo que ninguém controla e, nos bastidores, exerce uma ação desagregadora junto às instituições consideradas democráticas. O poderio econômico do crime é um obstáculo à plena democratização, dado o seu caráter clandestino, violento e corruptor.

Em recente pesquisa de maio de 2004, a revista “Educação” traz dados alarmantes sobre a situação do Brasil. Cerca de 6.500 crianças e adolescentes estão encarceradas nas Unidades da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM). No país, são dez mil jovens internados e mais de 300 em presídios, apertados em celas lotadas, reféns de um

sistema falido, que não educa, tampouco combate a criminalidade. E o atual cenário de recessão e desemprego só faz aumentar essa legião de abandonados. A reportagem inclui depoimentos de ameaças, humilhações, insultos, surras em várias unidades de norte a sul do país. Poucos desconhecem essa tragédia que se repete há décadas. O fato novo é que perdemos a capacidade de indignação. A violência, banalizada, faz parte do cenário urbano no contexto atual. O desprezo pela questão se evidencia até mesmo pela falta de planejamento, pois apenas 5% do orçamento destinado em 2003 foram gastos para combater o problema. Conforme dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), o governo, em 2003, previu R\$ 50,8 milhões para gastos com o Programa de “Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei”, dos quais foram gastos apenas R\$ 2,9 milhões. Para 2004, o orçamento previsto foi de R\$ 10,6 milhões, valor que, embora tenha sofrido uma redução drástica, bem administrado, poderia reverter o quadro caótico que parece se perpetuar.

Situação lastimável vivem outras crianças, que trabalham, freqüentam a escola, mas têm dificuldade de freqüentar as aulas devido ao cansaço, sonolência e baixa auto-estima. Num país que investe 5% do PIB em educação, não é de se estranhar que o trabalho seja uma das últimas preocupações do governo. Lamentável e vergonhoso é ver o Brasil, nessa área, com índices piores do que os de alguns dos mais miseráveis países do planeta.

Encontrar crianças trabalhando em carvoarias, lavouras, semáforos e olarias, cortando cana, costurando sapatos, lidando com sisal ou selecionando folhas de tabaco, só não é mais comum do que ver meninas de 9-10 anos cozinhando, lavando, passando roupas em casa de estranhos. Segundo estimativas, o trabalho doméstico é ainda mais freqüente que o rural. Pior que tudo isso é a mentalidade de muitas famílias, que vêem no trabalho infantil uma forma de “forjar o caráter”, ou seja, evitar que meninos e meninas fiquem nas ruas e virem “bandidos”. Não raras vezes, essas crianças são agenciadas pelos próprios pais. Alheia a essa realidade, a escola trata os jovens trabalhadores da mesma maneira com que olha o aluno que se alimentou bem, dormiu o suficiente e foi descansado para a escola. Exaustas, essas crianças têm vergonha de sua condição, com dificuldade em acompanhar a turma, muitas vezes consideram-se “burras” e “incapazes”. Vítimas de uma política desumana vão se entendendo como sujeitos do destino, de um destino perverso que os coloca na marginalidade.

O ideário neoliberal é “totalizante” e totalitário apresenta-se aqui, e também nos países desenvolvidos, como uma espécie de pensamento único ou verdade incontestável, procurando impor-se por esta via, como interpretação única e exclusiva da realidade social. (MALAGUTI, CARCANHOLO e CARCANHOLO, 2002, p.10).

Esse é o drama dos países do terceiro mundo, onde a classe operária agoniza. Sem perspectivas de futuro, perdeu o direito ao trabalho. Em contrapartida, o desemprego atinge principalmente os trabalhadores qualificados; os sistemas de saúde pública e previdência social estão em crise e os sindicatos perderam sua força.

Segundo Carcanholo (2002), a concepção neoliberal de estabilização está inserida dentro de um contexto mais amplo. O Plano Real, por exemplo, afirma ele, é estudado não apenas como mais um experimento neoliberal de combate à inflação, mas como um passo na tentativa de adequar a economia brasileira à lógica do livre mercado.

As religiões proliferam e o entrelaçamento entre Estado e religião, produzindo a possibilidade de submissão incondicional ao poder estabelecido, segundo Carcanholo, reforça um poder irracional com a promessa da transcendência.

A prolongada recessão do capitalismo mundial vem produzindo desemprego, miséria e a perda dos direitos sociais, principalmente nos países em processo de desenvolvimento.

Como pensar num projeto de emancipação humana, sem pensar numa nova política, liberta do capital? Como as reformas políticas estão sendo concebidas e influenciando as políticas educacionais? Uma visão crítica sobre o corporativismo, das grandes potências mundiais, precisa ser buscada no sentido de se tomar consciência da realidade atual.

Destacamos, a fim de compreender a condenação aos monopólios, Malagutti (2002) que, em seu ensaio, começa com uma indagação de caráter conceitual, provando as contradições advindas desse discurso dominante.

A dose de planejamento aceita e estimulada pelos liberais, reforça a concorrência? A intervenção estatal desejável acirra o que é próprio da concorrência: a rivalidade entre os capitais particulares? Um primeiro passo para uma resposta é a determinação dos tipos de monopólio (negação da concorrência) criticados. Os liberais apenas criticam, veremos a diante, 1) os monopólios controlados pelo Estado e 2) aqueles que contam com o apoio do Estado. Se isso for verdade (avancamos aqui nossa resposta), condenam não a concentração do poder econômico, mas sim a concentração do poder político disso resultante! Essa hipótese parece-nos plausível, na medida em que está em perfeita sintonia com a ideologia liberal: dado que a monopolização aparece como recompensa dos capitais individuais mais eficientes (taxas de lucros superiores à média), concretiza o sucesso dos empreendedores mais aptos e estimula o sadio desejo de atingir-se o topo da pirâmide social. (MALAGUTI, 2002, p. 68-69).

Como podemos constatar, o que rege a lógica do capital é a ganância e o cinismo de uma minoria que, quanto mais tem, mais deseja ter, pouco se importando com as conseqüências de suas ações, favorecendo-se de diferentes estratégias para chegar ao topo da pirâmide.

A política neoliberal dos governos brasileiros mais recentes, toda ela, esteve dirigida a permitir uma maior integração do país na lógica internacional, transformando-o num espaço permeável à globalização. Tudo isso no entendimento de que se trata da única

via capaz, nos dias de hoje, de conduzir ao progresso e de tornar possível a modernidade. A política de estabilização monetária, baseada na âncora cambial e acompanhada de elevadas taxas de juros, a abertura comercial com a redução da proteção tarifária e não tarifária de amplos setores industriais, a redução do tamanho do Estado e a política agressiva de privatizações, a desregulamentação financeira abrindo o país à livre circulação do capital especulativo internacional, a eliminação de muitas das conquistas sociais dos trabalhadores, tudo isso está dentro de uma estratégia global de modernização liberal, que segue rigorosamente as regras do Consenso de Washington e que em praticamente nada difere do modelo implementado em diversos países, especialmente latino-americanos. (MALAGUTI, CARCANHOLO e CARCANHOLO, 2002, p.87-88).

Pensar uma cultura de solidariedade, de fraternidade, de esperança contra a cultura capitalista do egoísmo individualista parece utopia diante do discurso hegemônico do neoliberalismo. Entretanto não podemos perder a esperança e partilhar da idéia daqueles que afirmam ser a hegemonia ideológica e política do neoliberalismo uma tragédia, entretanto:

Vale ressaltar, porém, que a derrota (provisória) das outras concepções de mundo deve-se a uma verdadeira limitação das liberdades de expressão e de crítica. Uma limitação que tem sido levada a bom termo mediante a cooptação de intelectuais (bons empregos na administração pública, fartas verbas de pesquisa, etc) e meios de comunicação de massa com poderes de geração de opinião. (MALAGUTI, CARCANHOLO e CARCANHOLO, 2002, p. 9).

Como contribuir para a formação de educadores e educandos críticos, responsáveis e capazes de exercerem a cidadania? Que contribuições a linguagem teatral traria no plano de ensino dos professores e no projeto político da escola? Como intervir nos projetos que chegam prontos e transformá-los em projetos nossos, que pudessem atender às nossas necessidades mais imediatas?

Essas e outras questões nos mantinham atentos e sensíveis a fazer escolhas, que num primeiro momento, não se revelavam as mais adequadas às exigências da equipe da secretaria de educação.

Buscando debater essa temática, precisamos compreender a escola que temos, as influências que recebemos para lutarmos pela escola que de fato desejamos. Este desafio requer o entendimento das reformas políticas educacionais.

2.4 As reformas políticas educacionais

No contexto das reformas econômicas e políticas, abordaremos as políticas educacionais da última década, tentando compreender como as mesmas são concebidas pelos educadores e de que forma elas intervêm nas ações diárias dos professores.

O positivismo declara que uma sociedade ordenada e progressista deve ser dirigida pelos que possuem o espírito científico, de sorte que a política é um direito dos sábios, e sua aplicação, uma tarefa de técnicos ou administradores competentes... O positivismo

anuncia o advento da tecnocracia no séc XIX, sua efetivação no séc XX e sua imposição no séc XXI. (CHAUI, 2001, p.30 e 31).

Marx não separa a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas. Segundo sua filosofia, “o que caracteriza a ideologia é a separação”.

Marx concebe a história como um conhecimento dialético e materialista da realidade social. Segundo Chauí (2001), os pensamentos de Hegel ajudaram Marx a transitar da dialética idealista para a materialista.

Marx conserva da concepção hegeliana, o conceito de dialética, como movimento interno de produção da realidade cujo motor é a contradição, entretanto mostra que a contradição não é do espírito consigo mesmo, entre suas faces objetiva e subjetiva, entre sua exteriorização em obras e sua interiorização em idéias: a contradição se estabelece entre homens reais em condições históricas e sociais reais e chama-se luta de classes... As classes sociais não são coisas nem idéias, mas são relações sociais determinadas pelo modo como os homens, na produção de suas condições materiais de existência, se dividem no trabalho, instauram formas determinadas da propriedade, reproduzem e legitimam aquela divisão e aquelas formas por meio das instituições sociais e políticas, representam para si mesmas a significado dessas instituições através de sistemas determinados de idéias que exprimem e escondem o significado real de suas relações... As classes sociais são o fazer-se classe dos indivíduos em suas Atividades econômicas, políticas e culturais. O que interessa de fato à dialética materialista é a divisão social do trabalho e, portanto, a relação entre os próprios homens através do trabalho dividido... A dialética é materialista porque seu motor não é o trabalho do Espírito, mas o trabalho material propriamente dito... À medida que uma forma determinada da divisão social do trabalho se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas. Ninguém pode escapar da atividade que lhe é socialmente imposta e a partir desse momento o conjunto das relações sociais aparece nas idéias como se fosse coisa em si, existe por si mesma, e não como conseqüência das ações humanas. Pelo contrário, as ações humanas são representadas como decorrentes da sociedade, que é vista como existindo por si mesma e dominando os homens. Se a natureza, pelas idéias religiosas, se “humaniza” ao ser divinizada, em contrapartida a sociedade se “naturaliza”, isto é, aparece como um dado natural, necessário e eterno, e não como resultado da práxis humana... A alienação é a manifestação inicial da consciência, a ideologia será possível: as idéias serão formadas como anteriores à práxis, como superiores e exteriores a ela, como um poder espiritual autônomo que comanda a ação material dos homens. (CHAUI, 2001, p.52 a 62).

Reconhecemos que Marx jamais escondeu a perspectiva de classe que orientou suas pesquisas. Considerou sua ciência como revolucionária e proletária e, como tal, oposta e superior à ciência conservadora e burguesa dos economistas clássicos.

Gadotti, citando Michael Löwy, diz que Löwy se pergunta - “Por que Marx, Lênin, Gramsci, Mao Tsetung e outros escolheram o ponto de vista do proletariado?” E a seguir destaca sua própria resposta:

Por que o proletariado, classe universal cujo interesse coincide com o da grande maioria e cuja finalidade é a abolição de toda dominação de classe, não é obrigado a ocultar o conteúdo histórico de sua luta, ele é, por conseguinte, a primeira classe revolucionária cuja ideologia tem a possibilidade objetiva de ser transparente, e conclui... O ponto de vista do proletariado não é uma condição suficiente para o conhecimento da verdade objetiva, mas é o que oferece maior possibilidade de acesso a essa verdade. Isso porque a verdade é,

para o proletariado, um meio de luta, uma arma indispensável para a revolução. As classes dominantes e a burguesia (e também os burocratas, num outro contexto) têm necessidade de mentiras para manter seu poder. O proletariado revolucionário tem necessidade da verdade. (GADOTTI, 2001, P.37).

Os elementos contraditórios dessa realidade da qual fazemos parte e com a qual interagimos me fizeram refletir muito. Em inúmeros momentos precisei de fato reconhecer as limitações do pensamento e da teoria, o que implica um exercício de humildade constante. Se a teoria nasce da prática, precisava colocar mais a “mão na massa”, ou seja, experimentar para só então decidir qual a melhor teoria que me possibilitaria avançar na forma de praticar. Por melhores que sejam as intenções, nenhuma orientação pode prever o resultado da prática. Como educadores, precisamos nos reconhecer como trabalhadores caso contrário, seremos obrigados a produzir um discurso que não é o nosso. Acreditar no que fazemos é sem dúvida o ponto de partida.

Segundo Gadotti, a dialética, ao contrário da metafísica, é questionadora, “constatadora”, induz o reexame da teoria e a crítica da prática. Ambas; teoria e prática, caminham dialeticamente e estabelecem constantemente a devida relação entre o existente e o possível, entre o conhecimento do presente e a visão do futuro. Para ele, o procedimento dialético de pesquisar a realidade encontrará, entre aqueles que se comprometem com o ponto de vista do trabalhador, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se cada vez mais a serviço daqueles que constroem a cultura, mas dela não se beneficiam e conclui:

Não existe nenhum critério de relevância (nem científico, nem social, nem teórico, nem prático) que possa determinar que um ponto de vista é relativamente mais válido do que outro. O que leva a definir o ponto de vista do caráter da ciência que produzimos é a opção de classe. Mesmo assim, essa opção não oferece nenhuma garantia de que estamos no caminho certo: o pesquisador deverá manter, por isso, uma crítica e uma autocrítica constante, uma dúvida levada à humildade, de que tanto fala Paulo Freire, para reconhecer cotidianamente as limitações do pensamento e da teoria. (GADOTTI, 2001, p. 38-39).

Avançando na análise das questões que influenciam as ações no cotidiano escolar, procuramos recuperar alguns episódios que marcaram as mudanças econômicas, políticas e as reformas educacionais advindas deste novo panorama de concepções ideológicas “neoliberais”, se é assim que podemos denominar e retomamos aqui alguns dados importantes à nossa reflexão.

Em novembro de 1989, realizou-se uma reunião entre membros dos organismos de financiamento internacional: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos. O objetivo era avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina. Suas conclusões ficaram conhecidas como o “Consenso de Washington”.

Essas conclusões serviram como diretrizes para a atuação dos participantes e as recomendações abrangem dez áreas, a saber: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, “desregulação” e propriedade intelectual.

Para Roberto Candelori, em artigo recente no jornal Folha de São Paulo:

Longe de ser uma tese conspiratória do governo norte-americano, do Banco Mundial ou do FMI, o consenso representa uma corrente de pensamento na defesa de um conjunto de medidas técnicas em favor da economia de mercado, que visavam, em tese, à recuperação econômica dos países latino-americanos. (Folha de São Paulo/2005).

Apontadas como “neoliberais”, essas medidas foram aplicadas inicialmente no programa de governo de Margareth Thatcher, a partir dos anos 80, tendo como eixo central o combate ao poder dos sindicatos e a redução do papel do Estado na economia, o denominado Estado mínimo.

Segundo Candelori (2000), passadas quase duas décadas dessa prescrição amarga, o Brasil e a América Latina não viram cumprir a expectativa de crescimento econômico. Ao contrário, as conseqüências continuam danosas: o desemprego aumentou, os salários foram drasticamente reduzidos e a riqueza se concentrou ainda mais. O estado “minimizado” tornou-se frágil e subordinado ao mercado. Distanciando-se da agenda social, na esteira do consenso, virou anacronismo falar em políticas protecionistas e, sobretudo, em soberania nacional. Opiniões e argumentações idênticas encontramos no meio acadêmico e resalto:

Não resta dúvida de que os objetivos das propostas do Consenso são a drástica redução do Estado e a abertura total e irrestrita dos mercados em nome da concorrência que estimule produtividade-competitividade, isto é, em nome da soberania do mercado. (BATISTA, 1994, 26-6; TEIXEIRA, 1996, 225).

Na ocasião em que as medidas foram adotadas, apontava-se a dívida externa elevada, a estagnação econômica, a inflação crescente, a recessão e o desemprego como os principais problemas a serem enfrentados. Por isso a educação como dimensão fundamental de todo o projeto social, cultural e econômico, no contexto a que nos referimos, passou a ser o foco de todas as ações políticas posteriores.

A acumulação flexível, diferentemente do fordismo, ao apresentar como central, as relações de produção caracterizadas pela flexibilidade organizacional, pela produção voltada para a segmentação e pela intensa disseminação de tecnologia de base microeletrônica, passou a demandar novas exigências para a formação e qualificação profissionais dos trabalhadores. Para diferentes autores, esse conjunto de transformações era representativo de um processo de maior amplitude, ou seja, o que estava ocorrendo não era tão somente mudanças nos processos produtivos, mas sim modificações nos processos de regulação social e no metabolismo social do capitalismo. Para compreender as formas de produção e reprodução da vida social nesse contexto, era necessário verificar a materialização das novas formas de

expressão material da vida. Assim, no contexto da chamada acumulação flexível, parte considerável do debate educacional incorporou a defesa da necessidade de repensar os processos formativos, notadamente aqueles mais afetos à formação e qualificação profissional dos trabalhadores, que foram insistentemente anunciados como urgentes pelas agências multilaterais e incorporadas nos documentos que referendam o debate e as reformas educacionais na década. (CARVALHO, 2005, p. 18-25).

Em 1990, UNESCO, UNICEF, PNUD E BIRD (Organismos Internacionais e seus representantes), reuniram-se em Jomtien (Tailândia) e as atenções se voltaram para a educação, como condição fundamental para o progresso pessoal e social. Surge assim o documento “A Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, que, em seu artigo 1º, ressalta a necessidade de satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas), para todos indistintamente. Aqui já conseguimos constatar os enunciados que vão delinear a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, são apontados como necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Desenvolver as heranças culturais, lingüísticas e espirituais, promover a educação de outros, defender a causa da justiça social, proteger o meio-ambiente, ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram uns dos outros, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos, bem como trabalhar pela paz e pela solidariedade internacional, em um mundo interdependente, são princípios norteadores de inúmeros documentos que serão produzidos no delinear das políticas educacionais na última década do séc. XX em alguns países da América Latina, dentre eles o Brasil. Como exemplo, podemos citar os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), norteadores de todas as áreas de conhecimento abordadas no currículo escolar, e os adendos, tais como os Temas Transversais - Pluralidade Cultural, Ética e Cidadania, Meio Ambiente, Saúde e Sexualidade, Trabalho e Novas Tecnologias. Tanto a lei de Diretrizes e Bases quanto os PCNs influenciaram a execução e organização das propostas de ensino de diversos Estados, dentre eles, o Estado de São Paulo, pioneiro em inúmeras ações no campo educacional.

Exemplificando as diretrizes da política educacional observamos no artigo 2º do documento “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, que o enfoque recai sobre universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrando-se a atenção na educação básica, nos meios e no raio de ação, nos recursos e nas alianças nacionais e

internacionais que garantirão um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem, o que provoca o delinear de inúmeras ações com as quais passamos a conviver.

Particularmente no Estado de São Paulo, a reorganização da rede pública estadual, com a municipalização, a criação de ciclos, a progressão continuada (aprovação “automática”), mecanismos para a não-repetência, (classes de aceleração - correção de fluidez - série correspondente), projetos “Ensinar Para Valer” (ciclo I – 1ª a 4ª séries) e “Ensinar e Aprender” (ciclo II – 5ª a 8ª séries), os sistemas de avaliação SARESP (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar de São Paulo) e SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro), etc., foram ações planejadas e implementadas ao longo da última década do séc. XX e do início deste, no lastro do processo de implementação das reformas de ensino, visando sob a ótica dos reformadores a diminuição dos índices de evasão e repetência e primando pelo avanço quantitativo e qualitativo do ensino no lastro do processo de implementação das reformas do ensino, que ocorreram de norte a sul do país.

Referenciados nesse contexto, visamos aqui, fazer apenas, algumas considerações sobre como a linguagem teatral favoreceu o avanço de alguns professores na sua atuação junto aos alunos de escolas públicas estaduais sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Votorantim. Lembramos que algumas considerações e reflexões podem ser consideradas ponto de partida para a compreensão do que é possível dentro do espaço reservado ao ensino da arte na escola pública. Como as vivências e experiências acontecem dentro dos projetos e programas propostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tendo como mediadora a equipe da Oficina Pedagógica, responsável pela objetivação da formação continuada dos professores da rede pública estadual, buscamos relatar as experiências, as dificuldades e a postura do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de Artes dessa diretoria na relação com professores e alunos, com os quais trabalha diariamente. Entretanto, ao tentar recuperar toda a estrutura, na qual se insere a prática educacional, percorreu caminhos que possibilitaram inúmeras outras reflexões que, de alguma maneira, evidenciaram sua afinidade com outras formas de pensamento, que não aquelas que assumiram certa condição hegemônica.

Diante dessa perspectiva de análise conjuntural tão ampla, influenciada por inúmeros debates sobre formação e as relações entre educação e o trabalho, observo que não existe consenso, principalmente em relação a formação continuada de educadores e suas ações no exercício diário de suas funções.

Questões como a estrutura, as condições e objetivos de uma educação voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de competências,

“empregabilidade”, “laboralidade”, pedagogia da qualidade, “empreendedorismo” e outros orientaram o debate em todos os espaços em que a educação se faz presente, mas até o presente momento não se sabe quem está com a razão, ou melhor dizendo, a única razão é de quem no momento detém o poder, ocasionando um certo desconforto para quem está lidando com pessoas que ainda acreditam no poder transformador da educação. Em meio a estas discussões e debates e mediante as reformas econômicas, políticas e sociais, as escolas públicas vão sobrevivendo entre alguns projetos que buscam, na medida do possível, corrigir os rumos e atender às necessidades mais imediatas de alunos e professores.

A fim de compreendermos como os projetos chegam e são implantados na rede, buscamos aqui rever o contexto da concepção e da origem das Oficinas Pedagógicas, vinculadas diretamente à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e que, no contexto das reformas políticas e econômicas, passam a ser usadas como mediadoras de algumas propostas de ensino que visam a corrigir algumas “distorções” do ensino público estadual.

2.5 O papel das Oficinas Pedagógicas, influências e caminhos alternativos para a educação

As Oficinas Pedagógicas (OPs), criadas em 1987 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, na concepção da Sra Rose Neubauer da Silva, que dirigia a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) na ocasião em que o Secretário de Estado da Educação de São Paulo era o Sr. Chopin Tavares de Lima, constituem uma estratégia descentralizada de “capacitação” a serviço de professores, permitindo maior autonomia local, no que tange à comunidade e à equipe escolar na definição dos conteúdos e métodos dessa “capacitação”. As Delegacias de Ensino (DEs), órgãos descentralizados da estrutura da Secretaria de Educação, constituem o espaço físico e institucional de operação das OPs.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pode ser considerada a maior máquina administrativa setorial do Brasil. Além das atividades relacionadas com o ensino privado e com a sua própria administração, coordena o funcionamento de quase 6.700 escolas, nas quais trabalham cerca de 280.000 professores, atendendo mais de seis milhões de crianças e adolescentes.

No topo da escala, encontra-se o Gabinete do Secretário e seus órgãos de assessoria política, técnica e de planejamento, envolvendo mais de uma centena de pessoas. No segundo nível hierárquico, situa-se o chamado “primeiro escalão”: A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), o Departamento de Assistência Escolar (DAE), e as

Coordenadorias de Ensino, uma para a grande São Paulo (COGESP) e outra para o interior (CEI). Todos esses órgãos, denominados órgãos centrais, situam-se na capital do Estado e ocupam alguns milhares de pessoas entre técnicos, administrativos e operacionais.

As Diretorias de Ensino, hoje num total de 89, interagem diretamente com as unidades escolares (UEs). O nº de escolas por D.E. varia de 20 a 140 e algumas atendem em média cinco a dez municípios. As D.E.s contam com as equipes de Supervisores de Ensino e de ATPs (das Oficinas Pedagógicas e dos Núcleos Regionais de Tecnologia Educacional), como responsáveis diretos pelo acompanhamento do trabalho das escolas, buscando garantir, no cotidiano, as orientações necessárias ao atendimento das urgências sociais e pedagógicas.

A complexidade para este atendimento é muito grande, na medida em que a estratégia de capacitação envolve a dimensão filosófica, a gestão de recursos materiais e humanos, e os aspectos pedagógicos. É impossível um processo tranqüilo e sem conflitos, num aparato estatal atravessado por interesses contraditórios e segmentado por disputas de hegemonia política, ideológica e partidária.

As críticas, a resistência e a capacidade de argumentação de professores e gestores, às vezes, provocam mudanças significativas na própria estrutura organizacional impostas de cima para baixo. Exemplo disso são os Núcleos de Informática que a princípio desvinculados, das demais áreas de conhecimento, tiveram por incumbência subsidiar os professores, buscando o aprimoramento nos conhecimentos elementares para que pudessem explorar os recursos que os equipamentos ofereciam durante bom tempo. Sob orientação dos órgãos administrativos, os coordenadores dos núcleos de informática preocuparam-se em promover capacitações em massa, mas, à medida que compreenderam que o equipamento não passava de mais um instrumento, um recurso a mais, os núcleos foram incorporados à estrutura das Oficinas Pedagógicas, favorecendo um trabalho vinculado às diferentes áreas de conhecimento, processo ainda em fase de adequação às necessidades de cada região.

Exemplo desse contexto de dificuldades são as videoconferências, até hoje alvo de inúmeras críticas, principalmente porque os mediadores, que se favorecem de mais esse recurso, não se encontram habilitados a promover intercâmbio eficaz com o grande número de professores que se encontram do outro lado da tela. A comunicação é morosa e, muitas vezes, medíocre, dada a necessidade de alguns sujeitos, que se inscrevem para questionar temas já abordados, fazerem marketing pessoal ou propaganda da Diretoria de Ensino a que pertencem. A dicção de alguns palestrantes fica completamente comprometida em alguns momentos e quando isso ocorre por um longo tempo, os professores se dispersam, as conversas paralelas começam e perde-se completamente o controle da situação. Alguns

gestores perdem a paciência e ficam irritados com os professores, outros se tornam parceiros, criticam e abrem espaço para um pequeno intervalo ou um debate.

Apesar dos contratempos advindos da resistência a estas inovações tecnológicas, a equipe da oficina pedagógica, que hoje integra os assistentes do núcleo de informática, tem atendido os professores na formação continuada em serviço, através de orientações técnicas e cursos de aperfeiçoamento. Além disso, há a possibilidade do professor da rede realizar cursos de extensão nas universidades públicas e particulares que mantêm convênio com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Como tudo está em movimento e nada permanece cristalizado no tempo e no espaço, as mudanças educacionais costumam ser conflituosas, principalmente em situações de resistência e, quando avançam, passam por situações de instabilidade até encontrarem novamente um ponto de equilíbrio. Em diversas circunstâncias, como já presenciei algumas vezes nas falas de diretores, coordenadores e da própria secretária da educação, na ocasião em que o Projeto Ensinar-Aprender foi implantado, afirmavam que os professores de ensino fundamental – Ciclo I (1ª a 4ª série) e Ciclo II (5ª a 8ª série) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) são incapazes de pensar sobre os problemas do cotidiano escolar e planejar suas próprias ações, a fim de reverterem o quadro de evasão e repetência ou de defasagem no processo ensino-aprendizagem. Devido a inúmeras carências, são obrigados a se submeterem às leis, normas e projetos implantados, controlados e direcionados pelos órgãos vinculados ao poder central, que os tornam marionetes dos modismos pedagógicos e das diretrizes estrangeiras, como afirma Celso Carvalho:

Na constituição desse itinerário, a educação foi alçada à condição de instituição essencial e central a realização dos objetivos dos reformadores. Em consonância com o espírito norteador das Conferências Mundiais de Educação o discurso oficial, dos empresários e de importantes intelectuais, passou a afirmar a importância de uma sólida educação básica, como meio mais rápido para a elevação das condições sociais e para a cidadania e também a base inicial para o desenvolvimento de novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à constituição desse novo trabalhador. Ocorrem aqui dois processos distintos e contraditórios e que reforçam o processo de desumanização presente no contexto das propostas de reforma educacional. Em primeiro lugar a submissão da condição de cidadania à condição de ser trabalhador. Em um mundo com cerca de um bilhão de desempregados ou subempregados a defesa de tal tese somente reafirma o caráter nefasto do capital. Em segundo lugar a transformação do trabalho concreto como condição para ser cidadão é contraditório com teses, tão presentes no corpo teórico das reformas, que negam a centralidade da categoria trabalho. Tal condição expõe de forma direta os limites teóricos desse pensamento ou, em verdade, a ausência de um pensamento teórico consistente. (CARVALHO, 2005, p. 18-25).

A penetração do Banco Mundial, influenciando os planos e projetos da educação em diferentes países, é fato. Ele estabelece as prioridades, as estratégias e os conteúdos, bem

como financia as propostas e cobra os resultados. Existem inúmeras críticas no meio acadêmico às propostas formuladas por economistas para serem executadas por educadores. Segundo alguns professores – Celso Ferretti e Jorge Gonzalez - o discurso econômico versus o discurso pedagógico desconsidera as práticas de sala de aula e os saberes de professores e alunos. Por outro lado, precisamos reconhecer as carências que possuímos, até mesmo em fazer uma análise mais aprofundada do quanto as questões políticas e econômicas interferem em nossas práticas.

A proximidade entre os professores que atuam no ensino fundamental e médio e os mestres e doutores das diversas áreas das Ciências Humanas, que poderiam, de fato, estar contribuindo para a formação continuada dos mesmos inexistem. Esse contato só se dá na graduação, pois são poucos os professores que podem continuar investindo nos cursos de pós-graduação, visando ao aperfeiçoamento e à especialização. Considerando ser muito recente a oportunidade dada aos professores da rede estadual de frequentarem os cursos de extensão e os programas de mestrado, acredito ser muito cedo para uma análise dos aspectos positivos e negativos que circundam estas novas possibilidades de formação, e que, como sabemos, estão favorecendo apenas uma pequena parcela de educadores. Pioneiros nesta jornada, incompreendidos e sem apoio dos próprios colegas de trabalho, buscam vencer este grande desafio de aprofundar seus conhecimentos e se tornarem colaboradores efetivos, para que outros tenham a mesma oportunidade. Infelizmente, o desconhecimento e a falta de orientação, bem com as pressões internas para a assinatura dos inúmeros documentos, na garantia da permanência e do cumprimento de todas as etapas, afasta inúmeros candidatos. No espaço da Oficina Pedagógica, submetidos aos próprios pares, muitos professores não possuem outra opção se não as orientações técnicas promovidas pela Diretoria de Ensino, sob a coordenação dos Assistentes técnicos Pedagógicos (ATPs) que, através de orientações centralizadas, acabam absorvendo algumas propostas, sem se darem conta da concepção ideológica que impregna alguns projetos.

Como vimos anteriormente, é nesse processo que detectamos as contradições do capitalismo, o qual, no campo da educação, conforme afirma Carvalho (2005), evidencia um discurso que não condiz com a realidade.

Um discurso educacional que enaltece a riqueza da sociedade do conhecimento, que objetiva o ensino por competências, e enaltece as pedagogias que enfatizam os procedimentos cognitivos, como o aprender a aprender, e não a cultura socialmente construída. O discurso que valoriza a liberdade e a cidadania, mas materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais, como o processo de mercantilização da educação e da saúde e a substituição do conceito de igualdade de condições pelo de igualdade de oportunidades ou pela equidade; que reafirmam a

dualidade estrutural que permeia toda história da educação brasileira e que, como resultados da divisão técnica do trabalho sob o capitalismo reforçaram e produziram uma formação para o pensar e outra para o fazer, que contribui para a desumanização dos processos educativos em razão do predomínio da razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, presentes no discurso que enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades para o trabalho alienado, o discurso da empregabilidade e da laboralidade e que não deixam espaços para uma educação que propicie a humanização das relações sociais; que enfatiza uma cidadania e um indivíduo abstrato e sem história, exposto a um processo de socialização que conduzido pelo fetichismo da mercadoria, torna-se espaço de constituição de um ser social adaptado e submisso, acentuando o processo de retificação do ser social. Enfim a materialização da crise estrutural do capitalismo tem exposto suas contradições, lhe retirando qualquer aspecto humanizador e acelerado o processo de barbárie. (CARVALHO, 2005, p. 18-25).

Ao propor novos projetos e políticas educacionais, desconsiderando os saberes de professores e alunos, deixa-se de levar em conta o que esses pensam da escola, de si mesmos no exercício diário de suas funções. Na definição de políticas e programas educacionais, é preciso levar em consideração a realidade de cada comunidade escolar e ouvir os diferentes segmentos: pais, alunos, gestores e professores. Como sujeitos ativos da reforma seria necessário informá-los, mobilizá-los e, só então, com a participação dos mesmos, definir as ações.

Reconhecemos que as Oficinas Pedagógicas são alvos de muitas críticas, principalmente porque as orientações são feitas fora da escola e atendem mais indivíduos isolados do que à escola como unidade e como equipe de trabalho. Por outro lado, as oficinas, como mediadoras de inúmeras propostas, vêm-se, às vezes, limitadas para atender os professores, tendo em vista o excesso de trabalho, de programas e projetos que surgem simultaneamente, sem que haja tempo hábil para a pesquisa, o estudo e a reflexão sobre os materiais que acompanham cada uma dessas propostas (livros, revistas, vídeo, publicações variadas, etc.) as quais precisam chegar às mãos dos professores. Em alguns momentos, para não inviabilizar os trabalhos em andamento e não interferir na rotina escolar, vemo-nos obrigados a repassar, em um único dia, o conteúdo de até três dias de orientações. Com uma pauta apertada, as orientações acabam se traduzindo em um “passa-repassa” de informações superficiais e fragmentadas. Tais práticas recaem sobre a formação dos professores, aspecto que reforça a observação de que, sem dúvida, a formação continuada de docente, nas últimas décadas, foi propagada por organismos internacionais. Nesse sentido, o investimento nas novas tecnologias e a estratégia de orientação, via vídeo conferência, visando atingir um número maior de educadores, tornou-se prática constante que nem sempre corresponde às expectativas anunciadas tanto dos proponentes como dos docentes envolvidos nessas iniciativas. Ao lidar com os professores que enfrentam o cotidiano da sala de aula, sem muitos

recursos, constatei uma certa resistência, principalmente quando me apropriei de um discurso que se mostrava extremamente contraditório, tendo em vista, a administração do tempo e do espaço reservado a determinadas disciplinas no cotidiano escolar. Muitos enfrentam dupla ou tripla jornada de trabalho, reservando pouco tempo para planejar, pesquisar e estudar. Por outro lado, nem sempre me via adequadamente preparada para assessorar devidamente as unidades escolares. Era difícil administrar minhas resistências em relação a algumas propostas, imagine a dificuldade em lidar com a das colegas. A esperança que hoje venho nutrindo é que o vínculo com as instituições universitárias, nos cursos de extensão e nos programas de mestrado, seja um compromisso com a escola pública e com a transformação do modelo educativo vigente e não apenas uma relação mercantil.

Não podemos deixar de considerar que inúmeros outros fatores que acompanharam as reformas políticas e educacionais também ocasionaram mudanças no espaço escolar.

Defender a privatização de alguns setores, o enxugamento da máquina administrativa, através da demissão voluntária, pela insuficiência de desempenho e exoneração por excesso de quadro, a descentralização dos serviços sociais na busca de autonomia da organização, colocando a responsabilidade nas mãos de seus gestores em parceria com a sociedade é discurso comum entre os mentores das novas reformas. Em algumas escolas, recaí sobre a comunidade a reforma do espaço, a manutenção das instalações e serviços adicionais, como os cuidados com a biblioteca e com as salas de informática.

No programa “Escola da Família”, por exemplo, o número de voluntários é maior que o de contratados, em média dois por escola (um professor e um universitário-bolsista) que, juntos, coordenam professores, pais e alunos, voluntários nos finais de semana, atendendo todos aqueles que freqüentam as oficinas e cursos oferecidos pelas escolas aos finais de semana, quando a escola de fato se abre para a comunidade. Não questiono o programa “Escola da Família”, mas a impressão que fica é que temos num mesmo espaço duas escolas distintas, a regular e a dos finais de semana, mais atraente, o que gera inúmeras críticas aos professores obrigados a cumprir uma carga horária estafante, um número excessivo de aulas para suprir suas necessidades básicas e ainda freqüentar a escolas aos finais de semana, para não serem taxados de relapsos e descomprometidos. Agir de própria vontade, espontaneamente, é saudável; mas, por pressão é bem diferente. Ser voluntário significa trabalhar sem remuneração, logo a administração do tempo e das atividades fica a critério de cada um que se predisponha a doar algumas horas de trabalho para a comunidade, selecionando os grupos pela afinidade, nível de interesse ou por critérios mais convenientes à disponibilidade de cada voluntário em particular. Os professores de artes são os mais

requisitados para trabalhar nos finais de semana na escola. Montam-lhes ateliês, entregam-lhes muitos materiais e lhes possibilitam a realização, não encontrada nas aulas semanais regulares, que compõem a rotina escolar.

Dentre as inúmeras reformas, a ocorrida no setor da previdência ocasionou sérios problemas à área educacional, repercutindo diretamente sobre os planos de cargos e salários e tempo de serviço, e ainda outras mudanças foram implantadas, mesmo sem o aval de alguns segmentos da sociedade, ocasionando alterações diretamente na estrutura e na organização de algumas secretarias, dentre elas, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, que hoje é obrigada a conviver com inúmeros professores cansados e insatisfeitos, principalmente fruto das citadas mudanças nas regras do jogo, obrigando-os a permanecer no cargo por mais alguns anos. Por outro lado, os aposentados, com salários aviltantes, e por ainda terem, na maioria dos casos, filhos ou até netos em idade escolar (faculdade) e por não saberem fazer outra coisa, acabam tendo que retomar o trabalho, expondo-se às jornadas excessivas de aulas. Acreditaram na escola pública, mas seus filhos, com raras exceções, não conseguem chegar à universidade pública.

Uma breve análise dos aspectos que permeiam o programa nacional de educação e a nova LDB, revela a materialização e a efetivação das políticas do Banco Mundial, reafirmando que as propostas não contemplam as reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade.

Como afirma Carvalho:

Vários agentes importantes que participaram e articularam o debate educacional na década de 1990, e que tiveram significativa importância na elaboração, gestão e implementação das reformas educacionais, construíram um arcabouço teórico diferente, sustentado em uma construção teórica que deu ao mesmo processo histórico uma outra perspectiva. As diversas agências multilaterais, as organizações empresariais nacionais, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), os diferentes setores da burocracia estatal envolvidos nos processos de reforma da educação, especialmente nos Ministérios da Educação e do Trabalho, bem como significativa parcela de pesquisadores das mais diferentes procedências compreenderam o momento não como crise do capital, mas como um período de transformação no capitalismo. Para esse imenso grupo o que estava ocorrendo era um conjunto de mudanças em uma forma particular assumida pelo capitalismo no séc. XX; o Fordismo. O suposto apresentado era o de que chegara ao fim um período de acumulação e organização social rígido construído no pós-guerra e baseado na linha de montagem, na produção em série e massificada, na grande divisão técnica do trabalho, na regulamentação da vida social e no Estado Provedor. No espaço produtivo tais mudanças desencadearam um intenso processo de reorganização da produção, envolvendo a introdução de novas tecnologias, principalmente de base microeletrônicas e novas formas de gestão e organização do trabalho...Esse novo momento de organização das relações sociais de produção capitalista foi chamado por vários autores de acumulação flexível. (CARVALHO, 2005, p. 18-25).

Segundo David Harvey, a acumulação flexível se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. “A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado setor de serviços”. (HARVEY, 1992, p.140).

A multiplicação dos cursos de curta duração, a preocupação com a preparação de profissionais para atuarem no terceiro setor predomina nas universidades particulares que, em meio aos altos índices de inadimplência, buscam alternativas para sobreviver, principalmente porque a grande maioria que chega ao topo da escalada em que se tornou o ensino não possuem condições de se manterem no ensino privado por muito tempo, pois são assalariados e não possuem estabilidade no emprego.

Como afirmam Silva Jr e Ferretti (2005), na contramão do capital, ignorando a realidade e traduzindo intenções em discurso, não formaremos indivíduos críticos e capazes de transformarem o meio em que vivemos.

Esse intenso movimento político e ideológico foi incapaz de, apenas no plano gnosiológico, impedir a manifestação e exacerbação das contradições do capital. A apologia pós-moderna do efêmero, do transitório, do multicultural, não encontrou concreticidade diante das necessidades de reprodução do capital e da radicalização da unilateralidade imperialista. No plano das reformas educacionais, concepções de um indivíduo naturalizado, de uma sociedade sem história e sem contradições, presente, por exemplo, nos PCNs, deparam-se com a dura realidade das escolas públicas. Nestas, professores e alunos, sujeitos históricos e concretos, viviam o embate cotidiano posto pela necessidade de reprodução de sua condição em uma sociedade historicamente contraditória. A difusão da tese que faziam a apologia da capacidade do mercado regular as relações sociais, de um Estado mínimo, mas eficiente e gestor de um indivíduo dotado de liberdade e oportunidade de escolha tornaram-se discurso ideológico diante do acirramento da violência urbana da pauperização social, do abandono pelo Estado de compromissos históricos com a busca da igualdade e da justiça social e da impossibilidade da liberdade do indivíduo diante de uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho. Assim, o fetichismo da mercadoria, o predomínio da aparência, do pragmatismo, da mercantilização e o assistencialismo, que informaram e direcionaram os pressupostos das reformas educacionais, ganhando vida nos documentos oficiais, notadamente nas diretrizes curriculares nacionais e nos parâmetros curriculares nacionais, tornaram-se elementos chaves para a constituição de um espaço educacional incapaz de produzir a crítica e o objetivo maior da educação: a intensificação da condição humana. O que fica é uma perspectiva de formação de um cidadão útil, solidário, mudo e patético. (FERRETTI e SILVA Jr, 2004, p. 18-25).

Diante dessas circunstâncias, alguns alunos, iludidos com a oportunidade de tornarem-se bolsistas nas universidades particulares, esforçam-se em ter um bom desempenho no ENEM (Exame Nacional para o Ensino Médio). O Programa Escola da Família tornou-se também uma opção, ao selecionar estagiários para obtenção de bolsa, através de convênio firmado entre o Estado e as universidades particulares.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quanto o Planejamento Estratégico (1995-1998), elaborados no governo do presidente Fernando

Henrique Cardoso, deixam à mostra o direcionamento das políticas educacionais traçadas pelo Banco Mundial e organismos internacionais e apontam estratégias que reformulam o Ensino Médio, tornando-o, parte da Educação Básica.

Dentre os diferentes momentos do processo formativo escolar o Ensino Médio, sempre padeceu de um pecado original, ou seja, sua condição de ser representativo da contradição posta pelo capital entre trabalho intelectual e trabalho produtivo. A chamada e tão intensamente já discutida dualidade estrutural que caracteriza a trajetória do Ensino Médio no Brasil voltou a tona no contexto, gerada pelo debate da reforma do ensino médio. Como superar uma forma de ensino que sempre teve como característica principal a formação propedêutica para que as elites cheguem à Universidade e se transformem em quadros dirigentes e a formação profissional para que os trabalhadores cheguem às fábricas e se submetam à rotina do trabalho alienado? No discurso oficial e na materialização desse discurso por meio das diretrizes curriculares nacionais e dos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio a superação dessa dualidade foi defendida pela possibilidade de conciliar os interesses do sistema” produtivo com os ideais do humanismo e da diversidade.(CARVALHO, 2005, p. 18-25).

Para muitos educadores, essas novas tendências não passam da reprodução do velho, do modelo convencional de educação e de formação docente, talvez sob novas roupagens e apoiadas em novas tecnologias, mas muito próximas das idéias do passado.

Velhas tendências remoadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica, que entendem a política educativa como uma opção entre pares: escola versus universidade, escola de crianças versus educação de adulto, administrativo versus pedagógico. (TORRES, 1993, p.173).

Ao analisar a cultura escolar, reconhecemos que só é possível conhecer, de fato, a escola verificando suas normas, a formação dos professores, os conteúdos e as práticas cotidianas do processo ensino-aprendizagem. Como afirma Dominique Julia (2004), objeto histórico, a cultura escolar revela inúmeras relações de controle, de “inculcação” e resistência, deixando marcas que revelam suas principais características nos diferentes períodos da história.

Já que a forma escolar se perpetuou e cada vez mais as escolas se proliferam e a formação não pára de se prolongar, precisamos, como educadores, repensar uma maneira de intervir nesse espaço buscando novas alternativas de formação que possibilitem uma reflexão crítica sobre suas normas e sobre os sujeitos (alunos, gestores, professores e pais) e também sobre os conteúdos abordados pelas diferentes áreas de conhecimento.

A concorrência que hoje se estabelece entre escola e televisão, seus poderes reais e a forma como lida com os conflitos do mundo moderno, precisam ser mais bem administrados pela escola que temos, tendo em vista a escola que pretendemos construir para atender às necessidades das novas gerações.

Penso no teatro como possibilidade de representação até mesmo do cotidiano escolar, visando à reflexão e à crítica das constantes relações entre os vários segmentos que constituem a comunidade escolar.

Faz-se necessária uma análise dos principais atores deste meio, alunos e professores, sobre o discurso, a linguagem, a instituição, os sistemas e as práticas do cotidiano escolar para se traçar o modelo dessa cultura que, segundo Viñao Frago (1998), no âmbito escolar caracteriza-se por uma instituição social condicionada por inúmeros aspectos de seu tempo e do espaço ocupado na história. Segundo ele, a capacidade da escola de transmitir, reproduzir as estruturas sociais e contraditoriamente criar, mobilizar e mudar o contexto no qual se insere, precisa tornar-se objeto de reflexão e estudo, buscando alternativas mais eficazes de humanização. No contexto atual, o teatro educação poderia nos oferecer inúmeras alternativas para repensarmos novas práticas as quais, de fato, contribuam para a humanização e emancipação dos sujeitos que interagem diariamente neste espaço de formação.

Parece utópico, mas a idéia da necessidade da escola como agência de mobilização e mudança, motiva-nos a continuar lutando pela autonomia dos sujeitos que, na escola, interagem diariamente. O teatro me parece uma alternativa viável para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro.

Para Justa Ezpeleta e Rockwel (1985), o espaço escolar é caracterizado por conflitos, onde as relações se estabelecem e se constroem de maneiras divergentes, porém com razões distintas, fundamentadas em interesses diversos, mas plausíveis.

As relações entre o movimento social e a escola não se dão automaticamente, nem a escola é produto previsível, reflexo do sistema de dominação, nem uma entidade alheia ao movimento social que cumpre, em qualquer circunstância sua função específica, sem ser tocada pela história. A escola é construção social, acumula uma história institucional e uma história social que lhe dão consistência cotidiana. As lutas revolucionárias devem dar a essa interação entre as crianças e a escola uma força e um sentido especial e desconhecido para muitos de nós. (EZPELETA, 1985, p. 197).

Temas como a diversidade, a pluralidade cultural, a heterogeneidade, sob a ótica de Beltran Lavador (2002) também como geradores de contradições, reclamam a necessidade de estabelecer um diálogo, através da elaboração de projetos que contemplem a criação artística, no resgate da formação integral dos sujeitos que interagem neste espaço e o constroem a cada dia. Para tanto é preciso contar com gestores conscientes desta necessidade.

O papel do diretor é fundamental na organização e administração dos conflitos. Uma escola que compreenda aspectos políticos, ideológicos e pedagógicos numa estrutura normativa e hierárquica que abarca inúmeros interesses dos sujeitos que a compõem requer a liderança de indivíduos os quais saibam reconhecer os aspectos envolventes das limitações e

as potencialidades de cada componente da sua equipe, possibilitando a todos experimentar diferentes estratégias promotoras do avanço na compreensão da história da humanidade e da arte como expressão dos sentimentos e emoções das pessoas e como reveladora da história.

Dentro de um enfoque sociológico, Ball (1989), evidencia a importância de considerar a ideologia e os interesses que estão em jogo no espaço escolar. Aspectos cognitivos, valorativos, idéias e ideais revelam o percurso dos professores: sua formação, suas práticas, experiências vividas ao longo da carreira (como alunos e profissionais). Sem dúvida, a história de vida desses sujeitos permeia suas ações no exercício diário das práticas escolares. Portanto não é um espaço fácil de ser administrado. Alguns tentam de algum modo exercer sobre outros um certo controle, os conflitos se fazem presentes, favorecem alguns, principalmente quando estes conseguem argumentar adequadamente e liderar o grupo, o que não é tão simples assim, tendo em vista a constante perseguição aos que lideram. Para o autor, em nenhuma outra instituição, as idéias de hierarquia e igualdade, de democracia e coerção vêm-se obrigadas a coexistir tão próximas e num mesmo espaço.

Os recursos materiais e humanos criados em função do como ensinar as questões ideológicas, valores e concepções filosóficas e políticas que sustentarão a prática pedagógica e as intenções e interesses pessoais, quanto às condições de trabalho, salários e progressão funcional, são fatores que perpassam a estrutura e a organização escolar.

As recompensas, e aqui não me refiro apenas aos salários e cargos, mas à satisfação pessoal, em alguns casos, vão desenhando a própria carreira destes sujeitos sociais que, sob uma ótica talvez ingênua, mas otimista, não conseguem se eximir da responsabilidade de pertencer a um grupo que, apesar de tudo, acredita na instituição escolar como capaz de proporcionar a todos que constituem essa comunidade uma forma de se tornarem melhores: mais humanos, mais solidários e mais capazes de lutar por justiça social.

A ascensão social e intelectual é resultado de muito esforço e empenho, e cada um sabe o quanto é difícil trilhar este caminho, principalmente quando não se herda o patrimônio material e cultural das gerações que nos antecederam. Todo e qualquer movimento de busca e compreensão do mundo em que vivemos revela essa possibilidade e é justamente por isso que acreditamos na capacidade de nos influenciarmos e nos motivarmos uns aos outros a seguir o mesmo percurso.

Apesar das inúmeras contradições e dos interesses em jogo, as reformas políticas e educacionais possibilitaram-nos uma visão do quanto o todo pode influenciar as partes e o quanto as partes são frágeis, mas resistem. Convém lembrar que a história está sendo construída e que, com certeza, sabemos mais hoje do que sabíamos no passado. Nossas ações

não serão as mesmas na construção de um novo capítulo da história da educação no Estado de São Paulo, que vai se constituindo, à medida que os professores se conscientizam de que são os principais agentes de transformação e construção de uma nova escola, mais democrática e cidadã. Mas, quem de fato, educa o cidadão? Seria a escola que temos capaz de educar o cidadão?

2.6 Cidadania ou misantropia?

De acordo com Severino (1994), quando falamos de cidadania, estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens. Trata-se de uma qualidade do modo de existir histórico. O homem só é plenamente cidadão se pode efetivamente usufruir os bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social.

Segundo Aquino (2000), grande parte dos problemas que enfrentamos como categoria profissional, inclusive no interior das salas de aula, parece ter relação imediata com essa lastimável desconfiança à intervenção escolar e, por extensão, à atuação do educador. Além disso, se a imagem social da escola está ameaçada, algo de ameaçador está acontecendo também com a idéia de cidadania no Brasil, uma vez que não há cidadania sustentável sem escolarização.

Durante as últimas décadas, a palavra cidadania foi repetida infinitamente por milhões de sujeitos que por ingenuidade ou por esperteza, favoreceram-se dos anseios e do desejo do povo de serem compreendidos como cidadãos de direito. Herbet de Souza, o Betinho na sua visão romântica, retrata alguns momentos do final da década de 90, dizendo assim:

A idéia de cidadania generalizou-se. Está na boca de todo mundo, dá título a movimentos e organizações, fundamenta valores e conceitos e reflete uma profunda mudança democrática na sociedade brasileira. Deixamos de ser empregadores e empregados, militantes e dirigentes, eleitores e eleitos. Estamos sendo cada vez mais, uma sociedade de cidadãos e cidadãs. Cidadania é o valor básico de uma sociedade democrática, construída por todos e para todos e fundada em cinco princípios éticos universais: igualdade, liberdade, solidariedade, participação e diversidade. Estes princípios são suficientes para orientar a solução de todos os graves problemas sociais e políticos que nos acompanham desde os tempos coloniais. Eles não têm, no entanto, uma ordem obrigatória: primeiro a liberdade, depois a igualdade ou a diversidade. A riqueza da democracia reside exatamente em postular a simultaneidade destes princípios no tempo e no espaço. Um é sempre incompleto sem os outros quatro. E a falta de um, compromete a realização de todos. É um tremendo desafio pensar e agir com estes cinco princípios simultaneamente. Mas é exatamente isso que torna a democracia o mais fascinante desafio da história da humanidade. A história se move quando esses princípios estão em ação, e ela estanca ou retrocede quando um ou todos eles são negados pelo processo político. Foi assim também no chamado mundo do “socialismo

real”, que sacrificava a liberdade e a participação em nome da igualdade. Por isso, quando olhamos a realidade complexa e às vezes confusa de nosso país, é preciso ver além dos grandes espetáculos de massa que são as ondas – vêm, mas também passam. É vital atentar para o modo como os valores básicos da cidadania vão se imiscuindo no cotidiano das pessoas. (SOUZA, 1997, p.40).

As idéias de Herbert de Souza (Betinho) sobre cidadania revelam um idealismo completamente distinto das idéias de Miguel Arroyo (2003) no ensaio intitulado “Educação e Exclusão da Cidadania”. Mais afinado com a idéia de misantropia - aversão ao social, o ensaio de Arroyo nos permite avançar nas reflexões que venho fazendo sobre a linguagem teatral como uma possibilidade eficaz na emancipação dos sujeitos. O fato de me identificar com esse autor, permite antecipar e dizer que o meu percurso sempre esteve pautado em ações concretas para estimular o exercício da cidadania na relação diária, com alunos e professores da rede pública de ensino. A princípio, com a mesma idéia ingênua e romântica do falecido Betinho, minhas ações sempre foram orientadas pela sensibilidade e intuição, minha intenção sempre foi a educação através dos sentidos: olhar-ver, ouvir-escutar, cheirar, provar e tocar, misturar-se e realizar juntos, ou melhor dizendo, agir conjuntamente, com o coletivo. Os argumentos de Arroyo foram importantes para que eu pudesse rever minha forma de agir, pensar, compreender e analisar o papel da educação na formação do cidadão. Hoje minhas convicções se fortaleceram. Não poderia realizar escolhas, sem antes me inteirar de inúmeros aspectos que norteiam e constituem o cotidiano escolar. O tema cidadania era algo que tinha em mente, em função do trabalho de pesquisa que venho realizando ao longo dos últimos três anos.

Eu pertencia a um grupo de educadores com concepções ultrapassadas sobre os aspectos sociais e históricos e não compreendia o papel do Estado, até encontrar os professores do mestrado, que souberam, através de inúmeros argumentos e de uma imensa bibliografia, convencer-me de que a minha visão era muito romântica e idealista.

Num Brasil onde há muito mais excluídos do que cidadãos de fato, onde a cidadania tornou-se sinônimo de algo que se produz artificialmente, dentro de determinados espaços de controle e “inculcação”, faz-se necessário repensar algumas estratégias que possibilitem a reflexão, o estudo e a análise de determinados comportamentos que em nada favorecem a humanização e a emancipação dos indivíduos. Assim, foi pensando no teatro, nas diferentes formas de representar, que encontramos algumas saídas para envolver educadores e educandos na técnica do distanciamento proposta por Brecht¹² para uma análise da sociedade contemporânea. Buscar alternativas para a formação de sujeitos mais críticos e com maior

¹² Brecht (1898-1956), dramaturgo alemão que revolucionou o teatro moderno como autor e diretor.

capacidade de argumentação, visando o exercício pleno da cidadania real e não artificial, sempre fora o principal objetivo da minha prática pedagógica, talvez até pela minha própria história de vida. A concepção de mundo que me guiou, ou seja, o fato de acreditar que todos são capazes de superar obstáculos e atingir seus objetivos, impulsionou-me a fazer uso de todo e qualquer projeto ou proposta como meio para este fim, tornar o sujeito autônomo para traçar seu próprio destino. Portanto todas as circunstâncias de aprendizagem foram bem vindas, entretanto a sede de saber compromete, muitas vezes, a capacidade seletiva e acabamos nos apropriando de tantos saberes, que talvez não sejam os mais eficazes para os nossos propósitos. Como nada é perfeito e a contradição é o princípio maior da dialética, vamos seguindo nesta trajetória.

A prática educativa, que, por sua vez, não se resume à escola, precisa ser melhor compreendida pela coletividade, pelos diferentes segmentos que formam a comunidade escolar, pois a maioria das pessoas acredita que a escola pode tudo e isso não é verdadeiro.

Marx não considerava o homem uma coisa pronta, acabada. Ele se torna “homem” a partir de duas condições básicas:

a) O homem produz-se a si mesmo; determina-se, ao se colocar como um ser de transformação; como ser da práxis.

b) A realização do homem, como atividade dele próprio, só pode ter lugar na história. No chamado materialismo histórico.

A mediação necessária para a realização do homem é a realidade material.

Gadotti (2001) ressalta que Marx considerava que o desenvolvimento do homem na sua totalidade só se daria com a supressão da alienação, com a superação do antagonismo de classe. Enquanto persistirem relações de produções baseadas na propriedade privada dos meios de produção, o homem se encontrará ainda na sua própria pré-história. Para ele, educador e educando educam-se juntos na “práxis revolucionária”, por intermédio do mundo que transformam.

Será através da “práxis revolucionária” – como ele afirma na III tese sobre Feuerbach – que o homem se transforma a si mesmo, ou, como diria Bogdan Suchodolski, “dá essência à sua existência”. Outras vezes Marx chama a essa atividade de formação do homem de “prática social” ou de “trabalho social”, distinguindo-a (sem separa-la) da chamada “práxis produtiva”: “a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado”.(GADOTTI, 2001, p.45).

Trata-se, a nosso ver, de vincular essa concepção de práxis ao processo de formação do educador e dos aspectos que permeiam o exercício pleno da cidadania de todos, homens e mulheres; dessa perspectiva recorreremos a Miguel Arroyo (2003) que, com o pensamento

vigorosamente “desconfiado”, até mesmo da burguesia clássica, em seu ensaio “Educação e Exclusão da Cidadania”, tem o mérito de tentar falar do ponto de vista dos excluídos, do “povinho”, do “vadio” afirmando:

A cidadania jamais será doação do Estado, pois é uma conquista dos excluídos, através do exercício político de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído. É, ao contrário, o resultado de sua própria prática política de lutas e inconformismos sociais. Os excluídos se educam, sobretudo, nas lutas de resistência, de reivindicação e de sabotagem... A cidadania, a liberdade e a igualdade nascem inseparáveis da afirmação da propriedade e da defesa do mercado ou do livre contrato, e a educação aparece como um elemento bastante secundário, no mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo. (ARROYO, 2003, p. 8).

A tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e para a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática política. Para Arroyo, os longos períodos de negação da participação são justificados porque o povo não está, ainda, educado para a cidadania responsável e afirma:

Se na velha ordem era Deus quem vencía o diabo, era a virtude que dominava o vício, e era a graça divina que criava o novo homem livre – livres pela graça de Deus. Na nova ordem deveria ser a educação quem venceria a barbárie, afastaria as trevas da ignorância e constituiria o cidadão. Da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político. (ARROYO, 2003, p.36).

Na interpretação da nova ordem social, a imagem é invertida: a educação é central na configuração moderna da cidadania, na igualdade e na liberdade. Assim, a nova pedagogia tornou-se um mecanismo de controle dessa nova ordem social, portanto não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Enquanto todos não estiverem preparados, uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional, governará e decidirá por todos e para o bem de todos. A educação moderna passou a ser pensada como um dos mecanismos para estabelecer as novas cercas de uma liberdade conquistada, porém vigiada e limitada. A educação vai se configurando nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um mecanismo para controlar e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportáveis pelas novas formas de produção industrial e pelas relações sociais entre os homens.

Segundo Arroyo (2003), continuar defendendo a educação como ritual sagrado de passagem para o reino da liberdade é uma forma de contribuir para que a cidadania seja negada, reprimida e protelada. A relação entre a cidadania e a educação não se esgota nem está devidamente colocada, quando se passa a defender a educação para todos. É necessário ir mais longe e questionar a legitimidade dessa configuração do reino da liberdade e da

participação das cercas em que foi confinado. É necessário questionar o porquê de condicionar liberdade, participação e cidadania a essa educação, a essa civilidade e a essa racionalidade. Enquanto os reais determinantes sociais econômicos da exclusão da cidadania continuarem sob os escombros de tantas teorias pedagógicas tradicionais inspiradas nessa lógica, flexibilizados e postos em manifestos para os profissionais da educação e para as camadas populares, não haverá condições de fazer da luta pela educação uma expressão da participação e da cidadania.

Cada etapa da construção do social, cada consolidação da desigualdade e da exploração humana teve e tem uma interpretação do sistema de relações que a sustenta. A ênfase na educação não foge a essa lógica. Vejamos a leitura de Gadotti que, ao extrair a essência das falas de Marx, afirma:

O trabalhador não produz para si, mas para o capital, por isso não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim a auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsichas, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar. (MARX *apud* GADOTTI, 2001, p.49).

Nas Teorias da mais-valia, existem aspectos que nos levam a pensar como produtivo o trabalho que não só diretamente produz mais-valia, mas também aquele desempenhado por um conjunto de novas categorias sociais que ocupam posições estratégicas no processo de reprodução e expansão do capital e que não são nem proprietários nem operários. Poderíamos aqui afirmar que estão dentro dessas categorias sociais, os cientistas, médicos, professores, vendedores, publicitários, burocratas, funcionários públicos, enfim, a nova “classe média” necessária à expansão do capitalismo moderno.

A educação e a racionalidade que a educação burguesa exige da classe operária e das camadas populares, para serem reconhecidos como membros da comunidade política, é a negação da racionalidade operária e popular, ou a negação de sua capacidade de agir politicamente em defesa de seus interesses e não dos interesses de uma elite dominante. Considerada supremo manancial da riqueza de uma nação, a classe operária sempre fora vista, por uma minoria de privilegiados, como agrupamento de mão-de-obra, não como cidadã.

Miguel Arroyo (2003), ao citar Karl Marx, sustenta sua afirmação de que o mesmo mecanismo através do qual se dá a formação da riqueza e a acumulação do capital produz, ao

mesmo tempo e necessariamente, o seu contrário, a acumulação da miséria e o pauperismo de um excessivo exército de reserva. Saem daí as “classes perigosas”, temidas pela sua irracionalidade política, a classe trabalhadora, perigosa, objeto de temor, de caridade, filantropia e educação. Marx nos mostra que a submissão das camadas inferiores não é fato, mas uma forma de propaganda ideológica da minoria dirigente que se considera civilizada e precisa lapidar os demais, segundo a sua ótica. Reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base. E é o que se vem tentando fazer nos últimos séculos, quando se coloca a educação como pré-condição para a cidadania.

Apoiado no racionalismo do séc. XVIII, como afirma Arroyo (2003), na filosofia de Kant, o homem passa a ser o centro do universo, sai da sua insignificância para a maioria graças à educação pelas luzes. Para ele, a partir daí, toda e qualquer ação para o aprimoramento humano, na compreensão de quem detêm o poder e a riqueza, justifica-se.

Por trás dessa relação, sempre defendida na construção da nova ordem, há uma concepção do social e de sua constituição, há idéias e ideais políticos que não podem ser ignorados, há concepções e compromissos com a ordem social e econômica, com o Estado e com um modelo de cidadania para as classes inferiores. Essa ênfase no peso político da educação está vinculada a opções políticas e a sistemas de pensamento mais globais que, ao longo de décadas, vêm orientando intelectuais, governantes e educadores em sua prática. (ARROYO, 2003, p.34).

Sem nos darmos conta das diferentes influências recebidas ao longo da nossa formação, vamos incorporando em nossa prática algumas teorias que sustentam a forma eficaz de educação e a função que esta exerce para manter e reproduzir o sistema que aí está, ou seja, a serviço de uma classe dominante, que detêm o poder, na defesa de seus próprios interesses.

Segundo Arroyo (2003), nos séculos das Luzes, dava-se ênfase ao avanço das ciências e do espírito como expressão do progresso humano e da evolução da humanidade. Essa interpretação da história reforça a relação entre educação e cidadania e constata que:

O processo de aperfeiçoamento moral e racional da sociedade passa pelo aperfeiçoamento de cada indivíduo. O indivíduo é considerado como sujeito histórico, quando é capaz de modificar a realidade. Essa capacidade de agir sobre o curso dos processos sociais é possível se o indivíduo for consciente, livre e responsável. Essa lógica passa a justificar as diferenças sociais como diferenças de capacidade. Daí que a tarefa central seja libertar o homem de si mesmo, torna-lo livre, tarefa eminentemente pedagógica. Essa representação do social estava presente tanto para condenar o povinho como irresponsável e incapaz de uma ação política, como estava presente nos defensores da educação popular como mecanismo para tornar esse povinho menos irresponsável politicamente. (ARROYO, 2003, p.48).

À medida que o capitalismo vai se consolidando, aumenta a combatividade popular que se reflete na instabilidade social. A repressão não bastava, fez-se necessário uma visão nova da realidade que mostrasse que o progresso era para todos: a revolução das forças

produtivas. A revolução mercantil “que trará o progresso para todos”, até para os mais baixos estratos sociais, não se consolidou. A expectativa era que todos colaborassem e esperassem os frutos do progresso e da civilização. Qualquer outra visão da história, qualquer outra forma de pensar e de agir, seria incoerente. Entretanto o movimento operário tem mostrado que a acentuada desigualdade é criada pelo próprio capitalismo, que prova não ser a forma mais avançada de civilização, mas sim de injustiças e desigualdade.

A educação do povo ao longo da história é pensada e recomendada por teóricos políticos, que priorizam a economia. Segundo os mesmos, para evitar possíveis desordens, “um povo instruído e inteligente é mais decente e ordeiro do que um povo ignorante e estúpido”. Como afirma Miguel Arroyo:

Não importa o povo como sujeito de direitos políticos, não se enfatiza a educação como condição da cidadania, nem interessa a instrução do povo para torná-lo ordeiro no convívio social, o que interessa de verdade é que o povo continue no seu lugar, assim que possa, tem que arranjar qualquer trabalho, com o qual possa garantir sua subsistência. A função da gente comum é colaborar para o progresso, trabalhando. Sua educação será apenas para que não sejam estúpidos e que não se deixem desviar dessa função por qualquer oposição injustificada. Não se exclui apenas o povo da política, mas tenta-se excluir a política da história, considerando sem sentido e até como loucura qualquer ação política que não se limite a respeitar o caminho implacável e invisível da barbárie à civilização, entendida como progresso capitalista. O central nesta questão não será tentar racionalizar, instruir ou iluminar os súditos, nem os governantes, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo e até o ritmo do corpo. A única educação que tem sentido é a formação e produção da mercadoria trabalho. (ARROYO, 2003, p.55).

Contraditoriamente, enquanto a prática pedagógica vem enfatizando nos últimos tempos a estratégia da persuasão, do esclarecimento e da moralização de cada futuro cidadão, a prática política, historicamente, tentou equacionar o controle do poder, da participação e da cidadania, apelando para a força.

Reconhecer que a luta pelo direito à educação e à cultura acompanhou a luta pelos demais direitos é fundamental para se entender que a educação não está separada da luta de classes e, como afirma Gadotti:

A burguesia, tendo necessidade da escola para gerar um senso comum favorável a ela, acaba fornecendo dialeticamente, os instrumentos para minar-se a si própria, ampliando sua própria contradição. A escola parece ter duas funções contraditórias: conservar e minar as estruturas capitalistas. A educação torna-se instrumento de luta da classe oprimida e o lugar de uma contra-hegemonia. (GADOTTI, 2002, p.80).

Recentemente, observamos que as políticas neoliberais vêm apelando aos educadores através do discurso. Entretanto, ao contrário têm usado, na prática, a repressão, o que podemos constatar através das leis e normas que regulamentam a vida funcional desses indivíduos, obrigando-os a cumprirem dupla ou, às vezes, tripla jornada de trabalho para

suprirem necessidades básicas de sobrevivência, sem pensarem na possibilidade de paralisação, para não ficarem sem seus proventos, pois o batalhão de reserva tornou-se uma ameaça constante aos assalariados e bolsistas dos inúmeros programas assistencialistas criados nas últimas décadas.

Como evidencia Arroyo, o pensamento pedagógico não se tem caracterizado apenas pelo “irrealismo” político, quando propõe a questão da cidadania, mas, por vezes, tem chegado a uma visão negativa do político e do poder. O poder corrompe e o mundo da política é visto como um jogo de egoísmo e falsidades. O ideal seria um mundo sem poder em que cada um aceitasse o convívio social, guiado apenas pela disciplina interior do conhecimento e da obrigação moral.

Por mais explorador e desumano que seja o convívio social, é aí que o proletariado tenta travar suas lutas, sem fugir para utopias, embora a civilização, o progresso, a vida nas cidades e os complexos industriais sejam vistos pela elite como espaços de vício e de corrupção. Não apenas o poder, mas a vida social moderna oprime e degrada. A possibilidade de uma vivência fraterna, onde ninguém mandasse em ninguém, deveria ser uma experiência a ser vivida na escola, mas não é brincando de democracia na escola que o cidadão aprenderá a construí-la; não será desprezando o poder que se fortalecerá o povo para a conquista e o exercício do poder.

O campo, a liberdade, o convívio natural, o povo simples e o trabalho na plantação. O bucólico domina nas escolas, no livro didático, nas histórias através das quais se tenta educar para o bom convívio social. Valoriza-se o passado pelas relações primárias na família, na escola, no bairro, na pequena comunidade; espaços de sentimentos sociais puros, não contaminados ainda pelo egoísmo das instituições sociais complexas e modernas. Como dizia Rousseau “A ruína do gênero humano são as cidades...”. O medo à cidade, o medo à cidadania... como educar para o convívio social com essa visão tão negativa? (ARROYO, 2003, p. 64).

Com esse olhar para essa história fictícia do passado, contada pela elite dominante, conforme seus interesses, como encarar a realidade sócio, econômica e política, educando para o futuro?

Priorizando a visão negativa do convívio social, a pedagogia burguesa não tem condições de reagir sobre as transformações políticas que vêm acontecendo na sociedade moderna e tende a se fechar em saídas individuais e morais, como a busca da transformação interna do homem pela educação, ocasionando um individualismo exacerbado. Se a evolução social é tão negativa, só resta salvar cada homem isoladamente, já que a sociedade moderna não tem salvação. Tenta-se educar para que cada um se defenda no caos social. Não se educa para transformar as condições sociais, mas para prevenir-se dos males da inevitável condição

social. Enfim, a ênfase na educação como mecanismo de inserção na cidadania não passa de um discurso vazio. Sorte que a grande massa trabalhadora consegue enxergar e valorizar outras e diferentes práticas educacionais, onde aprende a ser sujeito de direitos e a lutar por eles, sem ter que fugir das cidades, das fábricas e das complexas empresas modernas.

No pensamento pedagógico contemporâneo e na prática escolar, a vida adulta é vista como uma fase negativa que tem de ser adiada ao máximo. O alargamento da infância, ou ampliação da fase da adolescência e da juventude, dá-se em função da crença de que, com a idade da razão, começa a servidão civil. Assim sendo, a infância é exaltada no pensamento pedagógico, exatamente por ser o contrário do adulto.

O discurso pedagógico lamenta que os alunos filhos do operariado não possam ser crianças por longo tempo e tenham de entrar precocemente na servidão civil, no mundo do trabalho, na luta pela vida. Para essa concepção, a liberdade está na infância e a servidão, no adulto. Conseqüentemente, a educação escolar termina incapacitada para preparar para o convívio social, para a cidadania, uma vez que a fase adulta é vista como negativa. (ARROYO, 2003, p. 67).

Rousseau é retomado por Arroyo, dizendo que aquele afirmava ser necessário escolher entre formar o homem ou o cidadão e que o mesmo recomendará formar o homem natural que está na criança, e não formar o homem social, o cidadão. A pedagogia moderna parece seguir o conselho de Rousseau e, quando tenta formar o homem social, o cidadão, insiste na formação dos valores, dos hábitos e comportamentos que ornamentam o homem natural e afirma:

Os bons sentimentos, a vontade esclarecida, o caráter controlado, os instintos domesticados. A concepção negativa do adulto e da cidadania – idade da servidão civil – corresponde uma educação negativa para a cidadania ou de prevenção contra o adulto, enquanto sujeito da história, de relações sociais e políticas. Já que a idade da servidão civil é inevitável, tentemos vacinar a criança contra essa condição, façamos da escola um lugar de convívio natural, harmonioso, cívico e democrático... Insistimos em que essa exaltação da infância se alimenta do desprezo e do medo do mundo adulto, como a exaltação da escola se alimenta do desprezo aos processos educativos que se dão na prática social e ambas fazem parte do movimento mais global da sociedade capitalista de divisão do trabalho. (ARROYO, 2003, p. 67).

Uma contradição que evidencia o caráter frágil da educação, pois não se tem como negar as condições reais dos indivíduos nesta sociedade tão desigual.

Quando se impõem determinadas políticas desconsiderando as necessidades mais imediatas dos sujeitos, como saúde, educação, habitação, saneamento básico e alimentação, criam-se problemas sociais muito graves, difíceis de serem contornados e, com certeza, não é com fingimento ou medidas assistencialistas que se resolverá o problema. Sabemos que o quadro de desigualdade se agrava em função de uma perversa concentração de renda. Conforme apontam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE)

(referente ao período 1992-1999) em 1992, os 10% mais ricos detinham 45,8% da renda nacional. Ou seja, quase metade do que se ganhou em todo o Brasil, nessa época, foi para o bolso de uma minoria. Em 1999, piorou ainda mais, pois esse número aumentou para 47,4%, e os 50% mais pobres da população tiveram que dividir 14% da renda do país.

Como o ensino burguês é elitista e discriminador, há que se pensar numa forma de reverter o quadro de desigualdades através de uma educação mais próxima das necessidades das classes trabalhadoras.

Para uma parcela da sociedade, cidadania é sinônimo de patriotismo, de respeito à lei, à ordem, aos símbolos da pátria (bandeira, hino, etc.); para outros, significa contribuição de impostos, pagar contas em dia, e ter a recompensa dos serviços públicos. Entretanto sabemos que ser cidadão é muito mais do que isso.

Como afirma Gadotti (2001), a classe trabalhadora não dispõe de tempo livre para o estudo e a pesquisa e, com isso, não consegue superar as etapas do ensino que os filhos das classes dominantes conseguem superar com facilidade. Por outro lado, a parcela de contribuição que os filhos das classes trabalhadoras poderiam receber de suas famílias é inviabilizada devido as condições de trabalho que exaurem dos trabalhadores sua força física e intelectual, entretanto não há como negar que, depois da miséria, a ignorância é a maior inimiga do bem comum.

Que proveito se pode tirar desse medo do real, dessa politização das relações sociais reais, do mundo do trabalho, do convívio social como algo negativo do qual se quer fugir? Como rever a utopia pedagógica em favor das classes trabalhadoras que hoje se encontram na escola pública? Como equacionar a relação entre educação e cidadania?

Arroyo (2003) afirma que as ciências da educação continuam apegadas a concepções ultrapassadas sobre o social, sobre a história, sobre o Estado, sobre o pesado saber, das idéias e da educação na vida dos indivíduos, dos grupos e das classes. A ênfase na educação para a cidadania se alimenta de uma concepção de história que tenta preservar o homem natural, puro de coração, impedindo-o do exercício de cidadania. Com o progresso implacável da barbárie à civilidade, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade, processo que se consuma na sociedade industrial, capitalista moderna, o homem se transforma num ser alienado e individualista. A exploração e a miséria da maioria são tão evidentes e a própria história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, no plano da economia e da política, principalmente para seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas jamais se realizarão.

Uma visão crítica do progresso capitalista e de suas formas sofisticadas de exploração e de embrutecimento do homem nos permite equacionar devidamente os limites reais impostos por esse progresso à participação e à cidadania, e nos mostrará a utopia pedagógica. Precisamos nos comprometer com um projeto de sociedade onde o progresso e a felicidade não paguem o preço da exploração e a exclusão da maioria, produtora da riqueza social. Cumpre superar a visão neutra da relação pedagógica, politizar a prática educativa, politizar a nossa concepção da história e do social, ou seja, julgá-la à luz do projeto social e dos interesses de classe a que serve.

Rever para administrar devidamente a questão da cidadania das camadas populares, acreditando num Estado moderno, a serviço da população, como instância capaz de tutelar, educar, conduzir e proteger o povo contra a irracionalidade de falsos condutores. E isto considerando que o Estado tem agido historicamente como controlador da cidadania das classes trabalhadoras, a cidadania regulada ou a fórmula corporativa que, dissimulando o caráter excludente do sistema político, abre apenas canais de participação política controlados pelo Estado, restringindo a movimentação dos grupos sociais. A garantia da cidadania e da participação da classe operária não depende do fortalecimento do Estado (precisamos ter consciência deste fato), pois a história vem mostrando que a exclusão dos trabalhadores da política cresce à medida que o Estado se fortalece.

A democracia tem sido mais uma conquista feita pelas pressões populares do que invento ou consequência da revolução burguesa. O capitalismo nunca foi nem pode ser igualitário, democrático e participativo. Ao contrário, a desigualdade e o controle do poder são necessários ao movimento de acumulação do capital. A extensão da cidadania real para as camadas populares sempre foi ameaçadora a esse movimento do capital.

Educação, cidadania e democracia compõem a ilusão pedagógica, ou seja, o peso dado ao saber e à educação no destino dos indivíduos e das classes sociais. Para o pensamento educacional, política, participação, democracia e cidadania foram sempre vinculadas muito mais à consciência, ao saber, à religiosidade e aos valores culturais do que às condições materiais de existência, às formas de produzir a vida material, às relações sociais de produção, como se fossem realidades separadas.

Quando pensamos em alterar o comportamento político, logo pensamos em agir sobre os valores, a visão de mundo, a instrução, deixando intocadas as condições materiais de existência a que estão submetidas as classes trabalhadoras. Entretanto o sistema capitalista põe aí, nas condições materiais, nas relações de produção e nas estruturas de poder, os mecanismos de exclusão e alienação, o mesmo campo em que a própria classe operária põe

suas lutas pela sua emancipação humana, política e social. Se ainda há ignorância, miséria ou atraso é porque a nova ordem, o Estado moderno, está se construindo. As elites tradicionais ainda controlam os aparelhos do Estado, o poder, a cultura e o saber sistematizado; cabe à grande massa trabalhadora conscientizar-se de que ela tem poder de transformar, que a nova ordem será estabelecida.

A história dos últimos séculos mostra que a burguesia e o Estado têm conseguido incorporar, na lógica da sociedade mercantil, a maioria dos objetos de reivindicação da classe trabalhadora: moradia, transporte, escola e saúde. Porém, o difícil a incorporar são os processos sociais, as formas de organização, a identidade e o poder popular construídos nessas ações de reivindicação, ou seja, de todas as formas de exclusão social, isto é, de não participação, de marginalização, a miséria talvez seja a mais cruel. Esse tema é tão preocupante que, quando associada à violência, o convívio democrático passa a correr sérios riscos e as vítimas sempre acabam sendo os mais pobres.

No Brasil das últimas décadas, a miséria teve diversas caras. Houve um tempo em que, romântica, ela batia à nossa porta. Pedia-nos um prato de comida. Algumas vezes suplicava por uma roupinha velha. Conhecíamos os nossos mendigos. Cabiam nos dedos de uma das mãos. Eram parte da vizinhança. Ao alimentá-los e vesti-los, aliviávamos nossa consciência. Dormíamos o sono dos justos. A urbanização do Brasil deu a miséria certa impessoalidade. Ela passou a apresentar-se como um elemento da paisagem. Algo para ser visto pela janelinha do carro, ora esparramada sobre calçada, ora refugiada sobre o viaduto.(...) Logo a miséria estava batendo, suja esfarrapada, no vidro do nosso carro (...) Passamos a exercitar nossa infinita bondade pingando esmolas em mãos rotas. Continuávamos de bem com nossos travesseiros. Com o tempo, a miséria conquistou os tubos de imagens dos aparelhos de TV. Aos poucos foi perdendo a docilidade. A rua oferecia-nos algo além de água encanada e luz elétrica. Os Telejornais passaram a despejar violência sobre o tapete da sala, aos pés de nossos sofás. Era como se dispuséssemos de um eficiente sistema de miséria encanada. Tão simples quanto virar uma torneira ou acionar o interruptor, bastava apertar o botão da TV. (...) Vivia-se nessa fase, a utopia da cesta básica. Tentava-se remediar anos de omissão com programas oficiais paternalistas. Súbito, a miséria cansou de esmolar. Ela agora não pede; exige. Ela já não suplica; toma. A miséria já não bate mais a porta; invade (...). (SOUZA, Folha de São Paulo, 31/10/1994.).

A luta pela educação, pela cultura, pelo saber e pela instrução só tem razão de existir, se inserida num movimento de constituição da identidade política da grande massa trabalhadora. Esta situação é educativa enquanto representa uma movimentação, uma organização, um confronto, reivindicações e, conseqüentemente, expressão e prática de consciência do legítimo e do devido.

Os mecanismos sociais através dos quais as camadas populares agem como sujeitos políticos de reivindicação, os processos mentais que são redefinidos e afirmados nos movimentos reivindicativos, as formas de organização que se fortalecem, o poder popular que aumenta, ou seja, o próprio processo político-pedagógico de construção da identidade popular

no confronto povo-Estado, segundo Arroyo, fazem com que a democracia se construa e avance – o povo avançando porque luta como expressão da democracia.

Voltando à relação entre educação, cidadania e democracia, que as vincula nas diversas formas de luta popular pela escola, o importante não é apenas a demanda ser atendida, mas as formas sociais serem incorporadas pelos agentes sociais: mulheres, homens, jovens, associações e os próprios profissionais da educação, pois reconhecemos que as lutas pela escola e pelo saber, tão legítimas, vêm se constituindo num dos campos de avanço político significativo na história dos movimentos populares e na história da construção da cidadania.

Há uma relação entre cidadania e educação, no sentido de que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o processo de formação e constituição do cidadão. A educação não é uma pré-condição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição.

Como aponta Herbert de Souza (Betinho) (1997), cidadania é um caminho de ida e volta, isto é, concede direitos e exige deveres ao mesmo tempo. O direito à vida, implica o dever de não matar. O direito à liberdade, o dever de não escravizar. O direito à igualdade, o dever de não discriminar. Só há justiça social verdadeira, se ela se estender a todos indistintamente.

Ser cidadão é participar o máximo possível da vida em comunidade, para que seja possível compartilhar com os semelhantes as coisas boas da vida, tanto as materiais, como as culturais. Ser cidadão é opor-se a toda forma de não participação, enfim, é adotar uma postura em favor do bem comum.

Como vimos não é tarefa fácil educar para a cidadania. Pensar que contribuições a linguagem teatral ofereceria ao processo de formação do cidadão no cotidiano escolar tem favorecido vivências e experiências que vêm contribuindo para o avanço dos professores.

Quanto à educação, até pouco tempo atrás, nós, professores, nos guiávamos por discursos vazios e utopias, principalmente em relação ao papel dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Acreditávamos, de fato, que os educadores seriam capazes de alterar o percurso da história e intervir para que a justiça social acontecesse. Entretanto reconhecemos que é preciso conhecimento da História da educação. Existem hoje algumas Organizações Não Governamentais com ações voltadas à conscientização e ao desenvolvimento de uma visão crítica das relações sociais. Os conhecimentos das áreas de psicologia, filosofia e sociologia são deveras importantes na formação da grande massa trabalhadora, o que nos permite olharmos com maior otimismo o futuro da educação e reconhecer que:

A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes em geral, mas somos competentes para uma classe e não somos para a outra. (GADOTTI, 2001, p. 14).

Essa competência depende do conhecimento que adquirimos e do fato de nos constituirmos e nos reconhecermos como sujeitos históricos capazes de planejar, implantar e vivenciar nossos próprios projetos, bem como avaliá-los e reestruturá-los em benefício da comunidade escolar que atendemos, visando ao exercício pleno da cidadania de todos os segmentos (alunos, pais, professores, gestores e todos os trabalhadores) que atuam na educação para a transformação da sociedade onde os valores de justiça, igualdade, liberdade e fraternidade prevaleçam e fortaleçam as relações interpessoais e o respeito mútuo. Tal intento requer das pessoas clareza de objetivos e uma concepção do que seja projeto no contexto escolar.

Delinear um projeto é tarefa simples, o difícil é administrar conflitos. Ao lidarmos com pessoas, precisamos ter consciência de que todos somos iguais, temos defeitos e qualidades, devemos ter olhos para enxergar os aspectos positivos e acreditar que cada um é capaz de contribuir com sua parcela. Outro aspecto importante é reconhecer que, através do embate, seremos capazes de avançar e estruturar nosso próprio plano de ação. Ter olhos para os problemas e pensar em aspectos capazes de reverter o quadro que se apresenta diante dos nossos olhos não é tarefa fácil, pois é preciso reconhecer “uma andorinha sozinha não faz verão...”. A sabedoria popular em alguns momentos é capaz de nos mover e de sustentar nossas ações.

Vejamos no próximo capítulo como nosso quadro foi visto e redesenhado, em função das necessidades dos professores em trabalhar com as diferentes linguagens artísticas e compreender o teatro como uma possibilidade de conscientização e emancipação dos sujeitos.

3. O PROJETO ENSINAR-APRENDER

O capítulo que aqui se apresenta traz a concepção de projeto e sua importância para a organização das práticas escolares. Evidencia a importância da aquisição dos conhecimentos sobre a Arte, suas linguagens e os avanços alcançados nas duas últimas décadas do séc. XX. A trajetória de implantação e execução do Projeto Ensinar-Aprender, depoimentos, entraves, intervenções e ajustes para o delinear de um novo percurso para o trabalho com o Teatro-Educação são os aspectos que abordaremos, reconhecendo que:

Exclui-se da escola os que não conseguem aprender, exclui-se do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e contar e exclui-se, finalmente, do exercício da cidadania esse mesmo cidadão, porque não conhece os valores morais e políticos que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa. (VICENTE BARRETO, 1992, p. 55-64).

A contrapartida dessa tendência requer desenvolver uma prática escolar cuja organização tem na concepção de Projeto em elemento essencial.

3.1 Concepção de Projeto na organização da prática escolar

A palavra Projeto, no dicionário Aurélio, é definida como: plano, intento, empreendimento, redação preliminar de lei, de relatório, etc. Plano geral de edição. Redação Provisória, esboço, esboçar, delinear, projetar...

Trabalhar com ou por projetos, segundo Hernández (1998), tornou-se uma tentativa de superação da dicotomia teoria e prática. Segundo o autor, formar profissionais críticos, capazes de pensar, antes durante e após realizar suas atividades práticas, requer recursos humanos e materiais com vistas a analisar e enfrentar uma grande variedade de situações. Buscar respostas adequadas às necessidades de alunos e professores implica saber construir juntos, estabelecendo trocas que favoreçam o avanço de todos os envolvidos no processo de apropriação e construção de saberes.

Uma alternativa de formação de professores, que leva em consideração a reflexão e age nas práticas dos professores, tem sido o Projeto de Trabalho. Esta alternativa supõe, do ponto de vista de Hernández (1998), um enfoque do ensino que trata de re-situar a concepção e as práticas educativas na escola, atualizando-as. Projeto constitui uma das maneiras possíveis de organizar o trabalho pedagógico, pelo qual põe-se em curso a compreensão das estruturas internas de um conteúdo que, intencionalmente, quer-se ensinar, garantindo uma aprendizagem significativa, que possibilite reflexões constantes e ações reparadoras.

Embora o “Projeto Ensinar-Aprender”, como plano de governo, tenha sido estruturado e imposto de cima para baixo, dentro do contexto das novas reformas políticas, econômicas e

educacionais, visando a corrigir os rumos da educação sob a regência dos organismos internacionais, o grupo de artes recebeu apenas o esboço de uma intenção, pois, inicialmente, quando foi concebido pela secretaria de Educação do Estado do Paraná, não havia, como nas outras disciplinas, (Português, Matemática, História, Ciências e Geografia), material para as áreas de Arte e Educação Física.

Quando o governo do Estado de São Paulo firmou convênio com o Estado do Paraná, as únicas disciplinas contempladas com material apostilado e já estruturado foram as disciplinas acima citadas. Pelo fato de não receber nada pronto, o grupo de Artes precisou estudar a proposta do Projeto e buscar alternativas para compreendê-lo. Inicialmente denominado “Classes de Aceleração”, correção de fluxo idade-série correspondente, pois os alunos encontravam-se com idade avançada para as séries que estavam cursando e o objetivo primeiro do programa era fazê-los avançar. Foi então, necessário nos apropriarmos do material de português, para pensar na possibilidade de conceber algum projeto em Arte que atendesse às necessidades dos alunos com idade avançada, para as séries que estavam cursando, a alternativa que particularmente encontrei para iniciar o trabalho. É muito comum, quando não se tem certeza do que se deseja, partir de modelos de referência e, nesse caso, julguei ser mais adequado o material de português, principalmente pelos temas abordados e pela proposta, que contemplava, mesmo que superficialmente, a linguagem teatral.

Ao pensar um projeto específico para a disciplina, o grupo de artes avançou em suas concepções, à medida que precisou clarear as idéias sobre o que é Projeto e como elaborá-lo. Dentre os inúmeros aspectos a considerar, aprofundou-se a concepção de Projeto, visando a entender melhor o processo de elaboração e implementação do mesmo no cotidiano escolar.

Para tanto, recorremos a Fernando Hernández (1998), que afirma ser o trabalho pedagógico por projetos uma possibilidade de transgressão, no sentido de provocar mudanças. Ele faz convites à transgressão das amarras que impedem alunos e professores de pensar por si mesmos e sugere construir uma relação educativa, baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na comunidade. E mais, entende o conhecimento como um caleidoscópio e, propõe o trabalho por projetos como a melhor forma de ambientar o meio escolar a uma proposta construída pelo coletivo, pois se vincula à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional, que ele explica como sendo conexões disciplinares:

Algumas linhas nas quais se pode concretizar a globalização na educação: o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento da relação que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações, tanto procedimentais como disciplinares, mas também do desenvolvimento de capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informações contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida. (HERNANDES e VENTURA, 1998, p. 48).

O trabalho prático, o fazer, o construir com as próprias mãos, e dessa forma poder saber o processo de criação e confecção de produtos, acredito eu, faz com que todos, alunos e professores, sintamos-nos produtores da nossa própria cultura.

O processo de construção conjunta, os vínculos entre trabalhos e atividades, e sua continuidade são encarados com o fundamento de algo feito no coletivo e que se torna significativo, pois alunos e professores se reconhecem no que produzem, ao mesmo tempo em que se vêem refletidos no que foi feito por outros grupos, porque, em algum momento, uma parte do seu trabalho serviu e foi imprescindível para a concretização de um trabalho final.

Os projetos de trabalho oferecem-se como desafios, tanto para educandos como para educadores, pois permitem articular de forma mais flexível e aberta, tanto as informações como as estratégias de organização, o trato dos assuntos e os resultados, bem como os produtos construídos. Eles também servem como processo educativo e formativo contínuo, pois cada projeto é único, particular, ímpar e “irrepetível”, uma vez que está profundamente enraizado nos acontecimentos e interesses de cada grupo envolvido.

A palavra “projeto” indica algo em constante construção ou caminho em que se basear, mas sujeito a imprevistos, a novidades, a transformação. Por isso é importante que tenhamos claro sua concepção, para que possamos entender o percurso do Projeto Ensinar-Aprender e o projeto específico para o trabalho com a linguagem teatral. Abordar o que são projetos e, principalmente, como realizar o planejamento e a gestão de um projeto de trabalho, foi fundamental para que pudéssemos modificar o esboço inicial e adequá-lo às diferentes realidades com as quais trabalhamos.

Afinal quando foi que se iniciou esta história de trabalhar por projetos? O que é de fato um projeto? Quais são as características básicas de um projeto? O que diferencia um projeto das outras atividades profissionais? Quais são as providências essenciais a tomar durante a criação, o planejamento e a gestão de um projeto?

É importante ressaltar que a resposta a estes questionamentos nos permitirá compreender o percurso realizado por arte-educadores, ao colocarem em prática as atividades sugeridas, nas propostas de trabalho com a linguagem teatral nos últimos cinco anos. O desejo e a vontade de criar, planejar e desenvolver um projeto no espaço escolar implica organização do grupo e nas intervenções pontuais, visando seu desenvolvimento em direção às metas. Sendo assim, propomos uma reflexão sobre a “autocapacitação”, criação e gestão de projetos, por meio da prática que possibilita o desenrolar das ações, envolvendo os vários segmentos que compõem a comunidade escolar.

Durante os primeiros anos da década de 90, ganhou grande destaque a idéia de que, na maioria das atividades profissionais, o trabalho poderia ser organizado de diferentes formas. Algumas delas dizem respeito às atividades funcionais cotidianas, aquelas que estão relacionadas a uma rotina necessária ao funcionamento da instituição em que se trabalha. De outro, encontram-se os projetos, que são atividades criadas e planejadas com um propósito bem determinado (o projeto em si) e que têm sempre uma duração temporal fixa, ou seja, uma vez atingidos os objetivos, o projeto termina.

Reconhecendo que o projeto é apenas uma forma de organização do trabalho, ao transitarmos de qualquer outro ambiente para a rotina escolar, poderíamos questionar quais as outras formas de organizar a rotina nesse espaço. Assim, trata-se de abordarmos, as diversas atividades que constituem a prática escolar, pois, projeto à parte, sabe-se existirem outras atividades que não podemos ignorar, tais como aquelas atividades de todos os dias, as chamadas atividades permanentes; por exemplo, a chamada, o registro das atividades no diário de classe, uma leitura diária da proposta da aula ou de uma pauta em questão, dentre outras.

Além das atividades de todos os dias, as permanentes, existem aquelas denominadas seqüenciais, que requerem adequação às etapas planejadas e demandam posturas diferentes do professor para encadear as idéias do ponto onde parou na aula anterior, como se quisesse traçar uma linha do tempo em que um aprendizado é pré-requisito para a obtenção de uma nova informação que possibilite uma síntese, uma abstração, uma avaliação ou uma possível correção.

Assim como existem as atividades permanentes e seqüenciais existem as ocasionais. São aquelas que independem de um planejamento, acontecem por acaso. Por exemplo, o professor viu no jornal, o aluno constatou na TV, alguém leu numa revista e simplesmente resolve compartilhar com os demais no espaço escolar. São inúmeros os exemplos de assuntos abordados em sala que levam alunos e professores a recordarem episódios significativos e estabelecerem trocas ricas em possibilidades de aprendizagem.

As denominadas atividades de sistematização também são muito importantes. Há momentos em que o professor precisa sistematizar os conteúdos, visando o melhor aproveitamento da trajetória percorrida. Retomam-se pontos anteriores, explicam-se novamente algumas questões que não ficaram claras, propõe-se uma síntese dos aspectos mais relevantes. Constata-se que a rotina escolar está repleta de possibilidades de trabalho: atividades permanentes, seqüenciais, ocasionais, situações de sistematização e os projetos,

que juntas compõem um arranjo significativo de conteúdos, estratégias e objetivos a serem atingidos.

Na revista *Leitura & Vida*, afirma Délia Lerner (1996), quando se opta por apresentar os objetos de estudo em toda a sua complexidade e por reconhecer que a aprendizagem avança através de sucessivas reorganizações do conhecimento, o problema da distribuição do tempo deixa de ser simplesmente quantitativo. É preciso adequar os conteúdos e saber distribuí-los no tempo didático.

Para produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo, a autora aconselha a romper com a correspondência linear entre parcelas do conhecimento e parcelas de tempo e cumprir pelo menos duas condições:

- a) Manejar com flexibilidade a duração das situações didáticas e;
- b) Viabilizar o retorno aos mesmos conteúdos em diferentes oportunidades sob diferentes perspectivas.

Criar essas condições implica saber implementar as diferentes modalidades organizativas aqui citadas: projetos, atividades permanentes, seqüências de situações e atividades independentes – Ocasionais e Processos de Sistematização.

Conforme evidenciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, os projetos têm desenvolvimento muito particular, pois envolvem o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada, ou seja, um produto final.

“Um projeto caracteriza-se por uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a sua estrutura de funcionamento cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia”. (PCNs – Parâmetros Curriculares em Arte, 2000, p. 117).

O trabalho por projetos proposto nos PCNs de Arte, no molde em que os espaços e tempos são estruturados na escola, requer uma observação atenta de algumas considerações que o próprio documento coloca:

Um cuidado a ser tomado nos trabalhos por projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade. (PCN - ARTE, p.117).

A abordagem sobre o trabalho por projetos está sintetizada nas últimas páginas dos PCNs e evidenciam uma oportunidade de trabalho com autonomia. Entretanto esta autonomia só se concretiza à medida que tenhamos clareza dos conteúdos a serem ensinados, dos objetivos a serem alcançados e de como irá proceder para atingir seus objetivos,

reconhecendo que a avaliação durante todo o percurso é imprescindível para se corrigir os rumos, chegando a um produto final que revele resultados satisfatórios, ou que se abram em novas perspectivas de trabalho.

Como podemos observar não é tarefa fácil trabalhar com ou por projetos, pois fica evidente que nenhuma intenção se sustenta sem que haja conteúdos que lhes dê sustentação. Logo é preciso estudar e saber muito mais do que as cartilhas e livros didáticos trazem. Elaborar projetos e colocá-los em prática requer administração do tempo e dos recursos materiais, bem como de estudo constante para a apreensão de conteúdos importantes visando à formação integral do educando. Nenhum método ou estratégia se sustenta sem que o professor tenha conhecimento dos temas que deseja abordar em sala de aula.

À frente do Projeto deve existir um coordenador, um líder, alguém capaz de articular e coordenar a equipe de trabalho e subsidiar a todos, para tanto, os objetivos devem estar claros. Um objetivo bem definido é o primeiro passo para planejar e implementar um trabalho com grandes possibilidades de êxito. A implementação do Projeto e a avaliação permanente (ação-reflexão-ação), durante todo o processo, são muito importantes. A equipe, liderada pelo coordenador, deve se manter atenta à execução do cronograma, acompanhando se as ações estão certas, se o que foi imaginado está se realizando. O papel do coordenador é muito importante, pois essa preocupação com a avaliação deve estar presente desde o começo da execução do cronograma, e não somente quando o projeto está no final, ou quando as metas não foram alcançadas.

Com relação à avaliação, é preciso insistir que, sem um cronograma bem feito, com tarefas e providências bem definidas e datas estabelecidas para cada etapa, é impossível realizar uma avaliação contínua do projeto, procurando manter a implementação em direção à realização do objetivo. O maior problema na modalidade “Projetos” é que muitos educadores não dominam os conteúdos essenciais das diferentes áreas e, são poucos, os que querem colocar as “mãos na massa”, ou seja, executar, fazer, debruçar-se sobre estudos e pesquisas necessárias, ou mesmo experimentar, expondo-se na sua própria fragilidade, enquanto ser humano, na aprendizagem por tentativa e erro. A maioria parece que já nasceu sabendo e acredita que o seu trabalho é somente discursar.

Do ponto de vista do gerenciamento e da administração, projeto é atividade organizada, que tem por objetivo resolver um problema. Se o problema a ser solucionado era corrigir o fluxo idade-série correspondente, que contribuições um projeto específico em artes traria para os alunos? Se não houvesse clareza da concepção de projeto, como poderíamos reestruturá-lo para adequá-lo à realidade dos diferentes municípios e escolas envolvidas?

Infelizmente alguns documentos oficiais trazem recortes, que alinhavados ao discurso (de convencimento), não nos deixam opção. Alguns teóricos são bastante citados, dentre eles Dewey. Os primeiros ensaios e a fundamentação teórica que deram origem aos estudos sobre Projetos foram realizados na escola primária experimental da Universidade de Chicago, onde John Dewey sucedeu a James Paker, em 1896. O nome de origem foi “*home-projects*”, com o qual se pretendia pôr em relevo duas coisas: “A importância educativa de tarefas de execução livre, em casa, pelos alunos, e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos que a sua atividade dessem forma e direção”. (LOURENÇO FILHO, 1963, p.198).

John Dewey (1970), em seus escritos, evidencia algumas questões sobre a relação teoria e prática no cotidiano escolar que muitos autores nacionais adotaram em seus discursos;

O conhecimento é construído pelo sujeito, quando este tem oportunidade de interagir com o mundo, envolver-se, ganhando assim autonomia para solucionar seus problemas. A metodologia de projetos valoriza a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os co-responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho escolar. Dessa maneira, a escola aproxima-se mais de possibilitar aprendizados significativos e ações transformadoras. (DEWEY, 2002, p. 60).

Segundo Barbosa (2002), no Brasil, com a política anti “escola nova”, Dewey foi banido dos estudos educacionais. Acreditando que sua proposta de educação é possível e que sua concepção de arte é libertadora, a autora argumenta que seu entusiasmo por Dewey fora aprendido com Paulo Freire nos anos em que com ele estudou e conviveu em Recife. Na 5ª edição (revista e aumentada) do livro “John Dewey e o ensino da arte no Brasil”, Ana Mae (2002) evidencia algumas questões, no 1º capítulo de seu livro, que merecem algumas considerações:

Em 1998, em uma pesquisa que realizei nos arquivos de arte/educação da Miami University, Ohio (EUA), encontrei dois textos de John Dewey datilografados que correspondem a palestras que proferiu, não consegui determinar com certeza se na própria Miami University ou na Penn State University. Os assuntos de que trata por meio de sua crítica contundente são de uma atualidade clara: a submissão da educação aos interesses das finanças (hoje mais evidente com o neoliberalismo) e das indústrias e a submissão da criação à técnica (leia-se, para atualizar o assunto, em vez de técnica, tecnologia). (ANA MAE, 2002, p.14).

Algumas idéias de Dewey (1959), tais como: partir de uma situação problemática, levar adiante um processo de aprendizagem vinculado ao mundo exterior à escola e oferecer uma alternativa integradora à fragmentação das matérias são aspectos importantes. Considerado por muitos educadores ao adotarem a estratégia “projeto de trabalho” e ao buscarem a origem das idéias, que permeiam os documentos oficiais, Dewey tornou-se para alguns arte-educadores, referência nacional em arte. Barbosa (2002) afirma que em seus

estudos deparou-se com um teórico, referindo-se a Dewey, que durante duas décadas foi criticado pelos próprios americanos, segunda ela, pelo fato de não o terem compreendido.

O importante a considerar é que o envolvimento de alunos e professores na elaboração e no desenvolvimento de um projeto propicia a aprendizagem por meio da participação ativa: permite a vivência de desafios, reflexão, tomada de decisões, vivência e resolução de conflitos, entretanto devemos reconhecer que esse tipo de organização da rotina escolar exige muito mais do professor na liderança de um conjunto de aspectos que precisam ser orquestrados.

Quanto ao professor, em face de fatos reais do seu ambiente e da sua comunidade, é seu papel estimular os alunos a fazer perguntas e buscar respostas: levantando questões; sugerindo desafios; resgatando experiências já vivenciadas pelos educandos e intervindo sempre, rumo a novas descobertas.

Para a elaboração e desenvolvimento de um projeto, é preciso adotar um método e nesse sentido a concepção de educação de Paulo Freire (1982) é interessante. Aconselha a escolha de um tema-problema, ou seja, um tema gerador, que parta do universo temático de um povo ou da comunidade, que dê sentido à vida. Algo que se apresente como urgente e sugere: elaborar um plano de trabalho com os alunos, preparar um cronograma de discussão, disponibilizar materiais relacionados ao tema, compartilhar os resultados finais com os envolvidos: classe, série, escola e comunidade.

Para abordar um objeto de investigação seria preciso, conforme John Dewey, três olhares: o primeiro panorâmico (impressionista), em seguida um olhar analítico, focado em recortes, e por fim um olhar profundo, que descortina e levanta o véu e revela todos os aspectos fundamentais para o avanço do grupo, no seu processo de aprendizagem. “O que se deseja nos educandos - escreve Dewey (1959) – é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais”. Com isso se forma e se eleva, a experiência humana em conjuntos de maior sentido e significado e, assim mais eficientes na direção das atividades. Bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, puderem mover-se por intenções que liguem seus impulsos e desejos a propósitos definidos, idéias e valores.

Dewey talvez não seja a melhor referência para sustentar os argumentos que aqui se apresentam, mas Ana Mae e Paulo Freire o são e não podemos deixar de levar em consideração os feitos de ambos para que arte e educação caminhassem juntas no ensino público brasileiro. Transpor os argumentos de Ana Mae, em defesa do ensino do Teatro na

escola pública, pode ajudar os especialistas dessa área a fortalecer sua prática no cotidiano escolar.

Explicitar as diferenças e trabalhar com as relações é fundamental, quando se precisa analisar as dimensões política, sócio-ambiental, histórica, técnico-científica, econômica, cultural, geopolítica e com a própria subjetividade dos envolvidos no processo.

Segundo Hernández & Ventura, citados por Dáugima Queiroz (2005), em artigo recente, os projetos de trabalho apresentam-se como uma das propostas globalizadoras que possibilitam aos alunos estabelecerem inferências e relações por si mesmos, trata de ensinar o aluno a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender. Os autores argumentam, com bases sociológicas, psicológicas e pedagógicas, o porquê é necessário desenvolver tais propostas nas escolas hoje.

O que se defende é que, desde o princípio da escolarização, haja possibilidade de relacionar-se com a escolarização, refletindo sobre ela de forma crítica. Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva de informação, e sim de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno... Num mundo em que se torna necessário aprender a utilização de estratégias e metodologias que permitam estabelecer novas relações, para poder adaptar-se a algumas necessidades de trabalho em transformação, a uma sociedade informatizada na qual as pessoas terão que saber como agir para extrair e elaborar conhecimentos a partir do fluxo de informação disponível. (HERNANDEZ e VENTURA, 1998).

Para os autores citados, a proposta globalizadora, do ponto de vista didático, estabelece dúvidas na prática de sala de aula, pois se torna limitada, sobretudo se é o professor quem decide o que vai se aprender e que fonte de informação será estudada, e não encara a situação de cada grupo e indivíduo, dentro da sala de aula, partindo de sua própria dinâmica.

É interessante notar que, ao conceber um projeto, temos em mãos apenas um esboço do que pretendemos e é muito difícil, em educação, prever os resultados, pois lidamos com pessoas; somos pessoas, passíveis de erro e, neste caso, o erro precisa ser encarado como possibilidade de construção e de possíveis acertos futuros. Cada um de nós possui um projeto de vida e, à medida que avançamos e conquistamos algo, parece que alguma coisa acontece, que aquela coisa tão desejada se perde, deixa de ser objeto de desejo e logo a seguir passamos a desejar outra coisa qualquer, diferente daquela e que requer e exige de cada um de nós estratégia diferente, mudanças de rumo; buscam-se assim novas alternativas... A vida é assim mesmo; bons projetos, de fato, são aqueles que abrem novas perspectivas de trabalho, pois o movimento é contínuo e sadio; não há como parar.

Qual o papel do coordenador de projetos educacionais? A designação de um gerente ou coordenador é a decisão mais importante na implementação de um projeto. Sem

coordenador, não se completa o conjunto das providências necessárias à gestão do projeto, pois é essa figura que faz o papel definitivo de integração e mobilização de todos os demais recursos – humanos e materiais.

A tarefa de gerenciar um projeto pode ser desempenhada por diferentes profissionais e em caráter temporário. Qualquer que seja o cargo, há a duplicidade de papéis: a pessoa ocupa um cargo permanente, relacionado às suas atividades funcionais, que acumula com o papel temporário na coordenação do projeto. Ela deverá, então, repartir seu tempo entre cargos permanentes e temporários. Eventualmente poderá haver dedicação de tempo integral ao projeto. Ao final, a pessoa deverá retomar seu cargo permanente. O coordenador assegura a realização do projeto dentro dos padrões de desempenho do objetivo, prazo e custo, o que exige a administração de comunicações, recursos humanos, contratos, materiais e riscos.

Quando nos apropriamos dos conceitos e dos discursos que irão sustentar nossa prática, mais facilmente alimentamos as engrenagens do sistema. Principalmente quando o projeto vem de cima para baixo e estruturado com título, tema, problematização, objetivos gerais e específicos, público a que se destina, proposta de intervenção, produto final, metodologia de trabalho, metas e passos intermediários, justificativa, bibliografia, cronograma, indicadores para avaliação e até mesmo as perspectivas de trabalhos futuros. Não podemos permitir que tudo seja pensado a priori. Se tivermos clareza do que realmente é um projeto devemos desconfiar de projetos prontos. Podemos ter em mãos um esboço e a consciência de que sem o conhecimento ou o domínio de alguns conteúdos nenhum projeto se sustenta. Poderíamos considerar os conteúdos o alicerce da obra que pretendemos empreender. Ter consciência que a escola é reflexo da estrutura social, econômica e política é ponto de partida para se pensar no desenvolvimento de projetos pautados na resolução de problemas pontuais que possibilite a ampliação do olhar para a visão do macro problema.

Em relação ao Projeto Ensinar-Aprender, para os coordenadores nas Diretorias de Ensino e para os professores das diferentes áreas de conhecimento, que receberam todos os conteúdos e atividades do projeto, completamente prontos, inclusive com fichas individuais de atividades para os alunos resolverem nas diferentes disciplinas, observamos inúmeras controvérsias em relação à aplicação das propostas. Para os Assistentes Técnicos Pedagógicos de Artes e professores de artes foi diferente, pois tivemos que elaborar a proposta e colocá-la em prática, desenhando um novo percurso do ensino da arte junto com estes alunos que estavam tendo a oportunidade de regularizar sua vida estudantil. Portanto, era necessário que eles próprios tivessem a oportunidade de gerenciar seu processo, percebendo a importância de

se estabelecer metas, objetivos a serem alcançados, não só no percurso escolar, mas também nas relações diárias com a família e na comunidade da qual faziam parte.

O plano de ação da S.E.E.S.P. “Projeto Ensinar-Aprender”, correção de fluxo idade-série correspondente, foi planejado e concebido pelo CENPEC (Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária) e cedido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná à Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo, para impressão e distribuição e, na ocasião, como observamos anteriormente, não havia nenhum tipo de material para o ensino das disciplinas Educação Artística e Educação Física, um desafio que nos possibilitou ir além, pois, para executar o trabalho, precisamos compreender como se constrói um projeto, que modelo seguir, como colocá-lo em prática e atender às necessidades dos alunos com perfil nada fácil de encarar, ou seja, “multirrepetentes” e com idade avançada para a série que estavam cursando, com baixa auto-estima e memória arraigada de inúmeros fracassos durante o percurso escolar.

Durante todo o período de orientações técnicas centralizadas pela CENP, o grupo de ATPs de artes do Estado, com a assessoria de Teresinha Telles Guerra (2000-2001), vivenciou algumas atividades e produziu o material preliminar que seria editado posteriormente, mas não foi, tendo em vista as avaliações e relatórios, que na medida do possível, alimentavam o desenrolar do processo e questionavam os problemas enfrentados pelos professores, que não conseguiam corrigir as distorções ocorridas durante o processo de alfabetização desses alunos. O fato de muitos alunos não lerem e escreverem de forma convencional deixava os professores angustiados, principalmente quando se viam diante de fragmentos de textos de peças teatrais que eles próprios desconheciam. Para os professores, a leitura desses fragmentos era inviável, o projeto não correspondia às suas expectativas, nem tão pouco, atendiam às suas necessidades mais imediatas.

No contexto das reformas políticas e educacionais, evidenciam-se ações que tentam corrigir o fluxo idade-série correspondente dos alunos da rede estadual paulista. Em São Paulo, o projeto foi batizado de Projeto Ensinar-Aprender e envolveu um número considerável de professores, que, a princípio, acreditavam que seria possível, através da seleção de conteúdos, recursos materiais e procedimentos previamente pensados para regularizar as vidas escolares desses meninos e meninas, que se encontravam numa faixa etária muito avançada para frequentar a série que estavam cursando. Corrigir estas distorções tornou-se um desafio e acreditava-se, de fato, que a escola, ao propor um trabalho diferenciado, conseguiria educá-los, tornando-os capazes de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e

sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito”, objetivo primeiro dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

O livro “A Educação para Além do Capital”, (MÉSZAROS, 2005) nos oferece uma reflexão crítica sobre os limites e equívocos das visões liberais da educação. Ele demonstra, como já abordamos anteriormente, que os processos educacionais e os processos sociais, mais abrangentes de reprodução, estão intimamente ligados. Afirma que sem rupturas nas relações sociais, que estão sob o controle do sistema do capital, não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional e propõe soluções essenciais. Na apresentação do livro temos uma síntese de suas principais idéias:

A educação não é um negócio, é criação... Não deve qualificar para o mercado, mas para a vida... A educação não é uma mercadoria... Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Educar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as possibilidades criativas e emancipatórias. Transformar as idéias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços da sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. A educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair as ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo. (MÉSZAROS, 2005, p.10 e 11).

O autor nos possibilita a compreensão de que as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. A educação libertadora, segundo ele, teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Logo, uma educação para além do capital, princípio que defende, deve andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Dentro do projeto proposto pela S.E.E.S.P, nossa incumbência era trabalhar com as linguagens artísticas. Não tínhamos nada pronto, portanto, ter clareza sobre o que são projetos de trabalho, auxiliou-nos a estabelecer um diálogo mais franco com os professores e conseqüentemente com esses alunos, que de alguma forma precisavam administrar suas vidas, praticamente sozinhos. As famílias estavam distantes de poder ajudá-los e a escola havia lhes negado inúmeras chances em seus respectivos percursos. Era preciso aprender a pensar e solucionar os próprios problemas e, naquele momento, contavam apenas com a ajuda de alguns professores.

A razão só inicia o trabalho do pensamento quando sentimos que pensar é um bem ou uma alegria, e ignorar, um mal ou uma tristeza. Somente quando o desejo de pensar é vivido e sentido como um afeto que aumenta o nosso ser e nosso agir é que podemos avaliar todo mal que nos vem de não saber. (...) Não há instrumento mais poderoso para manter a dominação sobre os homens do que mantê-los no medo e para conservá-los no medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância. (CHAUÍ, 1989, p. 67).

Precisamos aprender ao menos os conteúdos daquele projeto. O projeto passou a ser importante para alunos e professores, mas o que ele trazia de diferente?

3.2 O Projeto Ensinar e Aprender: histórico e concepção

O Projeto Ensinar-Aprender Correção de Fluxo (idade-série correspondente) foi implantado no governo Mário Covas, tendo como secretária de Estado da Educação, na ocasião, a senhora Rose Neubauer.

Segundo a secretária, em carta de apresentação do material que acompanhava o Projeto:

O material, utilizado inicialmente na proposta de correção de fluxo escolar de 5ª a 8ª série, implantado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná com resultados altamente positivos – visa subsidiar as propostas de atuação que têm como meta corrigir as defasagens idade/série. Sua disponibilização para a rede de ensino público paulista ocorreu da mesma forma como disponibilizamos para o Estado do Paraná e aos demais estados, o nosso Projeto Classes de Aceleração, de 1ª a 4ª série, que, por seu pioneirismo, foi agraciado com o Prêmio Criança e Paz – Betinho 1997, outorgado pela UNICEF a esta secretária. A opção pelo uso deste material no Projeto “Ensinar e Aprender: construindo uma proposta”, se deve aos pressupostos conceituais e metodológicos adequados a um trabalho que visa oferecer alternativas de atuação e intervenção para propiciar ao aluno condições de atingir o nível de desenvolvimento correspondente a sua faixa etária e o posterior prosseguimento de seus estudos. (Profª ROSE NEUBAUER, 2000).

O material foi desenvolvido pelo CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária – que já contava com a experiência de ter produzido, sob encomenda da Secretária, e por ela orientado, o material do Projeto Classes de Aceleração – 1ª a 4ª série.

No Brasil, segundo dados do MEC, o aluno leva, em média, 11 a 12 anos para concluir o ensino fundamental – quando o conclui – em face de evasão escolar. Por essa razão, mais de 63% dos alunos brasileiros do ensino fundamental estão fora da faixa etária. Visando corrigir essa distorção, em 2000 o Projeto foi implantado.

O referido programa prevê a formação de classes, reunindo alunos “multirrepetentes” da 5ª e 7ª séries, agrupando-os pela faixa etária numa série intermediária, o equivalente a uma 6ª série. Ao término de um ano letivo, o aluno é removido para a 8ª série, as denominadas – séries em continuidade, onde concluirão o ensino fundamental, podendo prosseguir seus estudos no Ensino Médio. Não é um programa que pretende criar outra modalidade de ensino, nem instituir a promoção pura e simples para as séries subseqüentes. As escolas onde se instalaram são acompanhadas pelo departamento de Ensino de Primeiro Grau e pelas Diretorias de Ensino, de modo que as classes “De Correção” sejam integradas ao projeto pedagógico da unidade escolar.

Do lançamento ao presente momento, houve um esvaziamento da intenção de manter essas salas, talvez pelo fato do objetivo principal ter sido atingido, ou seja, em algumas escolas, os dados revelam que se conseguiu combater a defasagem idade – série.

A rede estadual pública de ensino, possibilitando que alunos pudessem retomar com sucesso o percurso regular da escolarização e freqüentar a série prevista para seu grupo etário, criou uma série de alternativas que mobilizaram várias equipes de professores das diferentes áreas de conhecimento para elaborar metodologias e recursos materiais que atendessem a esses alunos e sanasse o problema da “multirepetência”. Em termos numéricos, quando isso ocorreu, não havia mais motivos para mantê-las. Por outro lado, segundo alguns professores e gestores, foram inúmeros os equívocos cometidos em relação à formação dessas classes. Conforme dados coletados, durante os dois primeiros anos de implantação do projeto, ressaltamos algumas observações mais freqüentes, retiradas dos relatórios e depoimentos de diretores, coordenadores e professores envolvidos:

a) O limite de 35 alunos por classe implicaria na formação de mais de uma classe, quando o número de alunos fosse excedente. Para completar as classes, optou-se pelos alunos com necessidades especiais. Logo alunos com defasagens ensino-aprendizagem, precisavam dividir o espaço com D.V., D.A., D. M. - Deficiente Visual, Deficiente Auditivo e Deficiente Mental, respectivamente;

b) Durante o período de atribuição de aulas, os professores não eram avisados do perfil dessas classes, gerando vários problemas posteriores, pois muitos não sabiam que bimestralmente, durante três dias consecutivos, deveriam participar das orientações técnicas, atendendo às convocações da Diretoria de Ensino;

c) Alguns alunos estavam sendo alfabetizados, não dominando a leitura e a produção de textos, dificultando a atuação da maioria dos professores, especialistas nas diferentes áreas de conhecimento, porém sem as habilidades técnicas para alfabetizar, diagnosticar e propor atividades com a finalidade de ensinar os alunos a ler e escrever;

d) O tempo de dedicação ao planejamento diário e à preparação das atividades demandava trabalho extra e muitos professores trabalhavam em outras escolas, em período diverso.

Embora os resultados em nossa Diretoria não tenham sido reveladores de sucesso absoluto, dados comprovam que alguns alunos estão hoje no ensino médio e mantêm rendimento razoável. Quanto aos professores, com certeza, foram os mais beneficiados em diferentes aspectos, assuntos que abordaremos nos próximos tópicos.

O material trazia uma proposta de trabalho interdisciplinar, com recortes de conteúdos significativos das disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências e Geografia. A proposta visava a oferecer alternativas de atuação metodológica para que, por meio delas, os professores pudessem ver o aluno com um novo olhar, em suas múltiplas possibilidades de aprendizagem, tornando possível a integração das diversas áreas do conhecimento em torno de atividades significativas e contextualizadas, que, conseqüentemente, levassem à melhoria do desempenho e rendimento escolares.

Rever o papel e a função social no que se refere à formação de um sujeito autônomo e capaz de aprender a ler e a escrever, conhecer e compreender o mundo que o cerca, tornou-se um aspecto de fundamental importância para os educadores, que se preocupavam com a formação integral desses sujeitos. Temas significativos e relevantes passaram a ser abordados e considerados por todos os segmentos que compõem a rede escolar. Alunos, professores, gestores e equipe de apoio, ao tomarem conhecimento do Projeto, passaram a compreender que tinham um papel importante dentro desse contexto, para que as propostas fluíssem e trouxessem resultados satisfatórios na diminuição dos altos índices de evasão, repetência e defasagem no processo ensino-aprendizagem.

Estudos, como apontados por Ribeiro (1993), revelam que, quanto maior a defasagem idade – série, pior é o rendimento do aluno que, ao identificar-se com o fracasso escolar, aceita-o como sendo sua deficiência, internalizando estereótipos que apenas reforçam o processo de exclusão, abalando sua auto-estima. Assim tornou-se de fundamental importância fazer com que estes alunos acreditassem que poderiam aprender.

A necessidade de resgatar a auto-estima, a confiança em si e em suas potencialidades para que se colocassem, ao longo de seu percurso escolar, como seres pensantes, produtores de idéias, capazes de obterem sucesso em seu processo de aprendizagem foram os princípios que nortearam inúmeras ações, para implantação e acompanhamento desse projeto.

Fracassam na escola os que não conseguem aprender por conta de suas adversas condições de vida e, também, pelas condições precárias que costumam caracterizar o atendimento escolar. Durante muito tempo, acreditou-se que a repetência beneficiaria o aluno, possibilitando a recuperação da aprendizagem. No entanto pesquisas, como as coordenadas por Ribeiro (1993), vêm apontando que, ao contrário, ela tem sido geradora de novas repetências. No Brasil, a probabilidade de um aluno repetente ser aprovado é metade da de um novo aluno na série. Ribeiro propõe ainda que, apoiado em estatísticas educacionais, o aluno reprovado não abandona precocemente a escola; na realidade, ele fica cursando em média seis

anos antes de desistir. E a evasão ocorre quando ele já se distanciou muito da série que seria ajustada à sua idade.

Vários são os fatores que intervêm nessa situação. Desde a década de 70, considera-se que a maioria dos filhos de famílias econômica e socialmente desfavorecidas já estava tendo acesso à escola pública, graças ao aumento de oferta de vagas. No entanto essa ampliação não foi acompanhada do incremento de recursos para a educação, o que se refletiu nas perdas salariais dos professores e na falta de medidas que tornassem efetiva a democratização do ensino. Também influem no atendimento escolar os problemas com a formação dos professores, agravados pelo modo como se deu a expansão do ensino superior no país.

O fato é que a escola abriu-se para os alunos mais pobres, mas continuou organizada exclusivamente para aquelas crianças e jovens que contam com inúmeros recursos, acompanhamento dos pais, além de tempo e espaço para estudar em casa. Sem conseguir lidar com as condições da nova clientela, a escola não conseguiu atender satisfatoriamente a esses alunos, deixando, inclusive de levar em consideração o saber que traziam e seu universo cultural, de modo a organizar e ampliar seus conhecimentos. A escola ensina o que sempre ensinou e da forma como sempre ensinou. Aprender ou não aprender, depende, então, do aluno, de seu esforço e de suas possibilidades de receber acompanhamento fora da escola. Não podemos nos esquecer que a escola de algumas décadas atrás era seletiva, deixando de fora grande parte da população, e construída para a elite e pela elite, sendo assim a escola atendia apenas aos interesses de uma minoria. Atualmente o acesso e a permanência são garantidos por lei, principalmente para a camada social menos favorecida, já a elite é atendida pela iniciativa privada. Enquanto houver dois modelos distintos de escola e de educação, uma para ricos e outra para pobres, não haverá consenso sobre os problemas que dificultam a aprendizagem. A culpa é do aluno ou do professor? No passado, antes de instituírem a “Progressão Continuada”, a culpa era do aluno, hoje somos levados a acreditar que é também do professor.

O aluno vai sendo considerado culpado por estar distante do ponto que foi definido como início das aprendizagens escolares e por não conseguir atingir o ponto de chegada estabelecido. Acaba por ser penalizado com uma ou mais reprovações. O sentimento gerado por essa experiência leva-o a formar imagens negativas de si próprio, acreditando em sua inadequação ao trabalho escolar, pensando que é exclusivamente sua a responsabilidade por tal situação.

O que querem que acreditemos é que hoje a culpa é da escola ou quem sabe do professor, mas para os educadores, não é possível limitar-se a constatar, ano após ano, os

índices de fracasso escolar e aguardar melhores condições sociais que permitam, um dia, instalar uma nova e melhor escola. Abrir espaços e aproveitar as brechas para conquistar avanços, essa tem sido a caminhada dos educadores comprometidos com a democratização do ensino, mesmo sabendo que a educação sozinha não vai mudar a realidade social e que a própria escola, por mais competente e equipada que seja, não vai se tornar um espaço democrático, se a sociedade também não se transformar. Dessa perspectiva, ao assumir o compromisso de atuar no projeto, não fazia idéia dos problemas a serem enfrentados: tanto nas orientações centralizadas com o grupo de Assistentes Técnicos Pedagógicos, quanto no repasse das propostas para o grupo de professores, nas chamadas orientações descentralizadas, ou seja, passávamos três dias reunidos na cidade de São Paulo, elaborando a proposta, vivenciando algumas atividades, sob a coordenação da equipe do CENPEC, nas chamadas orientações centralizadas, para posteriormente adequarmos as propostas nas orientações descentralizadas, atendendo ao grupo de escolas das respectivas Diretorias de Ensino que haviam aderido ao Projeto “Ensinar-Aprender”. Na D.E. de Votorantim, no ano de 2000, apenas quatro escolas; em 2001, esse número aumentou consideravelmente para dezessete escolas. Todos queriam ter acesso ao material e às orientações. Mesmo os municípios mais distantes, como é o caso dos municípios de Tapiraí e Pilar do Sul.

É importante considerar a falta de neutralidade de todos os agentes que vivenciaram esse processo. As relações interpessoais e a forma de conceber e repassar, sem dúvida, traduziram-se em ações distintas, em cada um dos municípios atendidos pelas diferentes Diretorias de Ensino.

Como já citei anteriormente, no ano de 2000, na Diretoria de Ensino de Votorantim, tínhamos, a princípio, apenas quatro escolas envolvidas e coincidentemente era meu primeiro ano como Assistente Técnico Pedagógico (ATP). A experiência foi muito significativa, pois estava me apropriando de algumas propostas e não tinha muitos dados relativos às verdadeiras intenções e objetivos do projeto. Por questões burocráticas, nosso grupo esteve subordinado à D.E. de Sorocaba durante todo aquele ano. A cada encontro, trabalhávamos com uma linguagem específica. Como o material estava sendo esboçado, recebíamos uma versão preliminar, sujeita às adequações necessárias em cada Diretoria de Ensino. Convém ressaltar que isso me possibilitou a adoção de algumas atividades que deixavam em evidência a minha área de especialização – teatro educação.

Em 2001, quando comecei a participar diretamente dos encontros em São Paulo, junto aos assessores contratados pela CENP, pude compreender melhor os objetivos gerais do Projeto e particularmente os específicos em Artes. Relatórios, depoimentos e trabalhos

realizados no ano anterior, pelo grupo de professores e gestores das quatro escolas que aderiram inicialmente o projeto, foram ganhando forma e possibilitaram a construção de novas propostas para as turmas em continuidade. Por outro lado, como o atendimento em Votorantim se estendeu a um número maior de escolas, tivemos que adequar as orientações descentralizadas a uma dinâmica diferente. Por estarmos, no ano anterior, subordinados a Sorocaba, algumas considerações precisavam ser feitas, principalmente em relação às propostas sugeridas anteriormente, pois reconheço que o “passa-repassa” permite que cada sujeito transforme alguns discursos, segundo o seu ponto de vista, demonstrando, a meu ver, a impossível neutralidade dos aspectos ideológicos que perpassam as relações interpessoais. Na Diretoria de Ensino onde atuo, busquei algumas adequações visando a estabelecer um vínculo de troca de experiências com o grupo de iniciantes (treze novas escolas) e o grupo em continuidade (as quatro escolas anteriores). Trabalhar com os dois grupos juntos foi interessante, pois o grupo em continuidade me auxiliou na elaboração de uma proposta mais próxima das necessidades dos alunos atendidos no projeto. Os alunos das classes de aceleração tinham inúmeras dificuldades com leitura e produção de textos, foco comum para todas as disciplinas. Entretanto, como o objetivo era trabalhar com as quatro linguagens artísticas, focamos nossa atenção nos projetos específicos de artes e passamos a alfabetizá-los nas linguagens da música, da dança, das artes plásticas e do teatro.

Vivenciar cada proposta no grupo de ATPs e, posteriormente, possibilitar ao grupo de professores de Votorantim as mesmas vivências, era de fundamental importância, principalmente porque reconhecia essa necessidade, tendo em vista a falta de material apostilado e já estruturado, como era o caso das demais disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, que recebiam tudo pronto. Como sabemos, enquanto as disciplinas Português e Matemática, possuem seis aulas semanais por turma, Arte e Educação Física possuem apenas duas. As demais, recentemente, em função da mudança na grade curricular, correspondem a três aulas semanais por turma. Se considerarmos que um professor da rede pública estadual precisa trabalhar com a carga máxima, ou seja, 32 horas aulas, ele terá que atender a 16 turmas e terá, como seus demais colegas, que cumprir todas as atividades regulares da rotina escolar: fazer chamada, registrar as aulas, planejar suas atividades, diagnosticar o desempenho dos alunos, intervir visando um melhor rendimento, atribuir notas bimestralmente, etc, para 16 turmas, com aproximadamente 40 alunos por turma, totalizando o atendimento a 640 alunos. Se considerarmos que as escolas possuem em média apenas duas classes, participando do programa de governo, com 35 alunos em cada e, que o professor fará opção por uma, terá a menos apenas cinco alunos, o que totaliza um

universo de 635 a serem atendidos. É difícil acreditar no atendimento individualizado e no respeito às diferenças quando somos submetidos a um número tão grande de alunos com sérios problemas na sua formação.

Construir a proposta de trabalho no coletivo me possibilitou a escolha de algumas atividades que visavam tão somente a integração e a sensibilização do grupo para a prática cotidiana do ensino de arte nas escolas públicas estaduais. Fortalecer inicialmente o grupo era o ponto de partida para um trabalho sério com as linguagens artísticas e também a oportunidade de avançarmos em nossa formação.

Levando em consideração a opção pela modalidade, projetos, reconhecemos, em função das próprias características, que a modalidade sugere uma flexibilidade maior para a autonomia das escolas nas adequações necessárias às diferentes ações no cotidiano escolar.

Sujeitos ao Projeto Político Pedagógico em suas respectivas escolas e acostumados ao trabalho com objetivos e conteúdos específicos por série, o grupo de professores envolvido com as classes de aceleração, precisava adequar sua forma de trabalho às diferentes atividades, sugeridas no Projeto Ensinar-Aprender, e às necessidades dos alunos dessas classes, bem como aproveitar a oportunidade de formação para ampliar seu repertório e trabalhar com as propostas, também com as turmas regulares.

Para avançarmos na compreensão das propostas do ensino da Arte, em muitas reuniões, precisamos rever as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística do 1º Grau, elaborado pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Governo do Estado de São Paulo, pois muitos professores desconheciam os documentos legais que estabeleciam as diretrizes para o ensino da arte nas escolas públicas estaduais.

Outro ponto importante foi o aporte teórico. Nesse sentido, autores, como Ana Mae e Mirian Celeste, para as artes plásticas, Viola Spolin e Ingrid Koudela, para o teatro, Laban e Lenira Rengel, para a dança, dentre outros, tornaram-se referências e ponto de apoio. Acrescente-se a esses referenciais que compreender um pouco a história da arte-educação foi, sem dúvida, importante para que percebêssemos que as nossas experiências artísticas e estéticas são tão importantes quanto tudo o que a humanidade produziu nas diferentes linguagens e nas diferentes épocas. A história continua e somos nós quem a construímos a cada dia da nossa existência.

Valorizar as linguagens artísticas, como a possibilidade de expressão, de humanização e emancipação dos indivíduos, são aspectos importantes, que os arte-educadores não podem

perder de vista, principalmente, nas escolas públicas onde atuamos, pois a grande maioria só têm acesso aos veículos de comunicação de massa e como sabemos, na maioria das vezes, os programas exibidos não contribuem para uma visão crítica do contexto social, econômico e político brasileiro. A concorrência entre a escola e a TV se acirra de forma camuflada e os educadores mal se dão conta de tal fato. Só vamos conseguir reconhecimento quando nos tornarmos capazes de lutar por melhores condições de trabalho, onde o espaço e o tempo que nos são destinados não inviabilizem nossas ações, principalmente no que diz respeito a uma análise crítica dos programas veiculados pela TV.

Conseguimos avançar muito pouco em relação ao reconhecimento da Arte no espaço escolar, principalmente porque muitos acreditam que arte não se ensina, que qualquer um é capaz de fazer arte e que qualquer coisa é arte. Logo o que resta da arte no cotidiano escolar? Nos limites desse desafio, nossa prática envolvia a reflexão sobre a proposta pedagógica em Artes.

Deveria o professor de Artes ensinar todas as linguagens artísticas?

Como a “polivalência” é a solução mais fácil e mais econômica, respaldada pelas licenciaturas curtas e pela licenciatura plena em Educação Artística, esse tem sido um enfoque constante na atuação da maioria do professorado da área. Deveríamos, enquanto educadores, exigir respeito pela nossa formação inicial. Ninguém pode exigir que se vá ensinar Teatro, Dança ou Música a quem se formou em Artes Visuais. Nem exigir que se ensine Artes Visuais a quem se formou em Teatro.

Desde as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, e depois durante a execução dos PCNs, os professores de Artes lutam pelo fim da “polivalência” por entendê-la impossível de ser praticada com qualidade, uma vez que o professor não teria condições de desenvolver processos tão distintos de ensino. Entender que deve haver inter-relação entre as áreas e que os professores das diferentes áreas poderão trabalhar “integradamente”, focando cada um sua área específica e estabelecendo relações com as demais, valendo-se até, quando for o caso, de projetos interdisciplinares, são aspectos relevantes para que a disciplina “Artes” se fortaleça no espaço e tempo que lhe é destinada na educação escolar.

Como solução, poderíamos adotar a formação continuada, buscando alternativas que possibilitasse ao professor apropriar-se de conhecimentos importantes das demais áreas.

Os cursos polivalentes de licenciatura em Artes foram um grande equívoco que deixaram marcas profundas em toda cultura escolar. Responsáveis pela má formação de professores e pela criação de uma visão errônea do Ensino da Arte em todo o país. Ao

deformarem e tornarem superficiais o processo ensino-aprendizagem das diferentes linguagens a educação artística perdeu em qualidade.

O professor precisa entender que existe uma grande diferença entre ensinar todas as linguagens e utilizar-se de outras linguagens com subsídios da linguagem que ele domina. No decorrer de um projeto pedagógico, por exemplo, o professor de Artes Visuais poderá utilizar elementos da expressão corporal (Artes Cênicas) e de Música para auxiliar na leitura de imagens pictóricas. Isso não significa que ele esteja ensinando todas as linguagens, pois o foco é o trabalho em uma delas e o professor deve deixar isso claro para seus alunos e para a equipe pedagógica que acompanha seu trabalho. Querer ensinar o conteúdo de todas as linguagens é cometer um grande equívoco. Um deles é achar que o teatro, as artes cênicas, se resume apenas às expressões corporais, ou seja, à linguagem gestual. Fazer teatro é muito mais do que isso.

A história das artes visuais é tão importante quanto a do teatro. Não podemos esquecer que a história do teatro se confunde com a história da humanidade. A arte de representar advém das situações vividas pelo ser humano que, por culto, religiosidade, louvor, prestígio, entretenimento, registro, ou simplesmente pela pura expressão artística, expressa seus sentimentos num mundo da fantasia muito parecido com o mundo real. O mundo evolui e a arte de representar acompanha essa evolução.

Passam os séculos e os homens ali estão vivendo, sobrevivendo e exibindo, pelo viés da arte, a sua relação interpessoal, seu passado, seu futuro, seus medos, seus ideais, suas vontades e desejos. O teatro data desde o séc. VI a.C., mas, segundo alguns estudiosos, há a possibilidade de o homem constituir um vínculo com essa arte bem antes do surgimento do teatro como cerimônia grega. Os antepassados do homem dominaram a terra hostil e suas descobertas estavam diretamente ligadas à sua sobrevivência. A representação de um personagem, a imitação de outro ser é privilégio do próprio homem. O tempo é essencial para o amadurecimento das idéias dos homens. A contribuição de muitos gênios possibilita que o homem embarque nas filosofias, num processo de criação que não pára. E assim, surge a história cronológica do teatro que apresenta personalidades importantes para o crescimento dos conceitos e da filosofia humana. Homens iluminados que se completam, que juntos fazem a história acontecer de forma fácil, veloz, onde e quando querem, mesmo com todas as barreiras impostas pelos homens estagnados e mesmo com todo o atraso da ciência e da tecnologia humana. O homem do teatro vê a vida, conhece o ser humano, enaltece seu brilhantismo calcado na observação, no comportamento de sua gente e isso é o que faz a

diferença. Ver o mundo é fácil, mas há de se ter olhos para isso! Olha quantas riquezas ao redor, e mesmo assim, as pessoas não enxergam, não vêem, não querem ver, pois estão presas dentro de uma casca grossa que só os permite ver a si mesmos e as suas próprias dificuldades. Enquanto isso, o tempo corre, o mundo fica sujeito a mudanças e elas ocorrem graças aos filósofos, aos artistas, aos sábios que têm a função de na sociedade captar o inefável e o incomensurável para transmitir ao seu público, onde nenhuma pergunta fica sem resposta e onde os maiores anseios do homem são atendidos. Essa é a função do artista, promover a revolução ideológica e impor a sua arte a todo o custo, sem a pretensão de tornar-se um gênio, e sim, apenas ser genial naquilo que pretende fazer.

3.3 Proposta pedagógica em Artes

Conforme Martins (2004), o ensino das linguagens artísticas, em função de inúmeras críticas de educadores e artistas, vem ganhando um novo tratamento no espaço escolar. No final da década de 90, com a publicação dos PCNs, pelo Ministério da Educação e Cultura, houve aumento expressivo de publicações, dissertações, teses, artigos e livros, configurando-se um quadro bastante favorável ao crescimento do ensino de arte nas escolas.

Embora haja inúmeras críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, não podemos ignorar que, o fato de contemplar as diferentes linguagens, suscitou a necessidade de inúmeros especialistas estarem subsidiando os professores na tarefa de estimular seus alunos a conhecer e reconhecer a importância de todas elas. A superficialidade com que são tratadas as diferentes linguagens artísticas nos PCNs, não impede o desejo de aprender e buscar alternativas com os especialistas, para se fazer um trabalho mais adequado às diferentes faixas etárias e às diferentes necessidades dos alunos. Vários educadores afirmam a importância de um especialista para cada área, reconhecem suas limitações e os entraves que dificultam o trabalho com as diferentes linguagens na escola, mas não são “arte-educadores” por acaso. Gostam do que fazem e não medem esforços para fortalecer o acesso do aluno ao conhecimento da história da arte, dos diferentes movimentos artísticos e das importantes obras produzidas ao longo da história da humanidade.

Artes visuais, música, dança e teatro são as linguagens que integram o ensino da “Arte-Educação”, enquanto disciplina, e observa-se, por trás da nomenclatura, adotada por uma parcela de educadores em artes, algo que evidencia o desejo de autonomia na produção, ou seja, no fazer artístico, fato que vai influenciar a adoção do nome Teatro-Educação, para o Ensino da linguagem teatral.

Sem perdermos o referencial de Arte, como instrumento modificador e libertador do indivíduo, como propôs Brecht, no século passado, precisávamos abraçar a proposta do Projeto Ensinar e Aprender, consciente da tarefa a cumprir: auxiliar a converter um quadro de reprovações, resultante de condições e práticas de ensino inadequadas às necessidades de alunos “multirrepetentes”, com baixa auto-estima e com sérios problemas de defasagem no processo ensino-aprendizagem. Identificava-me com os princípios norteadores do teatro brechtiano e me deixava guiar por esses ideais.

O quadro não era nada animador: 35 alunos por turma; duas turmas por escola, funcionando em dois períodos distintos; baixa frequência; situações constantes de indisciplina e, conforme dados relativos ao levantamento realizado no período 2000-2001, em média três a quatro alunos com sérios problemas no processo de alfabetização. Conforme dados coletados durante as visitas de acompanhamento, a frequência diária, nos primeiros meses, era de 50% em média, dificultando as propostas de trabalhos sequenciais. O grupo se revezava, nunca conseguíamos falar com os mesmos alunos. No primeiro ano, em 2000, a frequência melhorou a partir do segundo semestre, após inúmeras intervenções.

Um projeto na escola não nasce pronto, mesmo quando este vem pronto. Todo e qualquer projeto escolar depende da interação professor-aluno. Muitas vezes, o ponto de partida de um processo se inicia com um pequeno grupo, com propostas simples e se amplia ganhando corpo e consistência, como foi o caso da professora Ana Maria Rosa do município de Pilar do Sul, que conta-nos um pouco de como foi seu processo:

Os alunos eram semi-alfabetizados, não memorizavam, indisciplinados, carentes, repetentes e discriminados por todos da escola. Alguns eram tão violentos, que no início do ano até me fizeram chorar. O teatro, com os jogos dramáticos, possibilitava a participação de todos que colocavam em prática sua criatividade e sua realidade. Foi esse o motivo que me fez mudar de atitude e rever o processo. Descobri algo do interesse de todos. Eles passaram a gostar deles mesmos e dos colegas. Não precisava decorar o texto, mas sim, interpretar. Tentei com esses alunos inúmeras alternativas, mas foram bastante receptivos em relação ao teatro. Com o teatro consegui a união do grupo e o respeito de todos. Para decorarem o texto propus que lessem o texto, individualmente, várias vezes, depois pedi para que lessem em voz alta. Aqueles que sabiam liam e com isso aqueles que não sabiam iam memorizando as suas falas. Em paralelo fazíamos muitos jogos dramáticos. Para os alunos se interessarem pela leitura houve muita contação de histórias. Fomos assistir peças teatrais e isto serviu também de estímulo, despertando neles o desejo de interpretar. Durante os jogos de improvisação fizemos muitas brincadeiras. Quando decidimos pelo Texto “A árvore Rabugenta” já havíamos feito muita coisa. Eu não contava que a peça fosse fazer tanto sucesso. Apresentamo-nos na escola, para os alunos e seus familiares e, também, na Diretoria de Ensino, para os professores do projeto. Isso tudo fez muito bem para os alunos. Resgataram a auto-estima e ficaram felizes com os resultados. Tenho ótimas lembranças desse momento, entretanto dos dezoito alunos envolvidos no trabalho: dois não continuaram os estudos e hoje fazem parte da criminalidade; três fizeram tele-sala e hoje fazem faculdade; quatro mudaram de cidade e eu não tive mais notícias; alguns já casados, trabalham e não estudam, mas tem profissão; o restante, sempre vejo, continuaram e estão terminando o ensino médio.

Quando me vêm me abraçam e me beijam e o respeito e carinho é recíproco. (Ana Rosa, Pilar do Sul, Agosto/2005).

Único grupo que conseguiu um produto final ao trabalhar com a linguagem teatral e possibilitou reflexões importantes para os demais professores. Nossa intenção na ocasião não era com o produto final, mas com o processo e quanto a isso temos registros de inúmeros depoimentos favoráveis ao trabalho com a linguagem teatral. A validade da proposta foi tão boa que até hoje temos escolas envolvidas com o Teatro. Esse episódio foi um marco significativo, que serviu de incentivo para os demais professores. Digno de análise e pesquisa, este episódio pode favorecer à reflexão de como proceder ao lidar com circunstâncias tão adversas.

Nesse percurso, ao definir intenções, identificar e analisar as dificuldades que vão se apresentando, os educadores estabelecem relações, apontam metas e objetivos comuns, vislumbrando alternativas para melhorar a própria atuação. Desta forma, vão tecendo, no coletivo, o projeto que será o fio articulador para o trabalho de toda a escola, na direção que se pretende. Assim sendo, o projeto de escola é também um espaço para ser preenchido pela “utopia” daqueles que desejam transformar a realidade dos fatos: tornar as pessoas melhores e a sociedade mais justa.

Cumprido considerar que não se pode conceber “projeto na escola” como: uma ação mágica que vai resolver todos os problemas escolares; um compêndio de intenções ou ações espetaculares; um conjunto de atividades “extraclasse”; uma obrigação a ser cumprida, com prestação de contas aos órgãos competentes; um conjunto de aulas de reforço ou recuperação. É gradativamente que o projeto se estrutura, permeando o cotidiano da escola, modificando sua cultura, ou seja, seu jeito de ser e de acontecer. E, quando isso ocorre, todo o ambiente se contagia de entusiasmo, confiança, acreditando ser possível transformar. Pode-se dizer, então, que a escola tem um projeto político que atende à comunidade escolar.

Ao planejar as ações, os professores precisam dominar determinados conteúdos, buscar um tema, um estímulo gerador, compreender as diferentes técnicas, os movimentos artísticos e suas principais características, bem como saber, interpretar tecnicamente e informalmente, subjetivamente as obras produzidas pela humanidade em diferentes contextos sociais, econômicos e políticos, reconhecendo que a arte é reveladora de toda história. Ter claro o que pretende que o seu aluno aprenda e que estratégias, recursos materiais e humanos irá usar é importantíssimo quando o educador tem consciência de onde deseja chegar.

A concepção de projeto adotada foi concebida pelos mentores do programa como uma modalidade didática de organização da prática escolar. Saber administrar o tempo, o espaço e

os conteúdos a serem ensinados, requer do educador em artes um diagnóstico inicial, ou seja, é preciso saber o que os alunos já sabem, o que gostariam de aprender, quais suas expectativas em relação ao ensino da arte na escola. Que concepções os alunos, pais, gestores e os outros professores têm sobre arte são aspectos relevantes para se definir as ações. Segundo os idealizadores da proposta este seria o ponto de partida.

Eu, particularmente, necessitava de esclarecimentos quanto à concepção de projeto que a proposta evidenciava, pois precisava elaborar projetos visando ao ensino da arte nas diferentes linguagens, tendo em vista o repasse de informações para o grupo de professores, com os quais estava trabalhando. Parte-se do princípio que um projeto deve ser concebido e elaborado por toda a equipe de educadores da escola, sob a coordenação do diretor e com a colaboração de todos os agentes envolvidos na vida e no funcionamento escolar (alunos, funcionários, pais, representantes dos órgãos da administração de ensino, etc). Acrescenta-se, que deve estar centrado nos alunos, visando à melhoria do processo de aprendizagem e de seus resultados, de modo que os alunos não só permaneçam na escola, mas aprendam e cheguem ao final do percurso. Conseqüentemente, contém a indicação clara das etapas a serem vivenciadas e das ações que compete a cada um realizar para atingir os objetivos propostos. Assim, é consequência da elaboração de um projeto o favorecimento das atividades de estudo e reflexão para a equipe de educadores, fortalecendo a escola, enquanto instância de formação em serviço, facilitando as relações da escola com as famílias e articulando as atividades escolares no contexto da realidade local. Portanto, uma das grandes contribuições de um projeto está em interferir na articulação geral do currículo, na organização do tempo e do espaço escolar, uma vez que, para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola sempre se reformule como um todo.

Em nossa área específica, deve o educador conceber que ensinar arte é viver arte. Para vivê-la, os artistas operam com idéias e sua concretização. Assim, num processo de ensino-aprendizagem em arte, sob a ótica de projetos em ação, estão presentes alguns aspectos que precisam ser considerados:

- 1) Um objeto de pesquisa e estudo, uma temática, um conjunto de perguntas e idéias que se articulam a partir da leitura de necessidades, interesses e carências apresentadas pelos alunos é o ponto de partida. Por exemplo, digamos que a professora queira realizar estudos sobre diferentes esculturas e os alunos não dominam a concepção de tridimensionalidade. Ir a campo para observação será uma boa estratégia, pois as figuras planas dos livros, muitas vezes, não favorecem a aprendizagem dessa concepção. Tenho como exemplo uma professora que, não encontrando opção em sua

cidade, planejou uma visita ao Cemitério local, pois lá existia uma infinidade de esculturas para os alunos observarem. Há temáticas mais amplas ou mais restritas, centradas na construção da própria linguagem, na sua história, ou relacionadas à natureza, à vida social, etc. Trabalhar com as diferentes linguagens, com temas como: sexualidade, diversidade cultural, folclore, ética e cidadania são oportunidades ricas em possibilidade de aprendizagem das diferentes linguagens artísticas;

- 2) Uma seqüência de situações de aprendizagem que estimule o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e idéias germinais, problematizando, desvelando pensamentos, sentimentos e ampliando referências. Essa seqüência não é definida previamente, mas vai se estruturando pela análise dos seus resultados, levando a novas ações, como exercício do pensamento que se abre em perspectivas para novos trabalhos;
- 3) A utilização dos códigos da linguagem da arte como meio, não só de concretizar o que se quer expressar e comunicar, mas também ler e conhecer os objetos da produção artística da humanidade, interpretar, analisar e compreender as diferentes manifestações nos diferentes momentos históricos;
- 4) O ato de desvelar / ampliar, como ações que se alimentam dialeticamente, no sentido de aflorar o que está velado e abrir horizontes de possibilidades e potencialidades.

Desse modo, o trabalho com projetos possibilita sintonizar os conteúdos que queremos ensinar com aqueles trazidos pelos aprendizes. É na sua inter-relação que poderemos problematizar e provocar o que já se sabe e aquilo que se deseja saber, ampliando e aprofundando o conhecimento “arte”, alimentando o questionamento, a dúvida, as possíveis soluções e o prazer de estar vivo no processo de aprender e ensinar.

Como o projeto é um vir – a ser, proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações nas quais escolher, propor, opinar, discutir, decidir e avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor.

Certamente a aprendizagem dos conteúdos da linguagem da arte, como tão bem aponta a educadora e pesquisadora Ana Mae (2002), deve ser conduzida também em torno do saber fazer e do saber compreender sua própria forma de produzir e ler arte, cabendo ao professor a tarefa de articular essas ações.

Trabalhar com projetos exige a reflexão constante e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar seqüência às ações. Essas ações, depois de operadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para a nova avaliação e replanejamento. Em síntese, o trabalho dos envolvidos no processo está pautado na ação – reflexão – ação.

Em nossa prática, temos confirmado a necessidade básica de desenvolver três momentos no projeto em ação, com atividades, objetivos e ações específicas para o seu desenvolvimento: O primeiro momento é o da Avaliação Diagnóstica – sondagem para o levantamento de repertório; o segundo é o do Encaminhamento de Ações – levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamento e o terceiro momento é o de Sistematização – apropriação do conhecimento construído.

Vale destacar ainda aquilo que inúmeros arte-educadores contemporâneos chamam de “Estímulo Gerador”¹³. Trata-se do elemento desencadeador do processo expressivo. Algo que deflagra uma atividade expressiva e que varia infinitamente, tanto de grupo para grupo como, dependendo das circunstâncias, também de tempo e de lugar, principalmente quando se deseja caracterizar um lugar fictício ou um tempo já vivido. O tema gerador pode ser escolhido pelo professor, pelos alunos ou por todos juntos. Entre incontáveis estímulos geradores, podemos aqui citar alguns exemplos: uma obra de arte (plástica, musical ou literária); a natureza – desde a planta dentro da sala de aula à árvore do pátio, um rio, o mar, um animal, etc; um evento social, onde o lugar e as pessoas nele existentes são percebidos e expressos (a feira, o supermercado, a praça, a igreja, a escola, a padaria, o circo...); um fenômeno psicológico (a tristeza, a alegria, o amor, a fantasia, a imaginação, a comunicação de massa); um artigo de jornal; um programa de rádio ou televisão; um objeto (um bule de café, uma garrafa, uma cadeira, uma caneta, uma máquina...); o material (panos, roupas, materiais sonoros, tintas, pincéis, lápis, sucata...); elementos das linguagens artísticas (ritmo, transparência, gesto, cor, espaço, personagens...) e tantos outros.

As idéias que aqui apresento não são novas; estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas propostas para o ensino da arte para as escolas públicas de São Paulo e são defendidas por muitos especialistas e educadores que nas Universidades Públicas e Particulares atuam no campo das artes. Entretanto, quando pensamos no poder da arte como possibilidade de emancipação do ser humano, nós educadores, precisamos de concepções que,

¹³ A idéia de *estímulos geradores* e a sua sistematização foram elaboradas pela equipe interdisciplinar da F.A.S.M. – Faculdade de Arte Santa Marcelina: Sandra Chacra, Eloísa Quadros Fagali, Marina Célia Moraes Dias, Iraci Saviani, Rogério Luiz Moraes Costa, Cléa Galhano, Mírian Ferreira Dias Martins, Nicole Jeandot e Maria Therezinha R. Machado.

de fato, nos sustentem em nossa prática escolar diária. Nesse sentido, quando Brecht (1898-1956) propõe a técnica do distanciamento, visando a provocar reflexão e mudança no comportamento de atores e espectadores, tornando seu teatro didático, de fato, pergunto-me se não é esse o teatro verdadeiro que deveria adentrar o espaço escolar para tornar, quem sabe, os indivíduos mais críticos e menos passivos diante das circunstâncias que os impedem de avançar.

Quando pensamos na arte, e mais particularmente no teatro, compreendemos que o teatro é capaz de congrega todas as linguagens artísticas: a música, a dança, as artes visuais e as novas tecnologias, bem como, abordar diferentes temas, significativos para a formação integral dos indivíduos. Ao buscar uma alternativa, pareceu-me mais adequado propor alguém que promoveu grande transformação na forma de pensar e realizar o teatro.

Ao propormos um projeto específico de teatro – “Metamorfose” dentro do “Projeto Ensinar e Aprender”, tendo como eixo norteador, a própria linguagem, com conteúdos específicos, autores, textos, percebemos que a proposta não surge ao acaso; ela se reveste de intenções de educadores que anseiam levar ao conhecimento dos alunos, pessoas muito especiais que não mediram esforços em fazer o melhor. Algo tão bom, que o tempo foi incapaz de apagar da memória. Temas recorrentes, que provocam debates, reflexões, angústia e incertezas.

Se Brecht estivesse vivo, diria que o teatro pode ser usado com sucesso para resgatar a cidadania. Sua arte, concebida como resultado de um processo de criação coletiva, como uma arma de conscientização e politização, destinada a ser, acima de tudo, divertimento, tinha uma função e um sentido social bem definido: Levar as pessoas a pensar sobre sua condição humana.

A importância do teatro na educação está em possibilitar a educadores e educandos desenvolver a sensibilidade, aprimorando os sentidos para perceber e definir as características que unem os membros de um grupo, garantindo a integração e a cumplicidade. Isso tudo exige dinâmicas especiais e elas mesmas se autodeterminam provocando a integração e a capacidade de agir conjuntamente, como numa grande orquestra. A ação coletiva exerce por si só uma pressão capaz de transformar.

O trabalho de sensibilização, de identificação, que propomos com o teatro, possibilita dinâmicas com elementos da realidade, abrindo espaço onde se pode falar as coisas, exercitar a espontaneidade e descobrir potencialidades; o teatro brinca com responsabilidade. Assim, com focos sociais, retratando medos, anseios, problemas e soluções apontadas pelos próprios integrantes, os temas são os mais variados: universo feminino, gravidez na adolescência,

relacionamento familiar, violência no trânsito, desemprego, saúde, pluralidade cultural, preservação ambiental, dentre inúmeros outros.

Toda ação pedagógica é revestida de boas intenções, até provem o contrário. Queremos muito que os nossos alunos aprendam; entretanto, na maioria das vezes, desconsideramos completamente seus saberes. Não valorizando o que sabem, dificilmente conseguimos fazê-los compreender o que pretendemos. Logo nos deparamos com impasses que inviabilizam nosso trabalho. Vejamos como conseguimos articular as propostas de atividades através da linguagem teatral no Projeto em questão.

3.4 A linguagem teatral e o Projeto Ensinar e Aprender

A linguagem teatral, no Projeto Ensinar e Aprender passou por dois momentos distintos na Diretoria de Ensino de Votorantim. Em 2000, no último bimestre do ano, quando o esboço chegou às nossas mãos, preparamos uma orientação para repassá-lo da forma como foi pensado, criamos apenas a possibilidade da vivência de alguns jogos de integração e sensibilização e a leitura do material na íntegra, o que provocou algumas considerações: “Isso não vai dar certo”; “Os alunos não sabem ler”; “Isso tudo é muito difícil”; “Eu não conheço essa peça”; “Nunca trabalhei com esses autores”; “Eu só tive um semestre de teatro na faculdade, como é que eu vou fazer isso?”; Se as professoras não sabiam como proceder, eu, naquele exato momento, não tinha como ajudá-las. Passei a apaziguar os ânimos, prometendo pensar em uma solução. Sugeri, a princípio, que priorizassem apenas os jogos e, se possível, lessem alguns textos para os alunos, fizessem um grande círculo na sala e dessem oportunidade aos alunos recontarem com suas próprias palavras o que haviam entendido da história. Os personagens, o conflito, o desfecho da história... Ficariam à vontade para escolher. Clássicos da literatura infanto-juvenil, fábulas, ou seja, o que achassem melhor e que atendesse aos interesses dos alunos. O importante era a apreensão da história com começo, meio e fim. Foi exatamente essa a linguagem que usei. Retomar a história em outros momentos e recontar quantas vezes fosse necessário, até que todos dominassem o enredo. Após vencer essas etapas, recomendei que dividissem a turma em pequenos grupos e deixassem por conta deles a improvisação. Intuitivamente, foi o que surgiu naquele momento. A partir daí, as preocupações aumentaram, sentia-me responsável por fazer chegar mais informações sobre o teatro no espaço escolar. O desafio era estimulante e me levou a pesquisar e selecionar tudo o que fosse possível para atender alunos e professores visando ao fazer teatral.

Como afirma Fernando Peixoto (2005): “Parece que existe algo no ser humano que precisa deste instrumento, ora como prazer e diversão, ora como conhecimento e denúncia”. O teatro, ao longo da história, apresenta sua função social definida e redefinida por diferentes sujeitos em diferentes épocas. Conhecer a história do teatro poderia favorecer a ação destes professores, possibilitando-lhes fazer escolhas.

Constatou-se, durante as Orientações Técnicas, que os professores, de fato, reduziram a “história da Arte” para “história das Artes Plásticas”, como aponta Koudela (1986), e que pouco ou quase nada conheciam sobre a “História do Teatro”. Favorecê-los neste aspecto, demandou algum tempo de pesquisa e a busca de uma bibliografia específica e sínteses significativas que lhes pudessem fazer compreender o quanto o teatro é importante.

A cumplicidade entre ator e espectador é algo mágico. Ambos, na história do Teatro, têm consciência das possibilidades da representação e do quanto ela favorece a reflexão sobre a existência e a complexidade do pensamento e do comportamento humano.

Os indivíduos, dotados da possibilidade de agir e de dominar as forças da natureza e da sociedade, vão experimentando e estabelecendo inúmeras relações, que evidenciam claramente o jogo de interesses em busca do poder, da riqueza e da fama.

Seria permanecer no campo enganador das aparências não levar em conta que, em nível mais profundo, não são idéias que criam idéias: o que se transforma na vida social e real dos homens é o que determina modificações nas concepções filosóficas e nas representações artísticas. Assim, é fundamental não perder de vista a verdade dialética do movimento histórico: A saga do teatro, fascinante aventura do pensamento e da ação do homem, possui apenas aparência de autonomia. (PEIXOTO, 2005, p. 11).

O teatro, isoladamente, é impotente para provocar modificações e transformações sociais e pode agir sobre os homens, os verdadeiros agentes da construção da vida social. Foi Brecht (1967) quem levou às últimas conseqüências a formulação do teatro a serviço da vida social, com a condição de aprofundar cada vez mais a linguagem, enquanto teatro de fato.

Conhecer a história do teatro e as várias formas de fazê-lo nos possibilitou, num segundo momento, uma participação mais efetiva na escolha das peças que gostaríamos de levar aos nossos alunos e cabe-nos aqui um momento de reflexão e questionamentos.

Que contribuição trouxe Brecht ao fazer teatral, a ponto de ser escolhido no Projeto Ensinar-Aprender pelo grupo de ATPs que escreveu a proposta de teatro? Como é possível o teatro na escola? Ou que teatro é possível nesse espaço? Qual a origem do teatro? Ao longo do trabalho de pesquisa e estudo fomos amadurecendo essas idéias e questões buscando atender as necessidades dos professores para compreenderem um pouco da linguagem teatral.

Segundo Fernando Peixoto (1995), etimologicamente, a origem provém do verbo grego Theastai: ver, contemplar, olhar. Inicialmente, designava o local onde aconteciam os

espetáculos. Mais tarde serviu para qualquer tipo de espetáculo: danças ritualísticas, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, desfiles militares, etc. As concepções que Fernando Peixoto nos traz sobre teatro nos ajudam a compreender a complexidade dessa linguagem, tão usada para falar das relações humanas e de todas as questões que permeiam a vida das pessoas.

A idéia que a palavra Teatro hoje desperta em nós só aparece definida no século XVII. Afinal, o que diferencia o Teatro de outras manifestações?... Ele nasce no instante em que o homem coloca e tira sua máscara diante de outro, o espectador. Ou seja, quando existe consciência de que ocorre uma “simulação”, um faz de conta, quando a representação cênica de um deus é aceita como tal: a personagem. A divindade presente é um homem disfarçado. Principia assim a noção de ficção, do fazer artístico. Enquanto para os idealistas a essência pode ser divina, para os materialistas, é concreta (...) e pertence aos homens e somente eles possuem a capacidade de imitar, de representar, de fazer de conta. (FERNANDO PEIXOTO, 1995, p.9 a 13).

Transformado em função do processo histórico, ainda hoje o Teatro conserva, através dos tempos, uma série de elementos que o distingue enquanto expressão artística, ou seja, a essência do teatro compreende o ator, o texto e o público. Como evidencia Peixoto (1995), dentro da produção cultural da humanidade, poder-se-iam reservar inúmeros capítulos sobre a sua história, uma vez que se foi modificando com as mudanças e exigências do tempo, desde sua raiz, na Grécia Antiga, passando pelo teatro essencialmente religioso medieval, para depois vivenciar o resgate do clássico com a proposta renascentista, passando ao teatro romântico e daí, em contínuas modificações, até alcançar o Teatro de Revista Moderno, Teatro Mambembe, Teatro Popular, e hoje o Teatro Interativo, contemporâneo, convidando a entrada do espectador em cena.

Sempre construídos sobre a tríade: ator, texto e expectador, observa-se, ao longo da História, teorias e práticas que alteram substancialmente a maneira de conceber e realizar teatro. Transformando o processo narrativo, e mesmo os processos de interpretação e encenação, o teatro vai ganhando forma, revelando o pensamento e a ação humana nas suas mais variadas formas de expressão.

O Teatro e a Educação são dois campos que interagem desde os primórdios. O teatro ensina e o teatro é ensinado; entretanto é importante que se abra um parêntese para que o pensar e o agir sejam objetos de profundas reflexões, para que não se corra o risco de apenas caracterizá-lo como meio para atingir fins pré-determinados. Do mesmo modo que as artes, e dentro delas o teatro, podem ajudar a desenvolver a consciência crítica e reflexiva; podem também criar gerações de pessoas conservadoras, reacionárias e moralistas. Ao longo da história, constatamos que, em muitos momentos, o teatro esteve a serviço de uma minoria. O

teatro épico é um forte exemplo de como se mantém o povo passivo diante dos desígnios dos Deuses; ninguém podia ir conta o próprio destino.

Assim, é fundamental não perder de vista a dialética do movimento histórico, pois o que se transforma na vida social e real dos homens é o que determina modificações nas concepções filosóficas e produções artísticas, o que não significa que o teatro não tenha sentido enquanto instrumento de transformação social. Contudo é preciso reconhecer que o teatro, em seu processo evolutivo, louvou poderosos e seus feitos, desconsiderando o sofrimento do povo, mas também foi censurado, proibido; e seus artistas foram perseguidos, justamente por mostrar e denunciar injustiças.

Vivemos numa sociedade dividida em classes, onde as idéias da elite são as que prevalecem. No entanto, o pensamento dos setores socialmente menos favorecidos também produz sua cultura dentro de contradições específicas; “o processo criativo mantém o esforço do homem em sua batalha pela libertação ou pela cotidiana luta na construção de uma nova sociedade” (PEIXOTO, 2005). Essa afirmação evidencia a esperança da transformação, tão necessária na atualidade.

Fernando Peixoto (2005), citando Marx, afirma que a vida social determina a consciência e isso não exclui uma relativa margem de autonomia, nem implica o aniquilamento da coexistência de manifestações desiguais. Há sempre um forte vínculo entre os produtos artísticos de uma época e os das épocas seguintes que, independente das transformações e condições sócio-econômicas, coexistem e se manifestam em diferentes contextos e culturas. Presenciamos hoje imensa quantidade de tendências que, juntas, por mais contraditórias e antagônicas que possam ser, constituem o complexo e múltiplo produto cultural de nossa época.

Hoje convivemos com inúmeros movimentos artísticos que simultaneamente se apresentam. Exemplo disso são as narrativas detalhistas e minuciosas, interpretadas o mais próximo possível da realidade, copiando e selecionando os mínimos detalhes. As obras realistas, que prezam pela “Verossimilhança”, conceito desenvolvido para designar aspectos os mais parecidos possíveis ao verdadeiro. Vários estudiosos afirmam que o teatro realista é “ilusionista”, principalmente porque faz com que o espectador confunda o real da vida com o real da cena. Esse acontecimento faz com que o espectador identifique-se com o personagem e emocionalmente se contagie com os problemas mesquinhos e pessoais da mesma. Fato comum nos programas de TV, que trancafiam indivíduos em espaços fechados, fazendo-os viver com naturalidade estes personagens, dando a impressão de que tudo é real, exatamente igual ao teatro realista, que desejava tão somente a identificação emocional do espectador.

O primeiro filósofo a pensar e falar nesta possibilidade foi Aristóteles. Na proposta de Aristóteles, o espectador delega poderes para que a personagem pense e atue em seu lugar. Na proposta de Brecht, como afirma Peixoto (2005), para que a personagem atue, mas não pense em seu lugar; o fazer teatral seria uma experiência reveladora no nível da consciência, provocando a reflexão de atores e espectadores sobre o comportamento e o pensamento humano.

Contraopondo-se às características do Realismo, sobretudo em sua função ideológica de identificação emocional com o indivíduo burguês, o teatrólogo alemão Bertolt Brecht (1898-1956), além de textos dramáticos, propôs uma densa reflexão sobre funções sociais no teatro...Brecht acreditava que cabia ao teatro educar e divertir. A educação proposta por ele ligava-se ao conceito da reflexão: era preciso pensar, raciocinar e principalmente, estranhar aquilo que diziam ser natural e não passível de mudança. A técnica do distanciamento, do estranhamento, passou a ser provocada, visando à reflexão e à mudança...Era preciso que o teatro denunciasses todas as formas de opressão social. Era preciso que o teatro tomasse partido, além de estético, ser também político. Para Brecht o destino não “estava escrito nas estrelas”. Não era determinado. O destino era um trabalho de construção do sujeito histórico. (MATE, 2003, p.14.).

Nasceu, assim, o teatro dialético, o teatro didático. No meu modo de pensar, o teatro possível na escola, pois como destaca Peixoto, o próprio Brecht afirma:

O pior analfabeto é o analfabeto político. Não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, os preços do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro, que se orgulha e estufa o peito, dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nascem a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, o pilantra, o corrupto e o laçao das empresas nacionais e multinacionais. (PEIXOTO, 1979, p. 97).

Para Peixoto, a realização de um espetáculo, ensaiado ou improvisado, formalmente rígido e acabado ou aberto é deliberadamente incompleto, prevê uma proposta temática e ideológica e uma organização cênica básica, mal ou bem definida, onde os envolvidos (autor e ator) possam constituir-se como um ser singular, capaz de criar e representar suas idéias no palco, ou em qualquer outro espaço, sem que isso descaracterize a linguagem em questão. Um espetáculo teatral, segundo ele, seja tragédia ou comédia, drama ou revista musical, mímica ou ópera, pode ter como ponto de partida um texto escrito nos mínimos detalhes. Existe uma escrita literária, também chamada escrita dramática, que efetivamente, pertence ao domínio do teatro, mas que ocupa espaço na História da Literatura. Existe também uma escrita cênica, mas nem sempre esta linguagem se faz presente no texto dramático, papel desempenhado pelo encenador – Diretor de teatro.

A partir dos últimos anos do século XIX, a questão do encenador se impõe. Sempre existiram homens que escreveram para Teatro e eles próprios dirigiam seus espetáculos, cuidando de tudo. Já o problema estético da encenação é mais recente. Coordenar elementos

técnicos, cada vez mais complexos, aliados ao desenvolvimento progressivo de recursos mecânicos para a cena e administrar a iluminação buscando efeitos especiais para as cenas, possibilitou ao encenador desempenhar um papel importante na elaboração do espetáculo, permitindo uma visão unitária e coerente do produto teatral, marcando cada trabalho com uma postura ideológica própria do contexto social, econômico e político em que foram produzidos. Em cada período da História, o Teatro tornou-se real e total. Engajado, como afirma Fernando Peixoto, os espetáculos teatrais, em alguns momentos históricos, estiveram comprometidos com a defesa de valores progressivos e mesmo revolucionários, ou, até por omissão, empenhados na defesa de idéias conservadoras. Como ressalta o autor:

O teatro já foi cúmplice em etapas obscuras do pensamento, as quais produziram o ritual e a cerimônia, como formas de cultuar o irracional e manter os espectadores como prisioneiros da impotência. Hoje o público poderá integrar-se na dialética histórica. E a noção de produtividade, na qual insistem Brecht e os que retomam suas proposições teóricas, reside justamente no estabelecimento aberto entre ator, o homem que ocupa o espaço cênico; e espectador, aquele que observa seus gestos, palavras e movimentos. E a tarefa histórica e crítica do terceiro componente da “santíssima trindade”, o autor, certamente o encenador, será justamente a de relacionar ator e espectador com a totalidade histórica. (PEIXOTO, 2005, p. 47).

Dentre aqueles que se apropriaram das idéias de Brecht, encontra-se Grotowski (1960). Segundo ele, o ator não deve ter no palco elementos que distraiam a atenção do espectador, para que a encenação aconteça basta seu próprio corpo, ou seja, as apresentações são feitas junto ao público, sem palco, sem iluminação, cenários, tampouco texto. Para o dramaturgo, “o teatro é o encontro do espectador com o ator”, de forma que isso justificava a invasão do ator para dentro do espaço reservado à platéia, fazendo do público, uma peça chave para os dramas encenados. Para essa concepção, foi dado o nome de Teatro Pobre, pois não se explora outra coisa a não ser a interpretação do ator, única e exclusivamente, sem artifícios maiores, apenas o ator e sua carga dramática. A idéia de Grotowski, de fazer um teatro que refletisse um pouco o mundo contemporâneo, rapidamente ganhou vários seguidores que continuaram a desenvolver sua técnica.

A proposta de um novo paradigma teatral trouxe a possibilidade da democrática abertura do saber filosófico para diversos grupos de teatro do mundo inteiro. Isso culminou numa série de vertentes que buscaram seguir um idealismo peculiar de cada encenador ou grupo teatral. Grotowski, satisfeito com a possibilidade de ver uma amplidão no mundo no que se refere às teorias teatrais, esclareceu que seu trabalho não mais surpreendia nem chocava, pois o modismo estava com os dias contados. De certa forma, essa profecia do mestre polonês se realizou, pois no mundo globalizado, a diversidade aumentou demasiadamente o que permitiu a opção por diversas formas de se fazer teatro. Assim, uma

vertente hoje em dia pode até não agradar, mas não choca a sociedade da mesma forma que as novas tendências do teatro contemporâneo chocaram os tradicionalistas na segunda metade do século XX.

Augusto Boal, diretor de centros de teatro no Rio de Janeiro e em Paris, autor de diversos livros sobre o tema (todos traduzidos para vinte e cinco línguas com grande notoriedade no mundo, influenciado pelas filosofias contemporâneas que estreitam os laços da vida real com o teatro, observou com muita propriedade que todo ser humano é um ator, pois pratica a interpretação espontânea, interpretando seus personagens em ocasiões distintas, em cenas do dia a dia. Sempre muito curioso em relação às reações humanas perante a vida, Boal, que estudou na “School of Dramatic Art” da Universidade de Columbia nos Estados Unidos, propõe o “Teatro do Oprimido”, uma forma inovadora de se fazer teatro, que rompe com a estética tradicional e que permite o contato direto do público com os atores. O Teatro do Oprimido começou a ser difundido por Boal na década de 70 na Europa, por onde esteve exilado durante a ditadura militar, sendo que as suas primeiras experiências foram com o chamado-“Teatro-Invisível.” Segundo ele o chamado “Teatro Invisível” é teatro! Cada peça deve ter um texto escrito, que servirá de base para a parte chamada fórum (...) os atores devem interpretar seus personagens como se estivessem em um teatro tradicional, representando para espectadores tradicionais. No entanto, quando o espetáculo estiver pronto, será representado em um lugar que não é um teatro e para espectadores que não têm conhecimento de que são espectadores.

O Teatro Invisível constitui-se em representar uma peça teatral nas ruas, junto com as pessoas, sem que essas saibam que estão participando de um contexto cênico. Por isso, é invisível, pois é o teatro que não se vê, mas que se faz presente, e que procura mostrar que todas as ações cotidianas do ser humano são teatro. Assim, esse gênero procura introduzir o ator no contexto real, que se configura com personagens da vida real, que praticam todos os dias o teatro invisível de ir à escola, de escovar os dentes, de comer um hambúrguer, de brigar com o marido, de correr em volta de um lago, ou seja, de se fazer teatro! Afinal, a “vida real” constitui-se de personagens, de contextos, de emoções, de diálogos e de cenários, o que faz de todo homem um personagem da vida real. Sendo assim, podendo os atores representar a realidade, há a possibilidade das pessoas representarem a ficção, entrando em contato com suas próprias subjetividades. Boal provou inúmeras vezes a sua teoria de que pessoas comuns podem participar de um espetáculo cênico, discutindo assim suas questões mais relevantes.

Durante o exílio, Boal incentivou seus grupos teatrais a fazerem encenações em locais inusitados como no Metrô de Paris. Os temas trabalhados no Teatro Invisível são levados para

onde quer que o público esteja, de forma que todos possam participar das montagens, permitindo inclusive intervir nas cenas, sendo não mais espectador e sim, como chama Boal, espect-ator. Essa forma de Teatro do Oprimido chama-se “Teatro Fórum”, que numa proposta conferencista, pretende expor argumentos e idéias, pontos e contrapontos, vivências e críticas num jogo dicotômico, que trabalha com o opressor e o oprimido em situações diversificadas, onde o ator não é uma espécie de semi-deus, que se apossa de um espaço para mostrar a sua arte e sim mais um ser humano, mais um personagem, que ali fará parte do jogo, colocando a sua arte à disposição do público que pretende dar idéias, participar da montagem, contar nas entrelinhas a sua vida e expor seu ponto de vista. O Teatro Fórum é feito um jogo, onde os atores fazem uma montagem que tenha um opressor e um oprimido, como por exemplo, um motorista mal educado e uma velhinha querendo descer do ônibus, ou um senhorio nervoso e um inquilino sem dinheiro, sendo assim, os espect-atores devem substituir os atores para resolverem o problema existente na cena. Assim, como num processo terapêutico, os componentes desse jogo podem trabalhar em cima de seus maiores medos, ansiedades, ódios, amores, indignações, etc. “O melhor desse jogo é que ele pode (e deve!) ser feito não só no teatro, mas na rua, no parque, em escolas, em casa, em diversos locais enfim”, diz Boal à revista *Metaxis*, revista do Teatro do Oprimido. Após os atentados de onze de setembro, Augusto Boal esteve em Nova Iorque e trabalhou com o que chamou de “pedagogia do medo”, com os traumatizados nova-iorquinos. “... a verdade é terapêutica: constatei, fazendo Teatro do Oprimido, o espantoso poder da pedagogia do medo, pois os jovens aprenderam a compreender o mundo além de suas fronteiras, ao ver que era verdade, sim, que os Estados Unidos salvaram o mundo do nazismo, mas que, em contra partida, suas agências de espionagem semearam a morte e a destruição em países na América do Sul e do Centro; na África, na Ásia e até na Europa. Os jovens buscavam as suas verdadeiras identidades, escamoteadas pelo mentiroso discurso político patriótico e pela mídia censurada”. Hoje, o Teatro do Oprimido tornou-se um conhecimento básico para todos aqueles que pretendem estudar e ou trabalhar com teatro, enquanto que Augusto Boal, eleito vereador no Rio de Janeiro em 1993, aprovando treze leis municipais relativas ao tema, tornou-se um dos maiores especialistas em teatro no Brasil e no mundo, sendo sua obra mais difundida no exterior do que em seu país de origem. Após seu mandato de vereador, Boal lançou o livro “Teatro Legislativo”, que faz referências ao Teatro Fórum, abordando questões políticas e sociais, para que a sociedade possa, pelo viés do teatro, expor suas críticas, opiniões e tomar conhecimento de seu poder cívico e assim, à partir da arte e do convívio com o próximo, ter as chances de colocar em pauta suas questões mais conflitantes, que muitas vezes são

renegadas pelos seus governantes. Boal foi influenciado pelo teatro Brechtiano, mas infelizmente muitos brasileiros o ignoram, principalmente porque renderam-se a um discurso que procura manter tudo como está. O teatro de Brecht e de Boal pode promover a emancipação dos sujeitos e permitir que se constituam e se reconheçam como sujeitos históricos, infelizmente poucos lutam por este ideal.

Possibilitar aos educadores viver o papel de encenadores na orquestração de suas respectivas salas de aula pode nos parecer utopia, mas não poderia ser diferente. Compreendê-los, reconhecer suas dificuldades, propiciar-lhes a oportunidade de conhecer, apreciar, e fazer o teatro acontecer eram objetivos que não poderíamos perder de vista. Hoje reconhecemos os inúmeros entraves que inviabilizam esse desejo, que muitas vezes nos cega. Como compreender essas relações humanas tão complexas? Como administrar tempos e espaços tão restritos destinados a coisas tão importantes?

O tempo e espaço fragmentados inviabilizam qualquer proposta que venha abalar a estrutura da forma escolar e do seu papel na sociedade capitalista.

Devemos concordar com Goergen (2005) quando afirma que as novas tecnologias, em particular as da comunicação, trouxeram o movimento permanente, o fluxo, a liquefação dos sólidos modernos. “Desfaz-se a rigidez do espaço e do tempo”.

Não só os conteúdos e os conhecimentos tornam-se menos fixos e podem ser acessados de qualquer lugar a qualquer momento, mas os próprios aprendentes se tornaram móveis e menos fixos. A palavra aprendente já nos sinaliza que o acento não se colocará mais sobre o ensino, mas sobre a aprendizagem. A constante informação e inovação implicam numa aprendizagem permanente que precisa ser realizada ao longo da vida de forma autônoma. (GOERGEN, 2005, p.47).

Para o autor, Empresa e Escola são coisas bem diferentes.

A instantaneidade do tempo e a flexibilidade do espaço opõem-se a morosidade e a rigidez do tempo e espaço escolar... A empresa tem objetivos muito distintos dos de uma escola. Suas decisões podem ser rápidas, performáticas e pouco democráticas, porque estão a serviço dos interesses do capital. Na escola ao contrário, é preciso dialogar, encontrar caminhos consensuais que respeitem os diferentes interesses das pessoas envolvidas. O interesse que orienta a empresa é a produção: o interesse da escola é a formação intelectual, ética e estética de pessoas humanas. O capital esconde seus objetivos, controla e explora, exclui e busca resultados, sem medir conseqüências. A escola, ao contrário, precisa ter o máximo cuidado em deixar manifestos e democraticamente debatido seus objetivos. Exige portanto participação, respeito, inclusão cuidado e escrúpulo com relação as conseqüências que seus atos podem ter sobre os educandos. O capital orienta-se pela lógica da razão instrumental, a educação pela lógica dialógica. Trata-se, portanto, de atividades de natureza distinta. Não obstante, a educação não pode fazer de conta que está isenta do espírito do tempo, dos traços culturais, nascidos e socializados em determinado contexto. (GOERGEN,2005,p.65).

Ao propor algo que favorecesse as práticas pedagógicas, no sentido de beneficiar professores na sua formação continuada, foi preciso, antes de qualquer coisa, conhecer o

espaço, o tempo, os conteúdos e a didática possível no cotidiano escolar, em sendo assim, nada melhor do que acompanhar e intervir pontualmente ao longo do processo. Colocar-se no lugar do outro, reconhecer as dificuldades e propor alternativas, requer vivências anteriores que permitam o reconhecimento e a identificação desses sujeitos, como capazes de transformarem ou, ao menos, contribuir para a transformação uns dos outros. Nesse contexto de ações e reações, o drama cotidiano dos professores precisa ser compreendido a fim de fortalecer os laços e promover o avanço de todos os envolvidos. Como conduzimos esse processo é algo que discutiremos a seguir.

3.5 O drama dos professores – da alienação à emancipação

Nesse percurso, reconheço e identifico o avanço do corpo docente, mas e o aluno melhorou, aprendeu mais, apropriou-se, de fato, dos conhecimentos que lhes foram repassados? Somados os anos de implantação e acompanhamento do programa aos de estudo e pesquisa, durante o curso de mestrado, hoje posso afirmar que, apesar dos inúmeros problemas enfrentados, os professores tornaram-se melhores e mais capazes de propor soluções aos próprios problemas no exercício diário de suas funções, conseqüentemente os alunos saíram ganhando, com professores mais conscientes e sensíveis, com certeza a rotina escolar não será mais a mesma.

Apreciar, fazer, conhecer e compreender as diferentes linguagens artísticas (música, dança, teatro e artes visuais), bem como entender os contextos históricos, onde foram produzidos estes conhecimentos, requer tempos e espaços de que não dispomos na escola pública.

Trabalhar com o Projeto Ensinar-Aprender, e mais especificamente com os projetos em artes (“Quem sou eu?” – diagnóstico, “Cores e formas” – artes plásticas, “Música e ritmo”, Convite à Dança e “Metamorfose” – Teatro) foi, sem dúvida, algo rico em possibilidades de avanço na formação continuada dos professores, que saem das universidades com uma formação que não atende às especificidades e exigências de um ensino de artes que contemplem todas as linguagens.

A opção pela modalidade projetos, foi uma alternativa encontrada pelo grupo de ATPs, sob a coordenação da assessora e especialista em artes plásticas Maria Terezinha Teles Guerra, que, durante dois anos, esteve à frente da coordenação da proposta em Artes dentro do Projeto Ensinar-Aprender, co-autora do livro “Didática do ensino da arte - a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte”, junto com as autoras Mirian Celeste Martins e Gisa

Picos. Convém ressaltar que a formadora Terezinha Telles Guerra exerceu influência direta sobre as propostas e vivências nas diferentes linguagens que deveriam ser trabalhadas em sala de aula para atender aos alunos com defasagem idade-série correspondente.

Inicialmente, o Projeto “Quem sou eu” visava a estabelecer um diagnóstico inicial e trazia propostas de atividades nas diferentes linguagens para verificar os saberes dos alunos. Lembrando que as idéias surgidas no grupo de ATPs eram vivenciadas e, das inúmeras experiências, elegia-se uma para se trabalhar com os alunos. Esse primeiro projeto tinha como objetivo geral a percepção de si mesmo e do grupo do qual o aluno fazia parte. Em contrapartida, possibilitava ao professor conhecer seus alunos. Os demais projetos: de música, dança, artes plásticas e teatro foram concebidos da mesma forma. Entretanto, embora houvesse em cada um deles atividades das diferentes linguagens, o produto final deveria contemplar aquela linguagem específica: confecção de instrumentos musicais com sucata, no caso de música; uma performance em dança; uma cena em teatro; um quadro pintado coletivamente pelos alunos, evidenciando técnicas específicas de um movimento artístico. Por fim, não podíamos perder de vista que a nossa ação, enquanto educadoras nas diferentes linguagens, visava a levar os nossos alunos ao conhecimento da arte.

Algumas propostas eram vivenciadas pelo grupo de ATPs, selecionavam-se algumas, escrevíamos a proposta, a professora Terezinha revisava e saíamos com um esboço pronto das atividades para repassá-las aos professores.

Nesse processo, os ATPs foram muito beneficiados e o avanço dos professores tem-se revelado nas inúmeras produções dos últimos dois anos, principalmente na linguagem teatral, que sempre fora a minha preocupação, por ser a minha área de especialização; sentia-me responsável por levar o maior número possível de informações para atender o grupo de ATPs e professores. Ampliar os espaços de ação dos agentes multiplicadores, visando a expandir o ensino das diferentes linguagens na escola pública, tornou-se um desafio para muitos de nós, que não mediram esforços em orientar seus alunos para que ocupassem as escolas, também aos finais de semana. Alguns projetos deram resultados positivos devido ao empenho de alunos e professores.

Conforme pesquisa junto ao grupo de ATPs, constatou-se que, aproximadamente 90% dos professores de artes, os quais atuam nas escolas públicas estaduais, têm formação em Artes Plásticas. Dentre os próprios ATPs, das 89 diretorias do estado de São Paulo, apenas quatro eram de Teatro, três de música e apenas um era especialista em Dança. Isso conforme dados da CENP em 2001. A partir desse ano, não sei se houve alterações.

Durante o período de orientações no Projeto Ensinar-Aprender para as escolas sob jurisdição da D.E. de Votorantim, houve um movimento muito significativo no sentido de um trabalho coletivo na escola. Tendo participado e contribuído para a implantação do projeto nas diferentes áreas de conhecimento, sempre participei destas reuniões com atividades da linguagem teatral. Minha contribuição esteve vinculada aos meus ideais e crenças em relação ao papel da escola no contexto social econômico e político onde ela se insere. Da pré-escola à universidade, sempre estudei em escolas públicas. Mesmo hoje estudando numa universidade particular sou obrigada a reconhecer que, se não fosse bolsista, talvez não estivesse aqui. Minha dívida para com a escola pública é grande, principalmente com os professores que acreditaram que poderiam fazer a diferença para muitos de seus alunos, filhos de operários. Reconhecer o papel social da escola no sentido de fazer o aluno acreditar que é capaz de superar obstáculos, vencer e modificar seu meio é, sem dúvida, um ideal que me mobiliza na conquista de um espaço onde a arte possa se fazer presente e onde os saberes possam, de fato, ser apreendidos.

Os processos históricos das diferentes teorias que pensaram as relações sociais foram sendo rebatidos por vivências e experiências posteriores, que reafirmaram sua validade e / ou lhe apontaram os equívocos. Observar os conflitos presentes no espaço escolar, nos dias atuais, reforça a linha marxista do capital x trabalho e toda a sua visão da exploração do homem e suas desastrosas conseqüências. Na luta pela sobrevivência, temos a nossa escola, espaço onde podemos tomar consciência da necessidade do trabalho e de uma concepção que fortaleça a ação popular em busca de melhores condições de vida. Como aponta Gadotti:

Uma educação dialética que visa à formação do homem e da cultura (concepção antropológica) pelo trabalho e para o trabalho, para o exercício de uma atividade profissional (= transformar o mundo e não apenas discursá-lo), partindo de uma cultura geral básica, igual para todos (escola unitária). (GADOTTI, 2003, p.170).

As crises do capitalismo, a ação da política traçada e implementada pelo governo, num país onde se acentuam, cada vez mais, as dificuldades sociais, e a falta de diretrizes para a educação pública, repensar o espaço escolar tornou-se prioridade para quem deseja mudança. Não queremos ver a escola apenas como reprodutora e mantenedora das desigualdades, mas um espaço onde os diferentes segmentos (alunos, professores e pais) possam pensar e planejar ações que promovam o avanço de todos, no sentido de superar as dificuldades sociais enfrentadas em nosso cotidiano. Dessa maneira, à medida que se institui o movimento dialético no âmago dos confrontos e da busca de superação, acredito ser o jogo teatral uma possibilidade de pensar as relações humanas e o processo de humanização, gerando

indignação e resistência a essa ideologia que centra a responsabilidade do insucesso apenas no indivíduo.

O professor de artes, com habilitação em música, em dança ou em artes plásticas, que tiver a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos na linguagem teatral, poderá também se compreender melhor, terá melhor desempenho na sua atuação, pois o teatro, como expressão do humano, vai possibilitar que ele atue com maior desenvoltura, favorecendo o aprimoramento de algumas técnicas que poderá ajudá-lo a manter atentos e concentrados todos os seus ouvintes. As demais linguagens, incorporadas ao fazer teatral, far-se-ão presentes, através do figurino, do cenário, da sonoplastia e da própria ação do ator que se movimenta, fala e gesticula num espaço que lhe possibilita pensar, agir, refletir e interagir consigo mesmo e com seus semelhantes. Conseqüentemente, seus alunos dos diferentes graus, através do jogo dramático e do livre improvisado, poderão apreender e confrontar os problemas da vida e promover em suas mentes, através de inúmeros *insights*, as alterações necessárias para enfrentar seus problemas com coragem e discernimento. Eis a importância das artes e da linguagem teatral dentro do Projeto Ensinar-Aprender. Foi pensando assim, que me deixei guiar pelo desejo de ver solucionados alguns problemas instigantes da rotina escolar.

O fato das escolas lidarem com saberes prontos, desconsiderando os problemas do cotidiano, tais como: a alienação, a despolitização e a falta de criticidade dos vários segmentos, que compõem a comunidade escolar, levam-nos a buscar uma alternativa que favoreça a ação e o pensar dos diferentes sujeitos que ocupam este espaço.

Estudando o teatro e compreendendo sua história e as inúmeras formas de representar que ele possibilita, é possível poder experimentar e constatar a importância desta linguagem na formação de alunos e professores, que necessitam compreender melhor sua realidade a fim de transformá-la.

Como aponta Gonzalez (2004) em suas aulas, a complexidade das relações da sociedade contemporânea, estruturada em classes sociais, onde o homem incorpora a condição de mercadoria e negocia constantemente sua força de trabalho, sendo consumido e consumidor ao mesmo tempo, precisa se fazer representar por uma classe de intelectuais “orgânicos”, não por intelectuais “tradicionais”, como define Gramsci¹⁴ (1910-1926) que só defendem os interesses de uma minoria.

¹⁴ Antonio Gramsci 1891-1937, militante político, coordenador do jornal “A Nova Ordem”, preso de 1914-1924, período em que escreveu “Caderno do Cárcere”, defende a tese de que todo grupo social cria, organicamente, seus intelectuais. Segundo ele todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem esta função.

Precisamos de um grupo de intelectuais que pense uma educação para humanizar, que permita um viver mais solidário, onde os valores éticos tornem-se os norteadores das ações de todos os envolvidos no espaço escolar.

A escola tem papel fundamental na formação dos intelectuais, entretanto hoje sabemos que historicamente criaram-se dois tipos de escolas, uma do tipo profissionalizante, preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos e outra para formar as classes dirigentes. A escola que ele analisa é apresentada em função da crise da tradição cultural e da concepção da vida e do homem. A escola dividida em clássica, profissional e técnica atende a diferentes sujeitos. A clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. A escola profissional às classes instrumentais e a escola técnica (profissional, mas não manual) destinava-se a formar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado.

Alguns intelectuais acreditam-se autônomos e independentes do grupo social dominante, porém, tradicionais, exercem uma função político social e coloca-se a serviço de uma ideologia dominante.

Os intelectuais orgânicos, nascidos da complexidade das relações de trabalho x capital, tomaram para si a intenção de compreender os aspectos econômicos políticos e culturais que permeiam as relações e tentam, na medida do possível, defender os interesses das classes trabalhadoras.

Para estes, as classes trabalhadoras devem pensar suas relações, valores e crenças.

O nexó entre instrução e educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (GRAMSCI, 1926, p. 44).

A esfera política que permeia todas as relações, ou seja, as forças produtivas e as forças ideológicas e culturais, historicamente foram sendo construídas e acabaram por conservar os sistemas sociais. A organização coletiva dos intelectuais, visando a superar as diferenças, torna-se complexa a ponto de dar forma a um corporativismo que pensou apenas os aspectos salariais e abandonou a questão estrutural relativa aos valores que possibilitaria a emancipação humana.

A busca pela hegemonia social torna o espaço escolar um espaço de lutas e de tensão, que implica na consciência de inúmeros aspectos, que interferem no comportamento humano, resultado de um processo histórico construído através das relações sociais que estruturaram o capitalismo.

Parte desse processo, segundo Gonzalez (2004), pode ser observado com base nas contribuições de Bourdieu (1999), quando afirma que a escola é o espaço onde se reproduzem as desigualdades sociais. A escola, para ele, é uma ilusão, pois não liberta o indivíduo e castra completamente suas possibilidades de troca. A herança cultural é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e conseqüentemente pelas taxas de êxito. A ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase que exclusivamente cultural. O nível cultural dos antepassados da 1ª e da 2ª geração influenciam seus descendentes. O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, à qual só pode advir da freqüência regular ao teatro, ao museu ou a concertos. A transmissão do capital cultural pela família e a influência do contexto social, no qual o indivíduo está inserido, tendem a influenciar o desempenho destes ao realizarem suas escolhas. A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que, sem dúvida, reforçará as diferenças. O ensino de massa opõe-se ao ensino reservado aos herdeiros da cultura exigida pela escola, criando-se assim distintos universos de professores e alunos, desprovidos de talento. A escola é o espaço onde se reproduzem as desigualdades sociais e quando não conseguimos discernir as contradições que aí se manifestam, fica difícil transitarmos das reproduções para as transformações sociais. O aspecto estrutural, que prepondera sobre os sujeitos, cria um imobilismo social e político que impede a transformação, limitando as ações que se traduzem de forma desconfortável na indisciplina que, segundo Gonzalez (2004), demonstra sinal de sanidade, tanto de alunos quanto de professores, se é que podemos considerar a resistência uma forma de indisciplina. Se desconsiderarmos a prática social das pessoas na dimensão cultural, econômica e simbólica cometeremos o erro de atribuir à razão do “fracasso escolar” a falta de aptidão de alguns indivíduos e isso seria injusto.

A subjetividade, a sensibilidade, a capacidade reflexiva, as contradições e a própria intuição influem no processo de formação das pessoas. Logo é contraditório considerarmos que os sujeitos são passivos e que nada pode reverter a forma escolar e a ordem aí estabelecida.

A escola é um espaço para pensar a arte, a filosofia, a moral e a ética. A prática social é o resultado da interação cotidiana que possibilita a vivência de situações “problematizadoras”. Tornar a escola capaz de integrar o pensar ao agir, visando a aprendizados significativos para o avanço da humanidade, é sem dúvida deveras importante. Entretanto como este diálogo se dá entre desiguais, o resultado e o desempenho dos diferentes sujeitos, que formam a trama social, estão submersos num emaranhado de situações que não evidenciam os reais motivos do insucesso de uns e não de outros.

A definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se de fato, implicada, desde a origem numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “Humanistas”, não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas, que o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço. (BOURDIEU, 1999, p. 74).

Para Bourdieu (1999) o capital cultural pode existir sob três formas: (a) No estado incorporado – Habitus, aquele que o possui “paga com sua própria pessoa”; (b) Objetivado – bens culturais, livros, quadros, que são transmissíveis em sua materialidade; (c) No estado institucionalizado – certificações, diplomas.

O diploma “universaliza” o trabalhador. Garante uma competência de direito que pode corresponder ou não a uma competência de fato.

O sistema de ensino introduz, pouco a pouco, todas as profissões – mesmo as menos racionalizadas e as mais abandonadas à pedagogia tradicional – no universo hierarquizado do certificado escolar, de modo que o efeito de naturalização e de eternização das classificações que ele tende a produzir em razão de sua inércia estende-se progressivamente, a toda a estrutura social. Assim, a luta de classificações é uma dimensão mas, sem dúvida, a mais bem oculta – da luta de classes. (BOURDIEU, 1999, p. 144).

Ter consciência do capital cultural, adquirido em diferentes processos interativos, buscar fortalecer a identidade e o interesse comum, enquanto agentes capazes de transformar, é, sem dúvida, um caminho na busca da emancipação.

Se a ação educativa tem caráter ideológico, é preciso reconhecer quais são as idéias por trás das ações que orientam a prática do professor de artes em sala de aula. Quando conseguirmos compreender as concepções que orientam nossa prática, com certeza, teremos condições de fazer escolhas e definir nossos próprios projetos. Entretanto, a grande verdade é que pouco tempo se tem para essa reflexão e, como a escola lida com conteúdos e conhecimentos fechados, em si mesmos, atribuímo-nos o dever de repassar tão somente os saberes, sem o devido aprofundamento de algumas questões fundamentais. O cotidiano da vida escolar é constituído de um tempo e conteúdos extremamente fragmentados, que precisam ser revistos.

O teatro é uma linguagem que, sem dúvida, pode favorecer os profissionais e, conseqüentemente, os educandos, pois consegue se apropriar das demais linguagens, sem que essas percam suas características. A Música, a Dança, as Artes Literárias e as Artes Plásticas possuem seus códigos e símbolos e, com suas peculiaridades próprias, só fazem exaltar a grandeza do teatro, que se traduz na arte de representar o humano e suas contradições. Segue-se que a imaginação dramática, parte tão importante do modo humano de viver, deve ser cultivada por todos os métodos de educação.

O Projeto Ensinar-Aprender – correção de fluxo, possibilitou-nos meras reflexões e novas ações. Entretanto, também evidenciou nossa dificuldade em lidar com esses alunos que já se convenceram de que a escola só serve para ensinar a ler e escrever, nada mais. Como ela não atendeu às suas necessidades neste pré-requisito, passaram a não gostar mais dela, a evitá-la. Reconhecem sua importância e, como se julgam culpados pelas constantes reprovações, incorporaram que não têm mais jeito, que jamais serão capazes de aprender. Muitos foram os problemas enfrentados por todos os envolvidos e existem inúmeros depoimentos de violência, agressões, indisciplina e desrespeito para com os professores e alunos envolvidos nesse processo, resta-nos compreender que sem conflitos seríamos incapazes de repensar as práticas.

Não há como negar o envolvimento dos professores, a qualidade do material, os conteúdos abordados, as estratégias, os recursos materiais que foram disponibilizados pelo programa. Entretanto, muitos professores precisam reconhecer que o problema é bem mais grave, é social. Muitos desses meninos e meninas precisaram de ajuda antes de ingressarem na escola e esta ajuda lhes foi negada: pais analfabetos, lares desfeitos, vícios, falta de alimentação, condições mínimas de habitação, higiene e saúde, enfim, precisamos verificar e acreditar numa mudança possível. É lamentável constatarmos que na primeira década do século XXI, muitos alunos ainda vão à escola para alimentarem-se.

A experiência foi válida, a diferença é que os problemas, antes, estavam divididos por toda a escola. Com a implantação do projeto, passaram a se concentrar numa única sala e tornaram-se mais visíveis. A indisciplina resultante nada mais era que a necessidade de chamar para si a atenção, o que já vinham fazendo há muito tempo dentro da escola, conforme depoimento dos próprios gestores, que afirmaram ser esses alunos pouco frequentes e com registro de inúmeras advertências.

Possibilitar a esses alunos aprender a lidar com as diferenças e fazê-los compreender que, através do diálogo, poderiam chegar a um consenso, foi muito difícil e demandou muita paciência com os professores, que usavam boa parte das horas destinadas ao estudo, a desabafos e lamentações.

Embora todos tenham passado por inúmeras dificuldades, não há como negar que a escola ganhou em qualidade, os professores se favoreceram e conseguiram usar as propostas e o material com as turmas regulares; possibilitando, assim, um melhor desempenho de seus alunos.

Visando ao ensino e fortalecimento da compreensão da arte, como forma de expressão do humano, vamos rever a trajetória de alunos e professores para corrigir os rumos e atingir os objetivos pré-estabelecidos.

3.6 Intervenções, depoimentos

Dentro do espaço e do tempo, que nos dão na escola pública para realizarmos o trabalho de arte, com as diferentes linguagens artísticas, é de fundamental importância ressaltarmos o que fazemos, o que nos é permitido fazer, em algumas circunstâncias, e o que poderíamos fazer, caso houvesse reconhecimento da arte como área de conhecimento, capaz de promover o processo de emancipação dos indivíduos.

Ao longo do percurso de implantação do Projeto Ensinar-Aprender, fomos nos deparando com inúmeros problemas que, por diversas vezes, precisaram ser debatidos e trazidos para o grupo de professores, para que, juntos, buscássemos alternativas que, de fato, viabilizassem a vivência de determinadas atividades, propostas em cada uma das linguagens.

Pelo fato de ter formação específica em teatro, em muitos momentos, fui obrigada a me debruçar sobre outros referenciais teóricos para estudo, buscando repassar as orientações com fundamentações mais elaboradas e com mais atividades possíveis de serem realizadas no tempo previsto de aula, pois os professores não tinham muito tempo para pesquisar, mas precisavam vivenciar, visando ao repasse para os alunos em sala.

Devido à baixa frequência desses alunos, como já citei anteriormente, dificultando a continuidade do trabalho na aula seguinte, algumas vezes era preciso retomar algumas propostas visando à integração através da vivência de alguns jogos, necessários para o processo de identificação e aceitação dos alunos em relação aos parceiros. O trabalho diferenciado exigia de todos muitas horas de estudo, dedicação e tempo para planejar as ações. Logo os encontros de três dias por bimestre precisavam ser bem aproveitados. A troca de experiência e a vivência das propostas eram de fundamental importância.

Por mais que tentasse acompanhar as aulas e o trabalho dos professores em sala, as visitas eram esporádicas e, mesmo assim, ocasionavam muito constrangimento aos colegas, por não estarem habituados a este procedimento. Sentiam-se invadidos, cobrados e fiscalizados. Por esse motivo, aguardava as reuniões para que, através de outras estratégias, possibilitasse os seus relatos e depoimentos de forma mais descontraída.

A leitura de um texto, uma música, um jogo de integração, ou sensibilização, em muitas ocasiões, tornaram-se aliados na avaliação diagnóstica do percurso que estávamos vivenciando.

Ao traçarmos o perfil dos alunos, algumas adequações também se fizeram necessárias. Devido ao problema de frequência, algumas visitas foram agendadas pelos professores, que passaram a ir à casa dos alunos. Oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, com um histórico de fracasso escolar, fato comprovado pelos registros escolares e pelo depoimento de familiares, esses alunos, copistas com sérias dificuldades na leitura e na produção de textos, com baixa auto-estima e resistentes, face às inúmeras reprovações, mostravam-se muito arredios. Recusavam-se a realizar as atividades e, colocá-los todos juntos numa mesma sala, nunca nos pareceu ser uma boa idéia, tendo em vista o grau de estranhamento entre eles mesmos e os diversos conflitos ocorridos dentro daquele espaço onde se viam confinados. Guardo na memória inúmeros relatos desses episódios e lembranças não muito agradáveis, quando me via totalmente impotente diante de professores que vinham para a orientação técnica completamente revoltados, desmotivados e chorosos, por não conseguirem propor o que haviam planejado com antecedência para aqueles meninos. “Esses alunos são impossíveis, vivem brigando, só faltam se matar...”; “Eu gostaria de desistir desta classe; outro dia um deles furou o outro com o lápis...”; “Fui apartar uma briga e quase apanhei... Precisei chamar o coordenador para me ajudar...”. Foram tantos os depoimentos de insatisfação com esses alunos, que se tornou difícil acreditar que conseguiriam produzir juntos.

Administrar os conflitos, advindos da resistência dos alunos em relação a algumas propostas, não foi tarefa fácil, mas a troca de experiência entre os professores se fortaleceu a tal ponto, que fugiu completamente ao meu controle. A troca de receitas passou a ser algo que, num primeiro momento, deixei acontecer mesmo: produções em série, artesanato, confecção de bolsas, bijuterias, pintura em guardanapo de cozinha, pintura em vidro, dobraduras de papel, enfim, não tinha como evitar, principalmente tendo em vista o que viria depois. Ao propor que considerassem os saberes de seus alunos, que os ouvissem, que usassem a própria sensibilidade para propor as atividades e que soubessem mudar as estratégias, quando houvesse resistência, as professoras se sentiram mais à vontade para proporem o que sabiam fazer. Conquistaram os alunos e começaram a aprender com eles, pois, passado algum tempo, traziam novidades referentes às inovações que os alunos haviam realizado em cima dos modelos propostos.

Por outro lado, as propostas encaminhadas pelo Projeto estavam sendo um sucesso junto às turmas regulares, o que me deixava mais confortável junto ao grupo de ATPs e à professora Terezinha (assessora contratada pela CENP) a quem eu jamais confidenciei tal fato. O mais importante, para mim, era ganhar a confiança dos professores e, conseqüentemente, possibilitar a eles um trabalho com os alunos, que fosse do interesse deles e que resultasse em algum ganho extra, pois se sentiam felizes com as produções que já estavam comercializando, fato condenável por muitos intelectuais da área de artes que acreditam que as aulas não deveriam, de forma alguma, contemplar o artesanato, mas sim os conhecimentos das diferentes linguagens referenciando artistas, suas produções e os contextos onde foram produzidas as obras. É difícil num espaço e tempo tão restritos dar conta de tantos saberes, principalmente quando se agrupam saberes tão importantes num mesmo pacote. Depois de cinco anos estudando teatro, como poderia dar conta de tantos conhecimentos necessários de música, de dança e de artes plásticas? Se me sentia assim, ficava imaginando como estariam se sentindo os professores. A minha área era teatro, a deles artes plásticas. Logo se deduz que estariam mais seguros com o que aprenderam a fazer, se a formação acadêmica não correspondia ao esperado pelos grandes pensadores para o ensino da arte na escola pública, não cabia a mim naquele momento condená-los. Como afirma o professor de teatro da UNESP, Alexandre Mate, que escreveu vários textos para subsidiar alunos e professores sobre a linguagem teatral:

Existem bons espetáculos. Bons atores e atrizes, bons textos... e também, o contrário disso tudo. Existem bons críticos e sérios estudiosos... e, também o contrário disso. Estes últimos, fora do palco e da prática teatral propriamente dita, tomaram para si a responsabilidade de julgar, classificar, dividir, estabelecer critérios estéticos. Enfim, dizer o que é bom e mau teatro. Tem cabido, portanto, ainda a esses últimos, entre boas e más formulações, dividir as artes. Das várias classificações do teatro (e das artes em geral) a mais genérica e perversa é aquela que separa as manifestações artísticas entre arte popular e arte erudita. A chamada arte erudita tem sido desenvolvida por artistas cultos e refinados. Praticada, normalmente, por sujeitos “bem nascidos”, os artistas ligados a essa tendência tem facilidade em se expressar, apresentando suas obras a partir de determinados esquemas consagrados, aprovados e interessantes aos detentores do poder, dos diferentes períodos históricos. De maneira oposta, ainda segundo os críticos já citados, a cultura popular corresponderia a uma expressão de sujeitos que não conhecem tão bem a cultura. São pessoas espontâneas, ingênuas, simples, normalmente autodidatas e não tão bem nascidas. (MATE, 2003, p. 9).

Como sabemos que cultura popular corresponde ao conjunto de obras feitas por artistas que utilizam a arte como forma de se comunicar e também de se expressar com seus parceiros, procuramos valorizar tudo que a comunidade produz e que, de alguma forma, vem para dentro da escola. Entretanto, reconhecemos que a produção em série desqualifica o objeto de artes, pois o estilo e a originalidade são aspectos ricos em possibilidade de

identificação dos sujeitos que as produzem. Conscientes desse compromisso com o fazer artístico, alunos e professores foram amadurecendo juntos e buscando novas estratégias, que possibilitassem a construção de conhecimentos favoráveis à ampliação do repertório de ambos, através do estudo e da pesquisa das diferentes linguagens.

Passado o primeiro bimestre, o vínculo de amizade já havia se estabelecido e então, na seqüência, vieram os projetos de música e de dança. Como tínhamos muitas dificuldades com estas linguagens, fizemos parcerias e o projeto, mais uma vez, ganhou forma, acontecendo em cada escola de maneira bastante peculiar. Levando-se em consideração a localidade, os municípios, onde os trabalhos foram desenvolvidos, percebemos uma preocupação com o resgate da cultura local e a valorização das produções de cada comunidade em particular.

Embora os professores de artes estivessem conseguindo algum avanço com estes alunos, ainda eram freqüentes os problemas relacionados à indisciplina e à freqüência.

As classes de aceleração, com alunos já rotulados por toda a escola, e a falta de tato de alguns gestores e professores em não saber como conduzi-los, ou mesmo atendê-los em suas necessidades elementares, no processo de alfabetização, foi-se agravando e gerando inúmeras controvérsias. A conclusão é que os especialistas nas diferentes áreas (professores das diferentes disciplinas) não sabiam alfabetizar, algo que deveria ter ocorrido no ciclo I. No período 2001-2002, passou a ser comum, diretores e coordenadores fazerem relatórios apontando, através de levantamento de dados e diagnósticos, o número de alunos que estavam chegando às quintas séries, sem estarem alfabetizados. Passou-se a cobrar mais das escolas de Ciclo I e só aceitavam os alunos com as devidas justificativas. Intensificaram-se as recuperações paralelas e a contratação de professores com experiência em alfabetizar. A pressão passou a ser tão contundente que, alguns casos, chegaram ao conhecimento da equipe de ATPs e Supervisores de Ensino.

Talvez por esse motivo tenha surgido, em 2003, um projeto paralelo para os professores das séries iniciais, denominado “Letra e Vida” - programa de formação de professores alfabetizadores, sob a supervisão da professora Telma Weiz.

O fato de não ser especialista em música, artes plásticas e dança me possibilitou apenas o repasse das atividades propostas e a aceitação de sugestões dos professores e especialistas. A minha colaboração, nesse percurso, foi incrementar as pautas com dinâmicas e jogos que possibilitassem a formação de um grupo integrado, coeso e sensível, capaz de tomar decisões e perceber quais as propostas mais adequadas aos seus respectivos grupos de alunos.

O Projeto Metamorfose, que tinha por objetivo trabalhar com a linguagem teatral, foi o último projeto do ano letivo. Entretanto, através de jogos dramáticos, vínhamos

desenvolvendo alguns princípios da linguagem visando ao trabalho com improvisações. Como nos momentos anteriores, no último bimestre, fez-se necessário adequar primeiramente as atividades às necessidades dos professores, para só então, mais tarde, levar a proposta aos alunos.

Vejam os a seguir, como se deu a mudança neste percurso, favorecendo o ensino e a aprendizagem da linguagem teatral no espaço escolar.

3.1 O delinear de um novo percurso com o Teatro Educação

Parto do princípio que este projeto favoreceu apenas os professores e uma pequena parcela de alunos levando em consideração os aspectos qualitativos, em particular em nossa Diretoria de Ensino. Em relação ao resultado quantitativo para todo o Estado, os avanços são significativos. Conforme dados comparativos entre 1998 e 2002, em relação às matrículas com defasagem de idade-série no Ensino Fundamental (Ciclo II) da rede estadual, os índices apontam uma queda considerável: Na 5ª série de 36,9% passou-se para 16,8%; na 6ª série de 40,7% para 21,6%; na 7ª série de 41,5% para 20,2% e na 8ª série de 42,4% para 27,9%. Lidar com os diferentes, com aqueles que, ao longo do percurso escolar, foram armazenando inúmeras dificuldades e desilusões em relação à escola, requer do professor a humildade de reconhecer que a sua ineficácia não é de sua inteira responsabilidade e que ele é tão vítima quanto o aluno das políticas educacionais pautadas num modelo ideológico que impede avanços significativos na qualidade do ensino brasileiro.

Trabalhar com a linguagem teatral e com o teatro Didático de Brecht não foi uma escolha que se deu por acaso. O alemão Bertold Brecht (1898–1956) foi um teórico que praticamente antagonizou com Stanislavski, tornando-se um dos pilares de sustentação do teatro, no tocante à interpretação e à mentalidade simbólica a respeito das artes cênicas. Sua visão sobre o mundo naturalista, que pretende conquistar o público com o sonho, o fingimento e o jogo do faz-de-conta, é abominado por Brecht. Para ele a necessidade maior daqueles que assistem a um espetáculo é absorver a mensagem emitida pelos artistas e não confundir a ficção com a realidade. Para Brecht, a lição contida em cada texto teatral é demasiadamente importante, de forma que, para compreender melhor essa lição, o público deve estar todo tempo consciente de que a história que se passa no palco é apenas um teatro-disfarce e não uma realidade. Para conseguir que o público absorva a mensagem do espetáculo, não se iludindo com a realidade do contexto, Brecht propôs o afastamento do público em relação ao que ocorre no palco. Esse afastamento não se realiza fisicamente e sim emocionalmente, de

forma que o espectador não deve envolver-se com o espetáculo, e sim, manter a imparcialidade e a postura crítica diante dos acontecimentos expostos no palco. Para constituir esse afastamento, tudo aquilo que Stanislavski propôs em sua teoria cai por terra, a começar com o cenário e a iluminação, que, segundo Brecht, não devem convidar o público ao sonho e sim à certeza de que tudo que se passa no palco é uma mentirinha propositada. Não deve haver uma atmosfera que induza o público ao sonho (uma rua mal iluminada, um campo florido com a relva da manhã) e sim, um cenário que seja essencial para passar as informações mais relevantes para o público sem que esse se prive de sua sobriedade. Com seu senso de crítica apurado, o espectador poderá ter atitudes analíticas em relação ao contexto e manterá uma posição ideológica em relação aos personagens e aos acontecimentos, sem que seja influenciado pela afinidade emocional, que o leva à imparcialidade. Brecht propõe o fim da “quarta parede”, pois, para o teórico, esse fundamento se constitui numa farsa que cria, mentalmente no ator, a ilusão de estar encenando sem platéia, o que permite a completa catarse do ator, a sua total metamorfose, que passa a viver o personagem de maneira tão intensa que o público se vê iludido, crendo no personagem como uma verdade absoluta, criando um vínculo que impedirá uma análise crítica e mais determinada em relação aos acontecimentos. A interação entre os atores e o público não é boa, pois o espectador se frustra ao lembrar que tudo no palco é ficção, de forma que o teatrólogo instituiu a “quarta parede” para uma perfeita atuação do ator, para criar a ilusão. Porém, para Brecht é essencial que o público nunca perca a sua sobriedade, de forma que, para ele, a interação dos atores com o público se faz necessária para justamente restabelecer a todo instante a consciência do público de que o que ocorre no palco é mera representação. Para Brecht, o contato visual entre o ator e o público permite que ambos se distanciem do sonho, não se envolvendo completamente com a trama.

Sobre a teoria do distanciamento do público, em relação ao que acontece no palco, Brecht afirma que os esforços do ator convencional concentram-se tão completamente na produção do fenômeno psíquico da empatia que ele incorpora ao personagem, perde sua identidade e torna-se ele a própria obra de arte. A técnica que causa o efeito do distanciamento é diametralmente oposta à que visa a criação da empatia. A técnica de distanciamento impede o ator de produzir o efeito da empatia. Porém, Brecht não descarta totalmente o uso da empatia por parte do público. Para ele, o ator deve passar a informação com a mesma empatia que uma pessoa passa uma informação cotidiana. Afinal, quem fala quer ser escutado e, para que isso ocorra, o emissor deve abordar os assuntos de uma maneira clara e objetiva para que o receptor queira escutar, utilizando-se do recurso da empatia

somente para prender a atenção do receptor. Quando uma pessoa é atropelada na esquina e alguém conta esse fato para outra pessoa, esse alguém procurará representar esse ou aquele personagem para mostrar o que aconteceu, de forma que, para isso, irá representar como foi o comportamento dos que participaram do atropelamento, sem tentar induzir o receptor a uma ilusão de que sua representação é real. O uso da empatia está justamente na forma natural que o emissor busca chamar a atenção do receptor, com a pantomima, com o movimento exagerado, com a dor fingida, com os movimentos irreverentes e brincalhões, ou sérios e pesarosos, mas sempre no âmbito da informação clara, simples e objetiva. Para Brecht, o ator consegue distanciar o público, distanciando-se também de seu personagem, buscando representá-lo da maneira mais fidedigna possível, porém mantendo suas prerrogativas em relação ao seu personagem, sem deixar de pensar em nenhum momento em suas próprias aspirações, críticas e sentimentos. O ator deverá ser profissional o bastante para contribuir sempre para o crescimento de seu personagem, independentemente do que pensa a respeito dele, de forma que, para alcançar a perfeição na interpretação, o ator deverá se ater ao que Brecht chamou de “mesa de estudos”, rejeitando qualquer impulso prematuro de empatia com seu personagem, buscando compreender seu personagem, como um leitor que lê para si próprio, em voz baixa, e não para os outros. Para o teórico, as primeiras impressões do ator a respeito do personagem são demasiadamente importantes, pois serão essas as impressões que os espectadores terão quando virem o espetáculo. Antes de decorar as palavras, o ator deverá julgar, compreender, contestar, encontrar a razão de tudo aquilo que lê, para que assim possa, antes de decorar o texto, decorar esses momentos de julgamento, compreensão e contestação para melhor interpretar o personagem. Para conceber melhor o propósito de seu personagem e passar essa informação da melhor forma possível para o público, o ator deve compreender que para cada ação, há um movimento contrário que deve ser previsto. Ex.: “Se o personagem anda para a direita, é porque ele não anda para a esquerda”. Nesse caso há de se perguntar: “Por que meu personagem não anda para a esquerda? O que o leva nesse momento a andar somente para a direita?”. Pode parecer esquisito, mas esse método é crucial para uma melhor compreensão do personagem e melhor interpretação do mesmo. Para Brecht é importante que o ator saiba que, no palco, ele é apenas um artista que está interpretando um personagem, ou seja, um intérprete que mostra o personagem, mas não o vive, que tenta interpretá-lo da melhor maneira possível, mas que não tenta persuadir-se (tampouco os outros) de que é o próprio personagem. Dessa forma, o ator em cena não é Otelo, nem Hamlet, e sim um artista que os representa da melhor maneira possível, que dá ao público a chance e o direito de tomar partido, de criticar, de conceber um idealismo sobre os personagens de maneira própria. Cabe

ao ator, no palco, propor um debate e não debater. Segundo Brecht, para que o ator consiga distanciar-se de seu personagem, poderá utilizar três recursos: 1-Recorrência à terceira pessoa; 2-Recorrência ao passado; 3-Intromissão de indicações sobre a encenação e de comentários. A recorrência à terceira pessoa se dá ao interpretar um personagem inspirado em um conhecido, alguém que ouviu falar, etc. A recorrência ao passado nada tem a ver com a “memória emotiva” Stanislavskiana, pois não se atém ao campo emocional e sim ao comportamento humano. Deve-se prestar muita atenção a tudo que se passa ao seu redor para constituir personagens que lembrem uma personalidade, um estilo, um jeito de ser. Já a indicação sobre a encenação se dá no momento em que o ator recolhe informações a respeito de seus personagens, o porquê de cada gesto, qual é o propósito das ações, etc. Assim, os outros atores, ou pessoas que, por ventura estejam assistindo, poderão opinar e desenvolver um comentário a respeito do personagem, criticando e dando sugestões, para o ator, de coisas que não estão explícitas no texto, mas que são subentendidas e que são importantes para o ator saber. Por exemplo: “Esse seu personagem caminha todo dia de manhã, porque quer ser saudável” ou “Sua personagem tem medo do escuro, pois sofreu muito durante a guerra, quando era criança”, etc. Tudo isso, segundo Brecht, contribui muito para a interpretação do ator, pois, a adoção de idéias diversas a respeito do personagem, dá ao intérprete uma nova visão de seu personagem, o que contribui para o não preconceito em relação ao personagem por parte do ator. Para Bertold Brecht, o espectador de teatro é um crítico-social, ou seja, como um júri popular, um julgamento, cujas testemunhas são os atores, que, com sua voz impostada, tentam frisar as partes mais elucidativas de seus testemunhos, fazendo com que os jurados se apropriem desses testemunhos, não por empatia, mas por grande conveniência, por necessidade clara de buscar uma verdade.

As vivências e experiências, durante a implantação e execução do projeto com a linguagem teatral, evidencia estágios bem diferentes a que chegaram os professores, possibilitando a compreensão de que uma mesma proposta, vivenciada por diferentes sujeitos, pode ocasionar diferentes resultados, o que não descaracteriza a proposta em si e prova o respeito que devemos ter aos diferentes ritmos de assimilação e apreensão.

Considerando os PCNs em Arte e os objetivos que norteiam as escolhas dos conteúdos a serem trabalhados, o grupo de ATPs, sob assessoria da coordenadora Terezinha Telles Guerra (2000-2001), ao construírem a proposta em Teatro, elegeram três autores – Oswald de Andrade, Shakespeare e Aristófanes. Com a preocupação de que os alunos se tornassem produtores, conhecedores e fruidores das linguagens artísticas, buscaram sintetizar suas

biografias e realizaram um recorte das peças escritas respectivamente por eles: “O Rei da Vela”, “Hamlet” e “Lisístrata”.

Não há como questionar a qualidade dos textos e autores escolhidos. Entretanto, o grupo com o qual iríamos trabalhar faria essas opções? Se pudessem escolher, que textos escolheriam? Formados em Artes Visuais, com poucos conhecimentos sobre a linguagem teatral, que opções fariam visando o trabalho com teatro na escola? Não há dúvida que a ousadia da proposta, por si só, subsidia o professor e favorece a ampliação de um repertório clássico.

O grande desafio dos tempos atuais e, conseqüentemente, da educação é conviver com um mundo fragmentado e recriar um sentido para a condição humana, buscando desenvolver ações que intervenham no universo da escola e das comunidades. Conhecer, aguçar a curiosidade, pesquisar, desenvolver o senso crítico, saber selecionar, sintetizar e sistematizar conhecimentos são aspectos que não se podem perder de vista, quando se quer aprender e ensinar. Portanto não basta que alguém determine o que devo aprender, mas sim que descubram uma forma de despertar meu interesse por aquilo que preciso aprender para me compreender e me entender no mundo que me cerca.

Alunos com dificuldades na leitura e produção de textos carregam muitas marcas e é muito difícil despertá-los para a leitura, quando os próprios professores não desenvolvem este hábito. São inúmeras as observações que evidenciam tal fato: “Eu nunca li nada sobre esses autores”; “Eu vi apenas o filme - Hamlet, odeio ler peças de teatro”; “Não leio nem romance, que dirá esses textos difíceis”. Carecíamos de bons modelos de leitores e estes também estavam em processo de formação. Levando em consideração as experiências anteriores com a linguagem teatral, verificamos que a maioria conhecia alguma coisa sobre Hamlet. Para falar a verdade, dois grandes chavões: “Há algo de podre no reino da Dinamarca” ou: “Ser ou Não Ser, heis a questão”.

Para uma pessoa que passou cinco anos num curso de formação em Teatro, a tarefa não estava sendo fácil. Eu ficava imaginando como os outros colegas estavam se arranjando, mas aqui não convém informar o que aconteceu no Estado de São Paulo, nas diferentes Diretorias de Ensino. O que me cabe, neste momento, é relatar como as coisas foram se resolvendo. Eu acreditava que a qualidade era mais importante que a quantidade, de que adiantaria compartilharem com os alunos três autores distintos e três fragmentos, recortes de peças que os professores desconheciam?

Li várias vezes as peças e optei por Hamlet. Busquei a linguagem cinematográfica, num primeiro momento, para que os professores dessem conta do enredo, pois, para que se trabalhe com recortes, é importante ter a dimensão do todo.

Posteriormente, recorri ao livro de Sérgio Tellaroli, apresentado e ilustrado por Márcia Williams (2001). É importante ressaltar que o livro tem um apelo excessivo de imagens, desta forma rico na possibilidade de leituras e interpretações. Para se ter uma idéia, em duas páginas, o autor consegue contar uma história. O livro reúne os clássicos: “Romeu e Julieta”; “Conto de Inverno”; “Macbeth”; “Sonho de Uma Noite de Verão”; “A Tempestade” e “Júlio César”. Em poucas horas, é perfeitamente possível absorver o enredo de todas essas peças de William Shakespeare. Lendo este livro, os professores tiveram a oportunidade de conhecer a obra de Shakespeare e ter acesso aos enredos, possibilitando, assim, a vivência de algumas adaptações e improvisações.

Pelo fato de achar importante trabalhar com os dois gêneros dramáticos: a comédia e a tragédia, também me debrucei sobre a comédia de Aristófanes (446?–380 a.C.), autor que escreveu mais de quarenta comédias, cujas mais conhecidas são: “As Rãs”, “As Nuvens” e “Lisístrata”. Seu principal objetivo era atacar a aristocracia e seus alvos eram: Sócrates (470?-399 a.C.); Eurípedes (480-406 a.C.), autor de várias tragédias; e Creonte, governante.

A peça “Lisístrata” aborda o tema “paz”. A guerra do Peloponeso faz muitas vítimas, viúvas, órfãos, mães desoladas. Então *Lisístrata* persuade as mulheres de todas as cidades envolvidas no conflito a lutarem pacificamente, sugerindo greve das obrigações conjugais.

Os homens, embrutecidos, não ouvem a voz da razão, logo terão que ceder aos reclames da carne e a única arma que as mulheres possuem era a chave do prazer.

Ao compreender o enredo, busquei a música de Chico Buarque – “Mulheres de Atenas” e a levei para trabalhar com as professoras, que fizeram inúmeros comentários, envolveram-se, mas optaram por trabalhar com a proposta apenas com alunos de Ensino Médio.

Para a professora Terezinha e alguns colegas ATPs de outras diretorias, o Teatro só se justifica em sala de aula, se for visto como área de conhecimento humano, como linguagem simbólica a ser aprendida segundo a ótica de quem as transmite. Entretanto, ao reconhecer o poder da linguagem teatral como forma de emancipação humana, podemos, através dele, possibilitar o processo criativo, ampliando, assim, o repertório dos alunos, para que eles próprios sejam atores e autores de seus próprios textos, pois hoje sabemos que aquele local onde “o verbo se faz carne” e, portanto, “a palavra é mãe e soberana”, como afirma Peixoto (2004) já não existe mais. Exemplo disso é o trabalho que a professora Eliana do município de

Piedade, uma das nossas parceiras, desenvolveu com seus alunos, recentemente. Vestidos de negro, encapuzados, sem emitir uma só palavra, com apenas gestos e alguns efeitos especiais, os alunos retrataram a violência das drogas e o extermínio de jovens adolescentes marginalizados pela sociedade. Algo possível pelo fato da professora ter tido a oportunidade de conhecer durante o seu percurso um pouco da história do “Teatro do Absurdo”.

O Teatro do absurdo nasceu do Surrealismo, sob forte influência do drama existencial. O Surrealismo, que explora os sentimentos humanos, tecendo críticas à sociedade e difundindo uma idéia subjetiva a respeito do obscuro e daquilo que não se vê e não se sente, foi fundamental para o nascimento desse gênero que buscava, na segunda metade do século XX, representar no palco a crise social que a humanidade vivia, apontando os paradigmas e os valores morais da sociedade como fatores principais da crise. A principal fonte de inspiração dos dramas absurdos era a burguesia ocidental, que, segundo os teóricos do Absurdo, se distanciava cada vez mais do mundo real, por causa de suas fantasias e ceticismo em relação às conseqüências desastrosas que causava ao resto da sociedade. Como o próprio nome diz, o Teatro do Absurdo propõe revelar o inusitado, mostrando as mazelas humanas e tudo que é considerado normal pela sociedade hipócrita. Essa vertente desvela o real como se fosse irreal, com forte ironia, intensificando bem as neuroses e loucuras de personagens que, genericamente, divulgam o homem como um psicótico, um sofredor, um ser que chega às últimas conseqüências, culminando sempre na revolução, no atrito, na crise e na desgraça total. Extremamente existencialista, o Absurdo critica a falta de criatividade do homem, que condiciona toda a sua vida àquilo que julga ser o mais fácil e menos perigoso, se negando a ousar, utilizando-se de desculpas para justificar uma vida medíocre.

O Teatro do Absurdo foca principalmente o comportamento humano, deflagrando a relação das pessoas e seus atos concomitantes. O objetivo maior desse gênero é promover a reflexão no público, de forma que a maioria dos roteiros absurdos procuram expor o paradoxo, a incoerência, a ignorância de seus personagens em um contexto bastante expressivo, trágico, aprofundado pela discussão psicológica de cada personagem apresentado, com uma nova linguagem.

Como atividade grupal, onde se constroem personagens e se criam histórias ficcionais, o Teatro permite que o aluno coloque-se nos mais diversos papéis, observe e entenda a vida sob os mais diferentes pontos de vista, confrontando valores, percebendo a diversidade, compreendendo o outro e conhecendo melhor a si próprio, seu momento, sua vida.

Favorecendo a socialização, o Teatro permite o compartilhar de idéias, de tempo e espaço, ampliando, assim, nossa capacidade de dialogar, argumentar, negociar, tolerar, respeitar, observar regras, cumpri-las, enfim, conviver e se fazer perceber.

Considerando os jogos e as improvisações, portas de entrada para o fazer teatral, a sugestão no sentido de adotar “Improvisação para o Teatro”, de Viola Spolin (1992), foi uma opção rica em possibilidades para alunos e professores. Além disso, os “Cem Jogos Dramáticos”, de Maria Clara Machado e Marta Rosman (1994), tornou-se referência para o grupo de professores de Votorantim. De custo menor, os professores o adotaram, pois permitia a multiplicação de textos, o recorte dos jogos e o sistema de fichas.

Ao recortar os jogos, que estão numerados de 1 a 100, os professores colavam em pequenos cartões feitos de cartolina, plastificavam e levavam para suas aulas, e, após alguns exercícios de integração e sensibilização, propunham aos alunos a improvisação de alguns desses jogos, em pequenos grupos.

Os professores das classes de aceleração, com 35 alunos por sala, não tinham problemas quanto as vivências. Entretanto, nas outras séries, por sugestão minha, como o número de alunos era maior, os professores dividiam a sala em números pares e ímpares, um grupo denominado “Grupo de Vivência”, fazia as improvisações, enquanto o outro – “Grupo de Observação”, vivia o papel da platéia. Após as apresentações, o grupo de observação fazia a avaliação. Na aula seguinte, os papéis eram trocados: o grupo de observação passava a desempenhar o papel do grupo de vivência, submetendo-se à avaliação daqueles que, na aula anterior, haviam se submetido à avaliação. Com isso, foram estabelecendo um vínculo que permitia avaliações cada vez mais primorosas e, conseqüentemente, improvisações melhores.

No sentido de ampliar o repertório e possibilitar um fazer teatral mais elaborado, passamos a utilizar textos de Luís Fernando Veríssimo (2001) do livro “Histórias Para Se Ler na Escola”: “Sexa”, “Pá Pá Pá”, “Papos”, “Siglas”... Foram crônicas que nos possibilitaram a representação sem a preocupação com a antiga técnica do “decoreba”. Criava-se a ambientação, o cenário, o lugar onde os episódios se passavam, lia-se inúmeras vezes o texto, colava-se esse texto em um jornal ou no caderno escolar da personagem, em uma revista, ou seja, qualquer objeto cênico que a personagem fosse usar.

A sugestão de contar e recontar diferentes histórias funcionava muito bem para aqueles que não sabiam ler. Ao dominar o enredo, as improvisações tornavam-se excelentes.

Os professores vivenciavam as propostas nas oficinas e depois repassavam para seus respectivos alunos.

Após inúmeros jogos de sensibilização e integração, professores e alunos que aderiram a técnica iam se tornando mais naturais e liam o texto com tanta simplicidade e espontaneidade que a platéia tinha a impressão de que os textos haviam sido decorados; e muitas vezes o foram. De tanto apresentarem, as performances não exigiam mais a presença do texto em cena.

Lembro-me da ocasião em que um professor, apaixonado pelo Teatro, convidou-me para assistir à representação do texto “Grande Edgar”, do livro “As mentiras que os homens contam”, do mesmo autor. Os alunos, de tanto repetir, familiarizavam-se com os textos, a ponto de ficarem livres para comporem a personagem e tornar a apresentação um acontecimento digno de aplausos por toda a comunidade escolar.

Os professores que trabalhavam com as turmas do Projeto de Aceleração não tinham nenhum privilégio. Entretanto suas vivências e experiências possibilitavam o planejamento dessas atividades com outras turmas, o que, de alguma forma, servia de modelo para os alunos das demais séries, que, como espectadores, também desfrutavam destes momentos.

A cada encontro no período 2000–2004, as idéias iam ganhando forma, os professores iam aderindo algumas propostas, descartando outras, construindo, através da relação com seus alunos, um novo olhar sobre as linguagens artísticas, apropriando-se, conhecendo, fazendo e apreciando as suas produções e as dos seus alunos.

Embora alterássemos as orientações centralizadas com nossas próprias sugestões e propostas, pouco se falava sobre os entraves no processo, pois todos estavam se favorecendo com os desafios, sem deixar de lado a oportunidade de aproveitar aquelas orientações que haviam sido elaboradas pelos ATPs e assessores da CENPEC. Projetos alinhavados com sugestões de atividades, esboçadas em forma de receituário, mas muito eficazes para nos ajudar a desenvolver a criatividade.

Em 2001, quando se decidiu pela continuidade do programa, a assessora, contratada pela CENP, para orientar os ATPs, dividiu o grupo, tendo preocupação de contemplar em cada grupo um especialista nas diferentes linguagens artísticas, pois, como já relatei anteriormente, 90% dos ATPs eram habilitados em Artes Plásticas e careciam de um especialista que contribuísse na elaboração de um projeto específico em cada linguagem.

Hoje, refletindo sobre esse processo, percebo que algumas intervenções foram realizadas, mas que as mesmas preocupações do grupo anterior permeavam todas as ações, impedindo ousadias que fugissem do modelo anterior. É certo que precisamos partir de um bom modelo, mas o medo, muitas vezes, impede-nos de ousar, correr riscos, criar algo novo,

que surpreenda a todos, pelo fato de não contemplar os clássicos do gênero dramático, como foi o caso em questão.

Substituir os autores Aristófanes, Oswald de Andrade e Shakespeare por Brecht e Gianfrancesco Guarnieri, respectivamente com as peças “Mãe Coragem e Seus Filhos” e “Eles Não Usam Black-Tie”, talvez também não tenha sido uma escolha ideal para atender às necessidades daquele grupo – alunos multirrepetentes – Entretanto nos possibilitou inúmeras reflexões junto ao grupo de professores, que desconheciam as peças, seus enredos e o contexto histórico em que elas surgiram. Ao debruçarem-se sobre a proposta, sobre a história do teatro e ao reconhecerem a importância desses autores para o fazer teatral, inclusive o teatro nacional, os professores não foram mais os mesmos. Todo esse percurso possibilitou-lhes ações pautadas numa consciência política, que sem dúvida, vem contribuindo para o exercício da cidadania de nossos alunos. As temáticas abordadas, o modo de representar, as parcerias e o reconhecimento da linguagem teatral, como forma de representação do humano, para o grupo envolvido que vivenciou esse processo, foi, de fato, muito rico em possibilidades de aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rever os novos conceitos de Artes, as novas metodologias e os temas mais presentes no cotidiano escolar e reconhecê-los como parte de políticas educacionais próprias de um modelo importado em convênios firmados com organismos internacionais, permitiu-me avançar na reflexão sobre a formação continuada dos professores de artes e avaliar o quanto é importante o estudo, a pesquisa, o debate e o entendimento do contexto onde as reformas são propostas. O uso dos recursos didáticos disponíveis, incluindo as Novas Tecnologias de Informação para o exercício criativo também nas Artes, tem sido uma experiência válida e tem possibilitado consideráveis avanços a todos que buscam ampliar seus conhecimentos. Entretanto reconhecemos a complexidade e a acentuada diferença entre as unidades escolares sob jurisdição da Diretoria de Ensino de Votorantim.

A fragilidade em relação à necessidade de estudo, pesquisa e debate sobre as questões mais elementares do cotidiano escolar e a aceitação passiva de algumas propostas pela grande maioria que hoje se encontra atuando no ensino público tem gerado inúmeras controvérsias. Dedicção, disciplina, determinação e concentração na apreensão e aprofundamento dos conhecimentos já produzidos visando os embates em curso não são aspectos adotados pela maioria dos educadores. Os conflitos geram desgastes e insatisfação, mas são necessários à consonância de idéias. A sensação que se tem é que cada qual está ocupado em defender seus próprios interesses e os esforços em solucionar problemas coletivos tornaram-se questões de mentes desocupadas, de quem não tem o que fazer, ou ganha a vida fazendo exatamente isso. O mundo capitalista está preocupado em criar necessidades, as mais variadas, logo seu grande alvo é a formação do consumidor. Os educadores não ficam de fora, preocupados que estamos em suprir necessidades básicas de sobrevivência e também o supérfluo, pois ninguém é de ferro, passamos a ser parte integrante do proletariado e, a cada dia que passa, nos preocupamos menos com o que produzimos. Como estamos conscientes da responsabilidade com a formação dos indivíduos, passamos a armazenar certificações sem a menor preocupação com as idéias comercializadas na contemporaneidade. Com uma capacidade seletiva reduzida, não mais pensamos, só consumimos. Desejamos os caminhos mais fáceis e isso se torna mais claro no exercício diário de nossas funções e atribuições. Ser professor hoje é estar a serviço de uma ideologia capitalista e se não houver consciência política, muito provavelmente, estaremos incorporando ao nosso discurso idéias que não nos pertencem, mas que interessam a uma classe acostumada a explorar e nada produzir.

Eu, particularmente, se posso servir e ser útil, servirei e serei útil aos meus pares. Há muito venho me guiando pelos meus ideais e utopias. Tenho o direito de sonhar e quero sonhar com um mundo mais justo e humano. Não dá mais para fazer de conta que a forma escolar criada possibilita a ascensão social. A certificação, por si só, não garante um melhor desempenho e, conseqüentemente, salários mais elevados. A classe dominante sempre encontrará alternativas para explorar a classe trabalhadora.

Rememorar alguns aspectos da infância, da própria inocência da criança e do adulto ingênuo, que acreditava na possibilidade de liberdade, igualdade e fraternidade, permitiu-me reconstruir um novo sujeito, um sujeito histórico, com suas memórias, conhecimentos e idéias de transformação ajustadas às perspectivas de emancipação do homem através das artes.

Não há como negar. A política, a economia e a filosofia são os três aspectos que possibilitam as condições para que haja história. A força de produção, as relações sociais e a consciência singular podem entrar, e efetivamente entram em contradição, como resultado da divisão social do trabalho material e intelectual, porque, agora, o trabalho e a fruição, a produção e o consumo aparecem como realmente são, ou seja, uns pensam e outros executam, uns produzem e outros consomem, cabendo a indivíduos diferentes, tarefas diferentes, não há como negar a luta de classes.

Marilena Chauí (2001), fala com propriedade quando afirma que as forças produtivas, unificadas e multiplicadas que nascem da cooperação de vários indivíduos, aparece para um indivíduo não como seu próprio poder unificado, mas como uma força estranha situada fora dele, cuja origem e cujo destino ignoram e que, pelo contrário, percorre uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que, na verdade, dirige esse querer e esse agir. Para ela, ideologia é isto, um sistema ordenado de idéias ou representações, de normas e regras, como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores (os teóricos, os ideólogos, os intelectuais) não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência.

Assim como da divisão entre trabalho material e intelectual nasce a suposição de uma autonomia das idéias, como se fossem ou como se tivessem uma realidade própria, independente dos homens, a separação entre os homens em classes sociais particulares, com interesses particulares contraditórios, nasce a idéia de um interesse geral ou comum que se encarna numa instituição denominada “Estado” e aparece como a realização do interesse geral. O Estado é a forma pela qual os interesses da parte mais forte e poderosa da sociedade (a classe dos proprietários) ganham a aparência de interesses de toda a sociedade.

O Estado é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade e exprimem, na tarefa política, as relações de exploração que existem na esfera econômica. Uma comunidade ilusória. Na verdade, aparece como comunidade porque é assim percebida pelos sujeitos, que precisam dessa figura unificada e unificadora para conseguirem tolerar a existência das divisões sociais, escondendo que tais divisões permanecem através do Estado.

O Estado é a expressão política da sociedade civil, enquanto dividida em classes. Não é a superação das contradições, mas a vitória de uma parte da sociedade sobre as outras.

A dominação é exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil; graças às leis, o Estado aparece como um poder que não pertence a ninguém. Poder que aparece desligado dos homens, com completa autonomia, que parece desvinculado e sem nenhuma dependência da história social real. Monopólio do Estado, a educação nacional, através do ordenamento jurídico que carrega em si uma ideologia, rege as instituições, entretanto cada instituição em particular tem uma história singular que precisa ser considerada.

Em termos do materialismo histórico e dialético, é impossível compreender a origem e a função da ideologia sem compreender a luta de classes, pois a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classes e uma das formas de luta de classes. A ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados.

Os aspectos apontados por Chauí (2001), que sustentam a ideologia dominante são: 1) a separação entre trabalho material e intelectual; enquanto o trabalhador for aquele que não pensa ou não sabe pensar e o pensador for aquele que não trabalha, a ideologia não perderá sua existência nem sua função; 2) o fenômeno da alienação (originado pela ampliação e fortalecimento do capital sobre o trabalho não pago) e 3) a própria luta de classes (exploradores e explorados, dominantes e dominados)

A ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são, em decorrência da ação de certas entidades (natureza, Deus, razão, ciência, sociedade, Estado), que existem em si por si e às quais é legítimo e legal que se submetam.

Quando falamos que os homens são livres por natureza e exprimem essa liberdade, pela capacidade de escolher entre coisas ou entre situações dadas, sem que se analise quais coisas e quais situações dadas para que os homens escolham, escondemos as reais intenções daqueles que detêm a riqueza e o poder advindo do domínio do capital.

Afirma Chauí (2001), que definição de liberdade como igualdade de direito e de escolha é a idéia burguesa de liberdade e não a realidade histórico-social da liberdade. O

poder ou eficácia da ideologia aumenta quanto maior for sua capacidade para ocultar a origem da divisão social e a luta de classes. A ideologia substitui a realidade do Estado, pela idéia de Estado – ou seja, a dominação de uma classe é substituída pela idéia de interesse geral encarnada pelo Estado. E substitui a realidade do direito pela idéia do direito, ou seja, a dominação de uma classe por meio das leis é substituída pela representação ou idéias dessas leis como legítimas, justas, boas e válidas para todos.

Como mediadores, tutores, colocamo-nos a serviço do Estado nos apropriando de um discurso hegemônico que em nada altera os destinos da classe trabalhadora dada a complexidade do modelo capitalista vigente.

A ideologia é processo, pelo qual as idéias da classe dominante tornam-se idéias de todas as classes sociais, tornam-se idéias dominantes. Consiste precisamente na transformação de idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina, no plano material (econômico, social e político), também domina no plano espiritual (das idéias).

Para que isso se mantenha, é preciso que os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características humanas, comuns a todos, e que tornam as diferenças sociais algo sem importância. Convertidas em idéias comuns a todos, a ideologia dominante é repassada pela educação escolar e por inúmeros meios de comunicação disponíveis para a manutenção do sistema capitalista. Não importa quantas horas de trabalho me possibilitaram a aquisição de um determinado bem, o que importa é que hoje eu posso possuir tudo o que todos possuem, independente da classe a que pertenço.

Como tais idéias não exprimem a realidade concreta, mas representam a aparência social, a imagem das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isso, a relação é invertida, fazendo com que a realidade concreta seja tida como realização dessas idéias. A transformação das idéias particulares da classe dominante em idéias universais de todos e para todos os membros da sociedade.

A Classe média, aliada natural da classe dominante, divide-se em pensadores e não-pensadores, ou em produtores ativos de idéias e consumidores passivos de idéias, o que importa é manter seus privilégios.

Compreender o conjunto de idéias que mantêm a política neoliberal e as reformas políticas educacionais possibilitou-nos a compreensão dos aspectos que dificultam, a eficácia,

em termos de qualidade, de alguns programas criados, pensados e implantados de cima para baixo. Focando o problema do insucesso no aluno, no professor, nos pais ou no processo ensino-aprendizagem o Estado, como já constatamos, expressão de interesses de uma minoria exime-se da responsabilidade dos resultados e preservando os interesses particulares da elite mantém a atenção voltada apenas para os resultados quantitativos, expressão da qualidade dos programas de governo que os mantém no poder pelo tempo máximo possível.

Ter clareza da concepção de Projeto pode favorecer a construção de outros projetos, capazes de reverter a ordem estabelecida e o avanço de alunos e professores na construção de um cidadãos críticos e capazes de transformarem a própria sociedade. Lembrando que como afirma Hernández (1998) o projeto é uma tentativa de superação da dicotomia teoria e prática e possibilidade de transgressão, logo uma alternativa interessante, se considerarmos as outras modalidades de organização da rotina escolar, pois não podemos perder de vista que nenhuma prática se sustenta sem que haja conteúdo, essência de conhecimentos que fortaleçam nossas convicções.

Seguidores das concepções cênicas de Brecht constituíram uma nova forma de elaborar o teatro contemporâneo, em uma técnica que apresenta contextos poéticos, porém com uma essência capaz de levar-nos a profundas reflexões. Com a proposta quase exclusiva de informar, passar uma mensagem empírica a respeito de acontecimentos fundamentados em questões históricas, essa técnica ganhou o nome de Teatro-Documento. Brecht foi um homem preocupado com a questão social e política de sua época, onde seus espetáculos (baseados em fatos verídicos, com datas e ocorrências que marcaram época, registrados e transmitidos por décadas) ainda hoje provocam inquietações.

Diversas propostas teatrais hoje concentram-se na filosofia da quebra com o teatro tradicional por influência da teoria brechtiana. Exemplo vivo é o trabalho que Boal vem desenvolvendo em outros países, pois não conseguiu fazer sucesso em nosso país.

Muda-se o tempo, muda-se a mentalidade. Cresce o poder crítico em relação ao teatro e sua gente, entre a cultura e aqueles que a produzem. Cresce o poder crítico da cultura como um elemento de crucial representação dos ritos e costumes de uma sociedade, assim como da civilização, que constitui um grande objeto de estudo antropológico e sociológico. Assim, o teatro passa a ser utilizado para fins como o manifesto, o debate de idéias, a reflexão e a imediata compilação de idéias, elaborado de forma mais democrática que os meios tradicionalmente conhecidos, por se estabelecerem onde o público está e não ao contrário. Isso se chama Revolução Cultural, onde as realizações de uma sociedade se convertem em arte. O *happening*, por exemplo, é um meio de comunicação fantástico, pois canaliza as

informações de maneira bem contundente, objetivando setores da sociedade, podendo-se elaborar formas de abordagem dentro de qualquer contexto, dentro de qualquer assunto (seja na penitenciária, no orfanato, no asilo, no manicômio, etc.).

Além de poder desenvolver temáticas que representem vários grupos da sociedade, a compreensão de teatro, como difusão da realidade, faz com que os fatos ocorrentes na vida real sejam encarados como fenômenos para-teatrais. Assim, pode-se considerar como arte todo e qualquer movimento da sociedade, como, por exemplo, um homem barbeando-se no espelho de manhã e uma babá limpando uma criança num berçário. Fatos da vida que se revelam fontes de inspiração por serem mais artísticos do que a própria arte em si. E o que será que inspirou a vida? Pergunta difícil de se responder, porém um bom tema a ser abordado pelos teatrólogos do nosso tempo. O Para-teatro, segundo os filósofos contemporâneos, significa a simulação da vida, de forma que esse gênero artístico é muito utilizado em protestos, onde há uma retratação da realidade por meios interpretativos, em prol da verificação da verdade. Por exemplo: um grupo de pessoas simulando a morte de um grupo de baleias, um homem que anda nu nas ruas de Londres no frio gélido, um homem rico que se veste de mendigo para pedir esmolas, uma criança que solta uma pomba branca em prol da paz no mundo, etc. São atos solenes ou tempestuosos que tem uma representatividade dentro da sociedade e que, logo se tornam teatrais. O teatro como cerimônia trabalhada no ocidente foi útil para a compreensão da arte oriental, que se manifesta em respeito aos milenares hábitos culturais de seus povos, ou seja, o teatro como representação do humano.

O programa do governo do Estado, que pretendia a correção de fluxo idade-série correspondente, com seus inúmeros desdobramentos e projetos, contemplou diferentes áreas de conhecimento e conteúdos significativos das diferentes linguagens artísticas. As dificuldades geradas pela resistência, crítica e impotência dos arte-educadores diante dos alunos levou-nos ao aprofundamento de inúmeras questões que resultaram na compreensão de conteúdos importantes das áreas que desconhecíamos, clareza da concepção de projetos educacionais e ousadia em ter olhos pra ver os problemas e capacidade para criar soluções, ainda que provisórias, para sanar as necessidades mais imediatas com os respectivos grupos de trabalho.

Aprofundar conhecimentos nas diferentes linguagens artísticas, conhecer um pouco mais da linguagem da dança, da música e do teatro, sem dúvida, possibilitou vivências e experiências significativas. A valorização da nossa cultura e a ampliação de nosso repertório, com certeza ampliou os horizontes. De todos indistintamente.

Ao nos percebermos capazes de fazer, conhecer e produzir arte, bem como ter clareza da concepção de projetos permitiu a todos pensarem seus próprios problemas e elaborarem seus respectivos planos de ação.

Possibilitar o conhecimento da história do teatro, vivenciar e experimentar diferentes jogos de sensibilização, integração e improvisação, bem como a dramatização propriamente dita contribuiu para a formação continuada do professor que, com certeza, passou a conhecer mais a si mesmo e seus pares compreendendo que a transformação só será possível se tiverem olhos para ver, capacidade de diagnosticar os próprios problemas e condições de lidarem com os diferentes segmentos, pais, alunos e equipe de apoio em ações bem planejadas visando à aprendizagem e o envolvimento de todos, em benefício do bem comum e em prol da comunidade, lembrando que nenhuma ação se sustenta sem que haja o domínio de conteúdos essenciais e uma concepção clara que sustente a prática.

O Projeto Ensinar-Aprender pode não ter favorecido a todos na mesma proporção, mas foi um marco significativo na trajetória de alunos e professores envolvidos nesse processo.

REFERÊNCIAS

1. AQUINO, Julio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
2. BALL, Stephen J. Ortodoxia y alternativa. In: BALL, Stephen J.. **La micropolítica de la escuela – hacia una teoría de la organización escolar**. Madrid y Barcelona, 1989, p.19-41.
3. BARBOSA, Ana Mae. **A compreensão e o prazer da Arte: além da tecnologia**. São Paulo, SESC: Vila Mariana, 1999. p. 40.
4. In:_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1991 1. ed; 1994 2 ed; 1998 5 ed.
5. In:_____. **Arte–Educação: leitura no subsolo**. São Paulo, Cortez, 2003.
6. In:_____ et al. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
7. In:_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
8. In:_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Ed. Com/Arte, 1998. p. 198.
9. BARRETO, Vicente; ZALVAR, Alba. **Violência e educação: reflexões preliminares**. São Paulo: Cortez, 1992. p.55-64.
10. BATISTA, Paulo N. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno dívida externa**, n.6, 1994.
11. BOAL, Augusto. **Teatro Para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
12. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.
13. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Oficinas Pedagógicas**. Brasília: INEP, 1994. (Série inovações educacionais; 1) 64p.
14. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.
15. BRECHT, Bertold, **Estudos Sobre Teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
16. BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELHA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2003.
17. CANDELORI, Roberto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, mar, 2005.

18. CANDIDO, Antonio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
19. CARVALHO, Celso. A crise do capital e seus impactos nas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Possibilidades** – publicação do NPM (Núcleo de Pesquisa Marxista). Ano1, n.3, p.18-25, jan./mar.2005.
20. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. **Raízes e asas. De olho no vídeo**. São Paulo: CENPEC, 1994.
21. CEPAL/OREALC. **Educación y conocimiento – eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile, 1992. [presentación (15-16); resumen y conclusiones (17-20); cap. III (81-92) e cap. V (125-140)].
22. CHAUI, Marilena. **O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador**. In: Brandão, C. R. (org.) *O Educador: Vida e Morte*. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 67.
23. In:_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 8ª reimpressão, 2ª ed. 2001.
24. CIVITA, Victor. **Teatro Vivo, Introdução e História**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
25. DEWEY, John. **Experiências e educação**. São Paulo: Nacional, 1970.
26. DOMINGUES, Diana (org.). **A Arte no séc. XXI - A Humanização das Tecnologias**. São Paulo: Unesp, 1997.
27. DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 3ª ed. 2004.
28. In:_____. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**.. Campinas: Autores Associados. 2004.
29. EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Escuelas y clases subalternas. In: IBARROLA, Maria de; ROCKWELL, Hélice (Orgs.). **Educación y clases populares en America Latina**, México, 1985, p.195-215.
30. FAZENDA, Ivani. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro. Efetividade ou Ideologia**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
31. FERNANDES, Florestan. **Marx, Engels – história**. São Paulo: Ática, 1983.
32. FERRAZ, M. Heloisa. **Arte e loucura : limites do imprevisível**. São Paulo: Lemos, 1998.
33. FRAGO, Antonio Vinão et al. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNÁNDEZ, Celso Almunia et al. **Cultura y civilizaciones**. III CONGRESSO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA.

- Valladolid: Secretariado de Publicaciones y intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998, p.167-183.
34. FRANGE, Lucimar Bello. **Por que se esconde a violeta? Isto não é uma concepção de desenho, nem pós-moderna, nem tautológica.** São Paulo, Anna Blume/Uberlândia, EDUFU, 1995.
 35. FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos oprimidos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
 36. GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação – um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 2003.
 37. GOERGEN, Pedro. **Avaliação.** RAIES – Revista da rede de avaliação institucional da educação superior. “vol. 10 nº 2, jun/2005”. Campinas, 2005.
 38. GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
 39. In:_____. Escritos políticos. **Cadernos do cárcere.** 1910-1926. Tradução de COUTINHO, Carlos N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
 40. HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo, Loyola, 1992.
 41. HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho. O conhecimento é um caleidoscópio.** 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
 42. JULIA, Dominique. A cultura escolar como objetivo histórico. Trad. Gisele de Souza. Campinas, SP, **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan./jul. 2001, p.9-43.
 43. KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na pós-modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
 44. In:_____. **Histórico da legislação do ensino do teatro.** In:_____. **História da arte educação em São Paulo.** São Paulo: AESP, 1986.
 45. LAFFITTE, Sophie. **Tchekhov.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.
 46. LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal / lógica dialética.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1975.
 47. LENER, Délia. É possível ler na escola? **Revista Leitura & Vida**, ano17, n.1, mar. 1996.
 48. LLAVADOR, L. Beltrán; ALONSO, A. San Martín. La escuela: un espaço de contradicciones. In: LLAVADOR, L. Beltrán; ALONSO, A. San Martín. **Diseñar la coherencia escolar.** Madrid, 2002, p.37-59.

49. LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963, vol.2.
50. LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
51. LUCENA, Marisa. **Um modelo de escola aberta na Internet: Kidlink no Brasil**. Rio de Janeiro: Brasport, 1997.
52. MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário - O desafio das poéticas imaginárias**. São Paulo: Edusp, 1993.
53. MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos, teatro**. Rio de Janeiro: Agir, 1994.
54. McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
55. In:_____. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.
56. MALAGUTI, Manoel; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 2002.
57. MARTINS, Fabio N. de Matos. **Teatro-Educação no Brasil: uma contribuição historiográfica**. 2004. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
58. MARTINS, Lígia Márcia. In:_____DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 3ª ed. 2004.
59. MARTINS, Miriam Celeste; GISA, Picosque; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **A língua do mundo: Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
60. MATE, Alexandre. Instituto de Arte da UNESP – texto elaborado à pedido da SEESP para subsidiar o trabalho de alunos e professores da rede estadual de ensino.
61. MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
62. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004.
63. MIRALLES, Alberto. **Novos Rumos de Teatro**. Rio de Janeiro: Salvat Editora, 1979.
64. NOVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Cadernos de Formação, n.1, 1998.
65. In:_____. **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1995.

66. ORTEGA Y GASSET, José. **A desumanização da arte**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
67. PEIXOTO, Fernando. **Brecht – vida e obra**. 3. ed. Paz e Terra, 1979.
68. In: _____. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1995.
69. PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.
70. In: _____. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
71. In: _____. & VIEIRA, Denyse. **O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte**. Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1992.
72. PIMENTEL, Lucia G. (coord.). **Som, gesto, forma e cor: dimensões da Arte e seu ensino**. Belo Horizonte, C/ARTE, 1995.
73. In: _____. & SANTOS, A.C. **Estudando as cores: introdução ao estudo da Teoria da Cor. Software Didático**. Belo Horizonte: COLTEC/UFMG, 1996.
74. In: _____. **Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais**. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999.
75. QUEIROZ, Dáugima Maria Santos. Projeto de trabalho: uma forma de organizar os conteúdos escolares. Universidade de Sorocaba. **Revista de estudos de educação – Quaestio**. Sorocaba-SP, vol.7, n.1, pp. 61-80, maio 2005.
76. RIBEIRO, Sérgio Costa. **A educação e a inserção do Brasil na modernidade. Cadernos de pesquisa – Ensinar e Aprender – Impulso Inicial – Língua Portuguesa**, São Paulo, SP, v.84, fev.1993.
77. ROBERTO FARIA, João. **O Teatro na Estante**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.
78. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Política educacional da secretaria da educação do estado de São Paulo**. São Paulo: SE/CENP, 2003.
79. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau**. 2. ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.
80. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. FDE. **Um olhar sobre a história e o fazer teatral**. MATE, Alexandre. São Paulo: FDE, maio 2003.
81. SCHMIDT, Mario. **Nova História Crítica, Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Editora Nova Geração, 1996.

82. SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia da educação: Construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994, p. 98-99.
83. SILVA JR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura escolar**. São Paulo: Xamã, 2004.
84. SOUZA, Herbert de. **Revista Senhora e Senhores**, 1997.
85. SOUZA, Josias. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 out. 1994.
86. SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
87. SZYMANSKI, Heloisa; Almeida, Laurinda Ramalho de; Brandini, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber livro, 2004.
88. TEIXEIRA, Francisco J. S. **O neoliberalismo em debate**. São Paulo: Cortez, 1996.
89. In: _____. OLIVEIRA, M. A. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva (as novas determinações do mundo do trabalho)**. São Paulo: Cortez, 1996.
90. TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/PUCSP/Ação Educativa, 1996, pp.125 a 193.
91. In: _____. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, Mirian J. (org), **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**, São Paulo, PUCSP/PEPGE:EHPS, 1998, pp.173-191.
92. UNESCO, UNICEF, PNUD e BIRD. **Declaração mundial sobre educação para todos – satisfação das necessidades básicas de ensino e aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.
93. VALENTE, I.; ROMANO, R. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação & Sociedade**. Campinas: 2002.
94. VERÍSSIMO, Luis Fernando. **As mentiras que os homens contam**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
95. In: _____. **Histórias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.